

s, linda Inês, posta em sosse
s anos colhendo doce *fruito*,
ele engano da alma, ledo e ce
Fortuna não deixa durar mu
audosos campos do Mondeg
s *fermosos* olhos nunca *enxuit*
ontes *insinando* e às ervinhas

Ana Sofia de Almeida Ribeiro Vaz Serra

A COMPREENSÃO EM PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Ana Maria Machado e pelo Doutor João da Costa Domingues, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

A Compreensão em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de estágio
Título	A Compreensão em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira
Autora	Ana Sofia de Almeida Ribeiro Vaz Serra
Orientadores	Doutora Ana Maria Machado Doutor João da Costa Domingues
Júri	Presidente: Doutora Judite Nogueira Carecho Vogais: 1. Doutora Anabela Santos Fernandes 2. Doutor João da Costa Domingues
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e de Francês
Data da defesa	8-2-2018
Classificação	17 valores



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

AGRADECIMENTOS

Aos meus orientadores, Doutora Ana Maria Machado e Doutor João da Costa Domingues, pelo acompanhamento ao longo do ano. Ao Doutor João da Costa Domingues, agradeço ter-me feito sair da minha “zona de conforto” no decorrer da prática pedagógica.

À Doutora Cristina Mello, pelos ensinamentos relativos ao modo de trabalhar o texto complexo.

Aos meus orientadores do Colégio de S. Teotónio, Dr^a Ida Lisa Ferreira e Dr. Roberto Mendes, um agradecimento especial pela confiança, pela liberdade e pelos ensinamentos prestados com tanta generosidade.

Aos meus alunos, pelo que me ensinaram.

Aos meus pais.

RESUMO

Através de um Estudo de Caso apresenta-se uma reflexão acerca da compreensão leitora, em Português Língua Materna, e da forma como as metodologias apresentadas em aula, por parte do professor, contribuíram para a compreensão dos conteúdos do programa, em Francês Língua Estrangeira. Com base nas didatizações utilizadas em aula no decorrer do ano letivo, reflete-se sobre o seu contributo para uma melhor leitura do texto literário e para uma eficaz aprendizagem da língua.

Desta forma, depois de uma contextualização socioeducativa, quer do espaço escolar, quer das turmas onde foi realizada a prática pedagógica, numa segunda parte, o relatório compreende um enquadramento teórico, bem como as atividades realizadas durante a prática letiva supervisionada.

As ponderações finais reportam-se à forma como os recursos utilizados poderão ter contribuído, num contexto específico, para uma maior compreensão da leitura, em Português Língua Materna, e para a compreensão e consequente aquisição de novas competências comunicativas, em Francês Língua Estrangeira. A reflexão sobre os resultados obtidos permite concluir que as estratégias de compreensão a utilizar em sala de aula, pelos docentes e pelos discentes, assumem especial importância no que diz respeito à compreensão e análise do texto, tornando os alunos melhores leitores e aproximando-os do texto literário. A compreensão em língua estrangeira torna os alunos capazes de comunicar, tendo-os aproximado de uma língua que lhes era estranha.

Palavras-chave: Compreensão; Estratégias; Leitura; Leitor; Ensino-aprendizagem.

ABSTRACT

Comprehension in Portuguese Mother Tongue and French Foreign Language

This is a reflection based on a Case Study of reading comprehension skills in Portuguese mother tongue, and how in class teaching methodologies helped understand the content of the French foreign language curriculum. Looking into the didactic methods implemented in the classroom during the school year, the paper addresses the contribution thereof to improved reading of the literary text and effective language learning.

Consequently, after a necessarily brief social-educational contextualization of the school space, the educational project that has been promoted and the classroom where the teaching takes place, located in Coimbra, in the second part the report provides a in-depth theoretical framework about the meaning and importance of reading, comprehension and reading comprehension and describes the activities carried out in one academic year under supervised teaching.

The findings address the way the resources used may have helped, in a specific context, towards better reading comprehension in Portuguese mother tongue, and to the understanding and subsequent learning of new communication skills in French foreign language. A reflection on the findings allow us to conclude that the comprehension strategies used in the classroom by teachers and students play an important part in text comprehension and analysis, helping students to become better readers and drawing them to the literary text. Comprehension in the foreign language enables students to communicate, bringing them closer to a language that was strange to them.

Keywords: Comprehension; Strategies; Reading; Reader; Teaching-learning.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO.....	3
CAPÍTULO 1 – ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO.....	5
1. Contexto socioeducativo	7
1.1. O Colégio de S. Teotónio – caracterização do meio escolar	7
1.1.1. Instalações escolares.....	7
1.1.2. Valências do Colégio de S. Teotónio	8
1.1.3. O Projeto Educativo da Escola.....	8
1.2. Prática Pedagógica Supervisionada – Expectativas e Desafios	9
1.3. As turmas onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada	11
1.3.1. A turma de Português	11
1.3.2. A turma de Francês.....	12
CAPÍTULO 2 – A COMPREENSÃO EM PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA	15
2. Enquadramento	17
2.1. A compreensão da leitura em Português Língua Materna	17
2.2. O papel do leitor na compreensão da leitura.....	18
2.3. A compreensão em Francês Língua Estrangeira.....	22
CAPÍTULO 3 – METODOLOGIA - O ESTUDO DE CASO.....	25
3. Enquadramento.....	27
3.1. O Estudo de Caso na Prática Pedagógica	27
CAPÍTULO 4 – DIDATIZAÇÃO	31
4. Enquadramento.....	33
4.1. Operacionalização nas aulas de Português Língua Materna.....	33
4.1.1. Sobre a Compreensão Leitora – Projeto Compreensão da Leitura: a instrução explícita de estratégias.....	34
4.2. Compreensão leitora do episódio de Inês de Castro - <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões - Canto III.....	35
4.2.1. Enquadramento.....	35

4.2.2. Atividades de compreensão leitora	35
4.2.3. Contributo dos recursos apresentados para a Compreensão Leitora	36
4.2.5. Compreensão leitora de um texto não lecionado em aula relativo à mesma temática	41
4.3. Compreensão leitora da cena do <i>Onzeneiro</i> - Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente	42
4.3.1. Enquadramento	42
4.3.2. Atividades de compreensão leitora	42
4.3.3. Estratégia sintetizar – projeto “Compreensão da leitura: a instrução explícita de estratégias” – cena do <i>Onzeneiro</i>	44
4.3.4. Resultados da compreensão leitora no teste de avaliação sumativa	48
4.3.5. A disciplina de Português e a leitura fora da escola	49
4.4. Operacionalização nas aulas de Francês Língua Estrangeira	50
4.4.1. Enquadramento	50
4.4.2. Contributo da imagem visual para a compreensão gramatical	52
4.4.3. Resultados da compreensão no teste de avaliação sumativa	52
4.4.4. Contributo da utilização da imagem em sala de aula para a compreensão	53
4.4.5. Resultados no teste de avaliação sumativa	54
4.4.6. Contributo da “Imersão linguística” para a compreensão.....	55
CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO ..	59
BIBLIOGRAFIA	65
ANEXOS	73
Anexo 1 – Projeto Educativo do Colégio de S. Teotónio (PECST).....	lxxv
Anexo 2 – Caderneta do Aluno 2016/2017 – 2.º / 3.º ciclo.....	lxxxiii
Anexo 3 – Atividades Extraletivas realizadas ao longo do ano letivo 2016/2017	lxxxvii
Anexo 4 – Calendarização das aulas lecionadas nas turmas de Português e de Francês	xc
Anexo 5 – Projeto “Compreensão da leitura: instrução explícita de estratégias” Estratégia “Sintetizar”: questionário sobre a cena do <i>Onzeneiro</i> e respetivos resultados.....	xcv
Anexo 6 – Questionário I <i>Estratégias de leitura</i> , inserido no projeto <i>Compreensão da Leitura: a instrução explícita de estratégias</i> e respetivos resultados	cv
Anexo 7 – Recursos utilizados nas aulas no decorrer da análise do Episódio de Inês de Castro.....	cxix

Anexo 8 – Questionário 2 – contributo dos recursos utilizados nas aulas para a Compreensão da leitura <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões – Episódio de Inês de Castro	cxxxix
Anexo 9 – Teste de avaliação sumativa de 16 de março de 2017. Respostas à pergunta 4 e às questões do Grupo I.....	cxlv
Anexo 10 – <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente O Onzeneiro.....	clvii
Anexo 11 – <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente Recursos utilizados em aula.....	clxi
Anexo 12 – Teste de avaliação sumativa de Português realizado a 16 de maio de 2017. Cena do <i>Onzeneiro</i> , <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente	clxvii
Anexo 13 – Questionário sobre a Importância da disciplina de Português para a compreensão leitora e motivação para a leitura. Aplicado aos alunos do 9º ano a 4 de maio de 2017.....	clxxv
Anexo 14 – Recursos utilizados na aula de Francês de 10 de janeiro de 2017. <i>Futur Proche e Passé Récent</i>	clxxvii
Anexo 15 – Resultados analisados no teste de avaliação de 28 de março de 2017. <i>Futur Proche e Passé Récent</i>	clxxix
Anexo 16 – Recursos utilizados na aula de Francês de 24 de janeiro de 2017	clxxxiii
Anexo 17 – Teste de avaliação escrita de Francês , de 31 de janeiro de 2017. Avaliação do vocabulário relacionado com a temática <i>La famille</i>	clxxxvii
Anexo 18 – Recursos utilizados na aula de Francês de 2 de maio de 2017. “Imersão Linguística”.....	cxci
Anexo 19 – Exercício sobre o Impératif Présent aplicado no teste de avaliação sumativa de Francês, maio de 2017	cxcvii

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 <i>Os Lusíadas</i> , Episódio de <i>Inês de Castro</i> , Canto III, estâncias 118 – 137	cxxv
Figura 2 - Quadro síntese do Canto III d’ <i>Os Lusíadas</i>	cxxviii
Figura 3 - Inês de Castro	cxxix
Figura 4 - D. Afonso IV	cxxx
Figura 5 - D. Pedro I.....	cxxxix
Figura 6 - D. Constança.....	cxxxix
Figura 7 - Fachada da Quinta das Lágrimas	cxxxix
Figura 8 - Fonte dos Amores	cxxxix
Figura 9 - Fonte das Lágrimas.....	cxxxix
Figura 10 - “Morte de Inês de Castro”, de Columbano Bordalo Pinheiro.....	cxxxv
Figura 11 “Súplica de Inês de Castro a D. Afonso IV”, de Vieira Portuense,	cxxxvi
Figura 12 “Súplica de Inês de Castro a D. Afonso IV”, Eugénie Servières.....	cxxxvii
Figura 13 - Argumentos utilizados por Inês no seu discurso. - <i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões - Episódio de <i>Inês de Castro</i> , Canto III.....	cxxxviii
Figura 14 - Resposta com cotação de 6 valores.....	cl
Figura 15 - Resposta com cotação de 5 valores.....	cl
Figura 16 - Resposta com cotação de 6 valores.....	cli
Figura 17 - Resposta com cotação de 6 valores.....	cli
Figura 18 - Resposta com cotação de 3 valores.....	clii
Figura 19 - Resposta com cotação de 2 valores.....	clii
Figura 20 - Resposta com cotação de 2 valores.....	clii
Figura 21 - Resposta com cotação de 3 valores.....	cliii
Figura 22 - Alunos com cotação mais elevada	cliii
Figura 23 Alunos com cotação mais elevada	cliv
Figura 24 - Alunos com cotação mais elevada	cliv
Figura 25 - Alunos com cotação mais elevada.....	cliv
Figura 26- Alunos com pior cotação	clv
Figura 27- Alunos com pior cotação	clv
Figura 28- Alunos com pior cotação	clv
Figura 29- Alunos com pior cotação	clvi
Figura 30 – <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente – O Onzeneiro.....	clviii
Figura 31 – Publicidade <i>Cofidis</i>	clxii

Figura 32 - Questões sobre a cena do Onzeneiro.....	clxiii
Figura 33 - Exercício de transposição do Discurso Direto em Discurso Indireto.....	clxiv
Figura 34 - Grupo III, questão nº 1 – 8 valores.....	clxxiii
Figura 35 - Grupo III, questão nº 1 – 8 valores.....	clxxiii
Figura 36 - Grupo III, questão nº 1 – 2 valores.....	clxxiii
Figura 37 - Grupo III, questão nº 1 – 2 valores.....	clxxiv
Figura 38 – <i>Futur Proche et Passé Récent</i>	clxxviii
Figura 39 – Questão sobre o Futur Proche e Passé Récent.....	clxxx
Figura 40- Resposta de aluno com classificação de Não Satisfaz	clxxx
Figura 41- Resposta de aluno com classificação de Satisfaz Bem	clxxx
Figura 42- Resposta de aluno com classificação de Satisfaz Plenamente	clxxxi
Figura 43- Resposta de aluno com classificação de Satisfaz	clxxxi
Figura 44- Resposta de aluno com classificação de Não Satisfaz	clxxxi
Figura 45 - Exercício sobre o tema “la famille”	clxxxiv
Figura 46 - Árvore genealógica	clxxxiv
Figura 47 - Questão aplicada no teste de avaliação sobre “la famille”	clxxxviii
Figura 48 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz	clxxxviii
Figura 49 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz Bem	clxxxviii
Figura 50 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz Plenamente	clxxxix
Figura 51 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz	clxxxix
Figura 52 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz	clxxxix
Figura 53 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz no Mínimo	clxxxix
Figura 54 - Resposta de aluno com classificação de Satisfaz	clxxxix
Figura 55 - Sala de aula da turma do 7º ano na aula de “Imersão Linguística”.....	cxciv
Figura 56 - Exercício sobre o <i>Impératif Présent</i>	cxcv
Figura 57 - Exercício sobre o <i>Impératif Présent</i>	cxcviii

ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1: Estratégia <i>Sintetizar</i> – O Onzeneiro, <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente	xcviii
Gráfico 2: Estratégia <i>Sintetizar</i> – O Onzeneiro, <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente	xcviii
Gráfico 3: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 1	cvii
Gráfico 4: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 2	cviii
Gráfico 5: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 3	cviii
Gráfico 6: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 4	cviii
Gráfico 7: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 5	cix
Gráfico 8: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 6	cix
Gráfico 9: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 7	cix
Gráfico 10: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 8	cx
Gráfico 11: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 9	cx
Gráfico 12: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 10	cx
Gráfico 13: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 11	cx
Gráfico 14: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 12	cx
Gráfico 15: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 13	cx
Gráfico 16: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 14	cxii
Gráfico 17: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 15	cxii
Gráfico 18: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 16	cxii
Gráfico 19: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 17	cxiii
Gráfico 20: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 18	cxiii
Gráfico 21: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 19	cxiii
Gráfico 22: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 20	cxiv
Gráfico 23: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 21	cxiv
Gráfico 24: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 22	cxiv
Gráfico 25: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 23	cxv
Gráfico 26: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 24	cxv
Gráfico 27: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 25	cxv
Gráfico 28: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 26	cxvi
Gráfico 29: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 27	cxvi
Gráfico 30: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 28	cxvi

Gráfico 31: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 29	cxvii
Gráfico 32: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 30	cxvii
Gráfico 33 - Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxli
Gráfico 34- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxli
Gráfico 35- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxlii
Gráfico 36- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxlii
Gráfico 37- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxlii
Gráfico 38- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxliii
Gráfico 39- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura	cxliii
Gráfico 40 - questionário sobre a importância da disciplina de Português e leitura fora da escola.....	clxxvi

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Estratégias de compreensão da leitura	20
Quadro 2 – Quadro comparativo das respostas à pergunta 4 do Grupo I	39
Quadro 3 – Respostas à pergunta 1 do Grupo III.....	48
Quadro 4 – Atividades extralectivas realizadas ao longo do ano pela Professora Estagiária	lxxxviii
Quadro 5 – Calendarização das aulas lecionadas a Português.....	xcii
Quadro 6 – Calendarização das aulas lecionadas a Francês	xciii
Quadro 7 – Estratégia <i>Sintetizar</i> – análise das respostas dos alunos	xcix
Quadro 8 – Estratégia <i>Sintetizar</i> – análise das respostas dos alunos	ci
Quadro 9 – Estratégia <i>Sintetizar</i> – análise das respostas dos alunos	cii

Declaração de Autoria

Eu, Ana Sofia de Almeida Ribeiro Vaz Serra, estudante nº 027676, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado *A Compreensão em Português Língua Materna e em Francês Língua Estrangeira*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Coimbra, 15 de janeiro de 2018

Assinatura

INTRODUÇÃO

Incluído no Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Francês) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, o presente Relatório de Estágio reflete a prática pedagógica supervisionada efetuada no ano letivo 2016/2017 no Colégio de S. Teotónio, em Coimbra, nas turmas de Português (9º ano) e Francês (7º ano – A1/A2 do QECRL), do 3º Ciclo do Ensino Básico.

O primeiro momento deste relatório incide na análise do contexto socioeducativo no Concelho de Coimbra e no enquadramento das turmas nas quais decorreu a prática pedagógica supervisionada. A partir da observação em sala de aula pudemos constatar que, em ambas as turmas, existia uma heterogeneidade de aprendentes. No 9º ano, caracterizados por uma timidez típica da idade e, no 7º ano, por uma abordagem direta e curiosa. Na turma de Português, os alunos sentiam sempre alguma dificuldade durante a análise e compreensão textual, com grandes silêncios entre perguntas e respostas. Esses silêncios foram ainda mais reveladores durante a aprendizagem de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Na turma de Francês os estudantes, desde o início do ano, revelaram curiosidade relativamente à aprendizagem de uma nova língua estrangeira, que então se iniciava. Esta dicotomia dificuldade / curiosidade, que em certa medida opunha uma turma à outra, foi a motivação para este trabalho.

Seguidamente, entendendo-se que a compreensão é transversal às duas disciplinas e ao processo de ensino-aprendizagem, apresenta-se este tema que foi desenvolvido e trabalhado neste mesmo contexto. Os resultados foram aferidos através do acompanhamento dos alunos ao longo do ano letivo e da aplicação de um Estudo de Caso, o que permitiu a observação da evolução das turmas. O objetivo que nos propusemos, em Português Língua Materna, foi o de dotar (ou tentar dotar) os alunos de ferramentas para a compreensão do texto e descodificação da leitura; em Francês Língua Estrangeira, a compreensão andou de mãos dadas com a comunicação, com a simulação de uma imersão linguística e com a curiosidade relativamente à Língua e Cultura.

Desta forma, em diferentes momentos do ano letivo, em ambas as disciplinas, foram sendo apresentadas e trabalhadas com os alunos estratégias para a compreensão, posteriormente aferidas em testes de avaliação sumativa, permitindo-nos retirar conclusões sobre a importância da utilização dessas mesmas estratégias em contexto de sala de aula.

CAPÍTULO 1

ENQUADRAMENTO DO ESTÁGIO PEDAGÓGICO

1. Contexto socioeducativo

O estágio pedagógico realizou-se no Colégio de S. Teotónio, escola de orientação católica existente desde 1963, parte integrante da Rede de Escolas do Concelho de Coimbra, Concelho com cerca de 150 000 habitantes. O Colégio, situado na Freguesia de Santo António dos Olivais, conta com o seguinte número de trabalhadores docentes: 45 (Colégio), 23 (Escola de Música) e 53 funcionários não docentes.

Segundo a Carta Educativa de Coimbra¹ no ano letivo de 2006/2007, “estiveram matriculados nas escolas e jardins-de-infância do município de Coimbra 19.458 alunos e 3.386 crianças”, sendo que 71% frequentava o ensino público e 29% o ensino privado. Ainda de acordo com este documento, na rede de escolas públicas, em Coimbra, incluem-se 78 escolas do tipo EB1, 9 escolas do tipo EB23 e 7 escolas do tipo ES (duas das quais com 3º Ciclo do Ensino Básico). Acresce a esta lista, ao nível privado, 16 escolas básicas e/ou secundárias e 3 escolas profissionais. A população escolar de Coimbra compreende também população proveniente de concelhos vizinhos.

1.1. O Colégio de S. Teotónio – caracterização do meio escolar

1.1.1. Instalações escolares

Sendo um Colégio que existe em Coimbra desde 1963, as instalações escolares têm vindo a sofrer obras de modernização, de acompanhamento do perfil dos alunos e de adaptação a novas formas de ensino-aprendizagem. Todas as salas de aula estão equipadas com projetores, computador com acesso à internet e colunas para projeção de som e grande parte dos manuais escolares adotados pela Escola dispõem de recursos didáticos interativos, à disposição de professores e alunos em sala.

O Colégio acolhe um leque de alunos de idades muito diferenciadas (da creche ao último ano do ensino secundário), sendo que os espaços de todos estão bem delimitados

¹ Carta Educativa de Coimbra 2008-2015, disponível em <http://www.cm-coimbra.pt/index.php/areas-de-intervencao/educacao/destaques-e-novidades-4> [consultado a 18 de janeiro de 2017].

1.1.2. Valências do Colégio de S. Teotónio

Paralelamente ao Ensino Regular, o Colégio de S. Teotónio² tem uma Escola de Música – Escola de Música S. Teotónio, que “ministra o ensino artístico e especializado da Música, seguindo os programas e planos oficiais [propostos] pelo Ministério da Educação e Ciência” (PECST), e um Curso Profissional inserido na Escola de Teatro S. Teotónio – Curso de Artes do Espetáculo, dirigido a “alunos que tenham concluído o 3º Ciclo do Ensino Básico ou equivalente e a jovens que não tenham concluído o Ensino Secundário, com idade até 20 anos” (*ibidem*). Segundo o PECST, a escola prevê ainda a possibilidade de Residência de Estudantes. Da Escola faz parte um Programa de autoavaliação elaborado com base no Modelo de Excelência da European Foundation for Quality Management (EFQM), adaptado à realidade do Colégio. Em 2002/2003 o Colégio aderiu ao Programa AVES – Avaliação de Escolas com Ensino Secundário -, permitindo uma melhoria de desempenho.

Como fator motivacional para os seus alunos, o Colégio de S. Teotónio tem Quadro de Honra (média de 5 no 2º e 3º Ciclos e média de 16 no Ensino Secundário) e Quadro de Louvor (para alunos esforçados, mas que não conseguem atingir o desempenho para o Quadro de Honra).

1.1.3. O Projeto Educativo da Escola

Nas linhas que caracterizam o seu Projeto Educativo (PECST), o Colégio de S. Teotónio define-se como uma Escola plural (para todos) que olha para o aluno numa perspetiva integral, “formando a pessoa toda”. É a Escola do “aprender a ser”. No seu Projeto Educativo são destacadas a relação de confiança entre professores e alunos e a proximidade com os encarregados de educação: “CST a tua escolha. Juntos, preparamos o teu futuro”. O Colégio de S. Teotónio define-se como “um espaço de educação e formação que acompanha o crescimento humano nos domínios científico, cultural, relacional, cívico, social e espiritual, fazendo da escola um universo diferente e único, desejada por quantos a frequentam” (PECST, 2013/2014). Como Colégio católico, o S. Teotónio orienta ainda a educação dos seus alunos no sentido de poderem desenvolver as suas capacidades, tendo sido escolhidos os seguintes Valores³ para integrar o Projeto Educativo da Escola: interioridade (cada aluno encontrará, dentro de si, um sentido para a sua vida); responsabilidade (empenho nas tarefas

² A este propósito, consultar <https://www.steotonio.pt> e Anexo 1 (p. lxxv) – Projeto Educativo do Colégio de S. Teotónio (2013/2014), doravante definido como PECST

³ Cf. Anexo 2 (p. lxxxiii) - Caderneta do Aluno 2016/2017 2º/3º ciclo do EB. Sendo a caderneta do aluno um documento extenso, foram selecionadas as páginas onde estão explícitos os Valores do Colégio.

desempenhadas); autonomia (“aprender fazendo”); solidariedade (o aluno dá o melhor de si aos que lhe estão próximos); cidadania (vida participativa e responsável, em sociedade); empreendedorismo (cada aluno terá capacidade de “construir, inovar, criar, arriscar, agarrar oportunidades [...] com persistência e confiança).

Dentro deste projeto educativo “para todos”, é de salientar a heterogeneidade dos alunos do Colégio, provenientes de diferentes meios, facto que se reflete, igualmente, no processo de ensino-aprendizagem e nos desempenhos escolares heterogéneos.

1.2. Prática Pedagógica Supervisionada – Expectativas e Desafios

Iniciámos o Estágio bidisciplinar em Português e Francês no Colégio de S. Teotónio, em setembro de 2016. Uma primeira fase foi de conhecimento dos orientadores e do espaço escolar tendo passado, a partir do final de setembro de 2016, para a observação de aulas dos orientadores nas turmas afetas ao Estágio.

Tendo terminado a licenciatura há alguns anos e enveredado por outro caminho profissional, a expectativa e entusiasmo com este regresso ao ensino oficial eram bastante grandes. Em anos anteriores dera explicações particulares e ensinara Português Língua não Materna, noutro contexto. Desde o início do ano letivo, aquilo que consideramos ser o papel de um professor (que ensina conduzindo, que estimula, que ouve, que gere uma sala de aula) foi ganhando forma. A observação de aulas dos Orientadores da escola foi fundamental para uma primeira aproximação às turmas e para perceção da sua heterogeneidade.

Na turma de Português, o maior desafio foi conseguir que a maior parte dos alunos conseguisse participar oralmente. Nesta turma houve sempre uma dificuldade de aproximação ao texto complexo. Existiu, ao longo do ano letivo, alguma apatia continuada na participação em sala de aula que, sendo embora característica desta faixa etária (14, 15 anos) não deixou de nos preocupar.

Na turma de Francês, cedo foi percecionado o entusiasmo geral dos alunos pela aprendizagem de uma nova língua e a curiosidade relativamente à Língua e Cultura francesas, que poderia vir a ser estimulada e desenvolvida ao longo do ano e no decorrer da prática letiva.

Pelo facto de ter terminado a licenciatura há alguns anos, a análise das aulas lecionadas, o incentivo e a motivação nos seminários semanais com os Orientadores da

Escola, revelaram-se fundamentais para que a prática letiva fosse sendo feita de forma gradativa, em permanente construção.

Ao longo do ano letivo, a participação em reuniões (com um papel não interventivo) e em atividades extraletivas no Colégio (cf. Anexo 3, p. lxxxvii) foi fundamental para o envolvimento com a comunidade escolar e para a percepção do funcionamento de uma Escola nos dias de hoje.

Na prática letiva (cf. Anexo 4, p. xci), para além da utilização dos manuais adotados pela Escola para as disciplinas em questão, os restantes materiais utilizados, associados à leitura de material científico-pedagógico, fizeram com que a preparação das aulas se tenha revelado sempre um processo mais moroso do que o inicialmente previsto. Este facto deveu-se igualmente a uma tentativa de adequação de materiais às turmas, exigindo pesquisa e tempo. A gestão do tempo foi, muitas vezes, difícil de controlar, por tudo aquilo que pode acontecer em sala de aula: comportamento dos alunos, dúvidas, tempo despendido na explicação de matéria, ou outros.

Por outro lado, foram de extrema utilidade as formações realizadas ao longo do ano letivo, sobretudo as relacionadas com a área do Português e da Gramática, cuja terminologia mudou muito nos últimos anos.

Salienta-se ainda o facto de ter existido uma total cooperação por parte da Escola e dos Orientadores. No entanto, mesmo que o balanço seja positivo, é de lamentar que o Professor Estagiário tenha deixado de ter uma turma a seu cargo e que o Estágio Pedagógico tenha passado a ser implementado da forma como agora se apresenta. Apesar do balanço muito positivo, as turmas nunca olham para o Professor Estagiário como seu professor. Talvez este facto se prenda com dois critérios: a avaliação (que não é feita pelos Professores Estagiários e que tem um forte peso no ensino); e o tempo de prática letiva (reduzido número de aulas lecionadas). Neste último ponto, pudemos contar com a generosidade dos Orientadores do Colégio que permitiram uma liberdade (orientada) de didatização de conteúdos e de número de aulas lecionadas, autorizando sempre propostas de abordagem de conteúdos e o término de matérias iniciadas. Este facto, que fez com que fossem lecionadas mais aulas do que o inicialmente previsto, levou a uma proximidade e empatia crescentes com os alunos, ao longo do ano letivo.

Na disciplina de Francês existiu a possibilidade de sermos responsáveis pelo Apoio Escolar de três alunos da turma (um deles com Plano Educativo Individual) e de uma aluna do

10º ano, o que também permitiu uma maior proximidade e apoio personalizado aos alunos em causa, acompanhando de perto a sua progressão. Para o aluno com Plano Educativo Individual, numa tentativa para que conseguisse ultrapassar as suas dificuldades de aprendizagem, foram desenvolvidos materiais didáticos adaptados, para que pudesse estudar de forma adequada ao seu grau de dificuldade.

Para além das atividades letivas existiu, ao longo do ano, um envolvimento com a comunidade escolar. Foi feito o acompanhamento dos alunos do 7.º ano numa visita de estudo a Ganfei, foi elaborada uma apresentação, dirigida a algumas turmas, no dia do padroeiro da Escola, S. Teotónio. Paralelamente à prática letiva foi feita uma apresentação do projeto de acompanhamento e inserção de uma família de refugiados sírios⁴, em diferentes aulas de Religião e Moral, no Ensino Secundário. Foi ainda possível a participação em reuniões do Conselho de Turma de ambas as turmas, e o acompanhamento e orientação dos alunos do 7.º ano, em conjunto com a Professora Orientadora de Francês, na realização da apresentação do Dia Aberto do Colégio.

Por último, destacamos a clara perceção que ser professor é um processo de constante crescimento e aprendizagem, quer na sedimentação de conhecimentos científicos, quer no relacionamento com o outro e com os outros – os alunos. É uma profissão que se adapta ao que lhe vai sendo exigido pela sociedade, que se faz de permanente atualização de conteúdos científicos, de formação contínua e de partilha. É um *aprender fazendo*, onde a prática letiva e o foco nos alunos são elementos essenciais.

1.3. As turmas onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada

1.3.1. A turma de Português

Na disciplina de Português Língua Materna, as aulas foram lecionadas numa turma do 9.º ano do 3.º Ciclo do Ensino Básico, constituída por 28 alunos - 14 rapazes e 14 raparigas. Seis desses alunos (4 raparigas e 2 rapazes) estão no Quadro de Honra da Escola (média de 5 valores). Há 5 alunos com 13 anos, 22 alunos com 14 anos e 1 aluno com 15 anos.

Pela observação que foi feita das aulas do professor orientador e pela prática letiva, a turma é irrequieta e faladora no início das aulas, tendo sido sempre de 10 minutos o período

⁴ O projeto de inserção e acompanhamento de uma família de refugiados sírios é da responsabilidade da Paróquia de Santo António dos Olivais, em Coimbra, de cuja equipa faz parte a Professora Estagiária.

de entrada em sala até ao início da lecionação. Os rapazes são, de um modo geral, mais participativos do que as raparigas e toda a turma teve dificuldades na participação oral, ao longo do ano. Os espaços de silêncio entre perguntas colocadas e respostas obtidas eram sempre grandes, de mais de dez segundos. Relativamente ao silêncio, fala-se aqui de momentos bastante prolongados e não da necessidade de preenchimento do “vazio” em sala com a voz do professor. O tempo de espera entre a colocação de uma pergunta e a resposta obtida foi sempre elevado, ou seja, contraria a ideia de que

(...) o professor interpreta, muitas vezes, estes momentos de silêncio como dificuldade em responder e, desta forma, tende a recorrer a uma outra regra: a da selecção de outro alocutário. Assim, se aqueles momentos de silêncio parecem ser um direito do aluno e, na medida em que poderão ter a função de momentos de reflexão para uma estruturação, tanto conceptual como sintáctica da resposta, seriam desejáveis, o professor tende a não tolerá-los e “prefere preenchê-los com a sua própria voz” (Grandcolas, 1980 *apud* Sousa, 1993:24 e *sq*).

A participação oral, tanto espontânea como solicitada, foi feita quase sempre pelos mesmos alunos – os que tinham melhores notas – e as aulas de sexta-feira ao final da manhã revelaram-se as piores ao nível de comportamento (a turma não tinha aulas à sexta-feira à tarde), sendo as melhores as de terça-feira às 8h30 da manhã. Os alunos que se distraíam com mais facilidade foram colocados à frente, na sala, para que se concentrassem melhor e estivessem mais atentos.

Foi particularmente interessante a estratégia de concentração em atividades de produção escrita, levada a cabo pelo Professor Orientador (e que foi também aplicada no decorrer da prática letiva): música, colocada de forma suave, deixava a turma silenciosa e concentrada.

1.3.2. A turma de Francês

Em Francês Língua Estrangeira (A1 - iniciação) a turma onde foi aplicada a prática letiva é uma turma de 7.º ano, constituída por 24 alunos (10 rapazes e 14 raparigas). Oito alunos estavam no Quadro de Honra da Escola (média de 5 valores) e uma aluna no Quadro de Louvor (por ser trabalhadora e cumpridora). Existem 2 alunos inseridos no Programa Educativo Individual e acompanhados pela Psicóloga da Escola. Existe ainda uma aluna interna com 15 anos, distanciando-se, pela faixa etária, dos seus colegas.

É uma turma extremamente motivada para a aprendizagem de língua estrangeira e muito curiosa. Os alunos são bastante jovens (2 alunos de 13 anos e os restantes de 11 e 12 anos) o que se reflete na execução de tarefas (sempre demorada) e no tipo de interação em sala de aula (interrompem muitas vezes para beber água ou para lavar as mãos). A turma é

sempre barulhenta e irrequieta no início das aulas (10 minutos desde a entrada em sala até ao início da matéria) e facilmente se dispersa. Tem alunos muito bons a Francês (houve 4 Satisfaz Plenamente no primeiro teste, no 1.º período) e todos são muito participativos (pedem para ir ao quadro, têm dúvidas, fazem os exercícios que lhes são pedidos e colocam questões pertinentes). Têm, de um modo geral, e para uma primeira aproximação à língua francesa, uma boa pronúncia e o entusiasmo face à língua não diminuiu desde o início do ano letivo. A turma respeita-se dentro da sala de aula, é cumpridora, entusiasta e gosta de desafios.

Pelo facto de serem alunos bastante irrequietos, pela faixa etária em que se encontram e por uma curiosidade que lhes é inerente relativamente à língua, por vezes foi difícil a gestão do tempo em sala de aula e a execução das tarefas planeadas no tempo definido.

CAPÍTULO 2

A COMPREENSÃO EM PORTUGUÊS LÍNGUA MATERNA E EM FRANCÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA

2. Enquadramento

É consabido que o aluno é um elemento ativo no processo de ensino-aprendizagem, e não apenas um recetor dos conteúdos lecionados. O Professor – mediador neste processo – desconstrói as matérias a lecionar, quebra barreiras, indica caminhos e, através de diferentes metodologias, estratégias e recursos didáticos, leva os seus alunos a ter um papel ativo na compreensão do que lhes é veiculado.

Neste Relatório são explanadas as práticas letivas utilizadas no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada nas turmas de Português e Francês Língua Estrangeira e a sua relação com a compreensão, em ambas as disciplinas. Por um lado, serão analisadas as estratégias – enquanto recursos didáticos – aplicadas nas aulas das referidas disciplinas e a forma como a sua aplicação contribuiu para que os alunos compreendessem os conteúdos lecionados. Por outro, serão analisadas as estratégias utilizadas pelos alunos, subsequentes à ação do professor e utilizadas enquanto ferramentas de apoio à compreensão e à execução de tarefas. Este conceito de estratégia que coloca a tónica em quem aprende, aproxima-se da definição dada por autores como Rebecca Oxford e pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (*QECL*):

As estratégias são um meio que o utilizador da língua explora para mobilizar e equilibrar os seus recursos, para activar capacidades e procedimentos, de modo a estar à altura das exigências de comunicação em contexto e a completar com êxito a tarefa em causa, da forma mais exaustiva ou mais económica, segundo os seus objectivos pessoais (*QECL*,2001: 90).

2.1. A compreensão da leitura em Português Língua Materna

As Metas Curriculares de Português do Ensino Básico (*PMCPEB*) definem como principal objetivo, ao nível da Educação Literária dos alunos do 9º ano, a sua capacitação para a “leitura, a compreensão e a fruição de textos literários” (*PMCPEB*, 2015: 28), abrangendo diferentes tipologias textuais – texto narrativo, epopeia, texto dramático. São ainda definidos os seguintes objetivos ao nível da Literacia da Leitura, em que se destaca nesse nível etário o “ler para aprender”:

(...) No domínio da Leitura, as categorias e géneros textuais propostos, sendo variados, permitem que, ao longo dos três anos deste Ciclo, os alunos revisitem os de maior importância para a sua preparação escolar, (...) e assim se aperceberem da riqueza da língua. Trabalham-se aqui, de acordo com o princípio da progressão e da anualização, formas de leitura e de compreensão diferenciadas (em voz alta, em silêncio) e diferentes procedimentos, gramaticais, inferenciais e intratextuais, da construção dos sentidos do texto (*PMCPEB*, 2015: 27).

Interpretar, estruturar, relacionar, identificar obras e géneros literários, tal como é apontado pelo *PMCPEB* nas Metas de Educação Literária, são processos que decorrem do ato de ler. Segundo Moreillon, “(...) simply put, reading is making meaning from print and from visual information.” (Moreillon, 2007: 10). Acontece que a leitura de um texto é indissociável de um processo de compreensão leitora, em que se atribui significado ao que se lê.

(...) [R]eading is an active process that requires a great deal of practice and skill. (...) In order to be readers, learners must take their ability to pronounce words and to read pictures and then make the words and images mean something (Moreillon, 2007: 10).

2.2.O papel do leitor na compreensão da leitura

Para ler qualquer tipo de texto, mais ainda mais um texto literário, todo o aluno-leitor traz para as aulas de Português características que o definem e que estão relacionadas com a compreensão leitora. São aquilo que Giasson designa como “estruturas cognitivas”, que “dizem respeito aos conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo que o leitor possui” (Giasson, 1993:26) que diferencia das

estruturas afectivas [que] compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor. Fora de qualquer situação concreta de leitura, o indivíduo sente atracção, indiferença ou repulsa pela leitura. Esta atitude manifestar-se-á de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma actividade que põe em jogo a compreensão de um texto. (Giasson, 1993: 31).

Este conhecimento prévio que cada aluno traz para a sala de aula e que é influenciado pelas suas vivências e pelo seu nível cognitivo pode explicar as diferentes formas como os alunos são tocados por um mesmo texto e como o compreendem.

Nesta linha de pensamento, um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vetores:

(i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do mundo por parte do leitor (Sim-Sim, 2007: 9).

Importa, assim, definir o conceito de compreensão leitora, ou seja, perceber o que acontece e que níveis de compreensão os alunos têm, em sala de aula, perante determinado tipo de texto. A descodificação do texto é definida por Flor “(...) [como] la aplicación específica de destrezas de procedimiento y estrategias cognitivas de carácter más general” (Flor, 1983, *apud* Zorrilla, 2005: 122).

Esta conceção de compreensão leitora deve-se, segundo María Jesús Zorrilla (2005: 122), do Instituto Nacional de Evaluación y Calidad del Sistema Educativo, aos avanços científicos relacionados com o estudo da cognição. Ou seja, ao facto de o conhecimento ser armazenado em “estruturas de conhecimento”. Assim,

El nivel de comprensión de un texto equivaldría, pues, a la creación, modificación, elaboración e integración de las estructuras de conocimiento, es decir, al grado en que la información que conlleva el texto es integrada en dichas estructuras (Zorrilla, 2005: 122).

Desta forma, texto e leitor são indissociáveis. E neste processo de compreensão da leitura, nas aulas de Português, foram utilizadas práticas letivas que pretendiam auxiliar o aluno na compreensão do texto e dar-lhe ferramentas para ser um leitor autónomo. Ou seja, a leitura é aqui encarada não como um processo natural, mas como algo que se ensina e se treina e onde os próprios leitores estão envolvidos.

Neste sentido,

[a] compreensão de leitura não constitui uma realidade dicotómica (compreende / não compreende), mas um produto variável que depende da experiência do leitor, do conhecimento que possui sobre o assunto que está a ler, do conhecimento linguístico da língua em que está a ler, da capacidade e rapidez de descodificação e da eficácia de mobilização de estratégias que activam a compreensão (Sim-Sim e Micaelo, 2006: 42).

Existem, no processo de leitura, diferentes níveis de compreensão leitora que são o que Sim-Sim e Micaelo resumem como “compreensão da informação textualmente explícita, (...) informação implícita e (...) dar um significado à mensagem implícita.” (Sim-Sim e Micaelo, 2006: 44). Implicam, portanto, diferentes graus de complexidade. Neste contexto, a definição de objetivos de leitura é uma ferramenta importante para que o leitor compreenda melhor o texto (Sim-Sim e Micaelo, 2006: 46), associadas ao papel ativo que o leitor deve ter, determinante para a compreensão leitora. Desta forma,

(...) determinar as ideias principais do texto; resumir a informação contida no texto; efectuar inferências sobre o texto; gerar questões sobre os conteúdos do texto; [e], por fim, monitorar a compreensão (...) (Gonçalves, 2008: 141).

Nas aulas de Português, as inferências e a capacidade de predizer, no decorrer da análise textual feita oralmente em aula, permitiu aos alunos um papel ativo na descoberta do texto literário. O papel do leitor está associado à ativação de estratégias de compreensão leitora que, sendo ativadas e treinadas ao longo dos processos de leitura, dão origem a bons

leitores – no sentido em que compreendem o que leem –, como defende Susana Gonçalves, investigadora na área de Educação:

Quadro 1 – Estratégias de compreensão da leitura

Estratégia de Compreensão	O que fazem os bons leitores
Reconhecer e determinar ideias principais (ressaltar os aspetos principais de um texto).	Procuram avaliar o texto a partir de várias frentes, incluindo o seu conhecimento sobre o autor (tendências, intenções, objetivos...) e usam o seu conhecimento da estrutura do texto para identificar e organizar a informação (...). Leem e releem algumas passagens, dão saltos para trás (...) a fim de clarificar ideias.
Sumariar a informação (sintetizar. Implica clarificar as ideias principais do texto e as suas interações).	[A autora refere que] os textos bem estruturados e que descrevem acontecimentos familiares ao leitor têm maiores probabilidades de serem compreendidos, sintetizados e memorizados.
Efetuar inferências sobre o texto (dedução dos sentidos do texto, a partir do conhecimento que possuímos).	Fazem uma leitura emocionalmente ativa na qual não se limitam a memorizar automaticamente a informação, mas antes a interpelam a partir de uma posição crítica.
Capacidade de colocar questões ao texto.	
Metacognição (consciência dos processos de pensamento).	Dole et al. (1991, <i>apud</i> Gonçalves, 2008:145) referem que os bons leitores gerem o tempo despendido a resolver problemas de compreensão da leitura; por exemplo, repetem a leitura e adaptam as estratégias às circunstâncias leitoras.

Legenda: os bons leitores (Gonçalves, 2008: 141 e sq)

Uma vez identificadas as estratégias dos alunos e cientes das práticas pedagógicas a utilizar, a literatura diz-nos que a avaliação da compreensão leitora deve ter em conta os objetivos da própria leitura. Para Otilia da Costa e Sousa, Professora Coordenadora da Escola Superior de Educação de Lisboa,

(...) quando [um professor] sintetiza com os alunos está a ensinar-lhes a identificar informação relevante e a afastar informação irrelevante. Esta é uma competência fundamental (...). Um bom leitor coordena um conjunto flexível de estratégias que mobiliza para responder a questões variadas de leitura, tentando não perder de vista o objectivo da leitura e ir resolvendo os problemas à medida que estes vão surgindo. (Costa e Sousa, in Azevedo, 2007: 49 e 50).

Neste sentido, no contexto das aulas de Português do último ano do ensino básico, os objetivos da leitura prendem-se com a descodificação do texto complexo. Para atingir esses objetivos é necessário ponderar a eficácia das metodologias utilizadas em aula e as estratégias utilizadas pelos alunos para ler melhor já que,

Ler com compreensão é reconhecer, ler sem compreensão é identificar, ser capaz, apenas, de reproduzir verbalmente um conjunto de sinais. É o que se verifica quando um aluno, interrogado sobre o texto, reproduz a informação textual sem ter, necessariamente, compreendido (Sousa, 1993: 61).

Partindo deste pressuposto, é importante trazer para a aula de Português metodologias que favoreçam a compreensão do texto, fornecendo aos alunos ferramentas para que possam tornar-se leitores autónomos, quer em textos trabalhados em aula, quer fora da escola, nos testes de avaliação, ou noutros contextos de leitura. Segundo Moreillon, “[e]ducators (...) must ensure that students have limitless opportunities to develop the skills necessary to be effective readers” (Moreillon, 2007:10). O professor tem, desta forma, um papel primordial no desenvolvimento de competências leitoras nos seus alunos. Ainda segundo a mesma autora,

Educators must design lessons that stimulate readers’ curiosity and help them make connections and find relevance between school-based and community-based literacy. Only by doing that so can educators help students become strategic readers who understand that their proficiency in reading for information and for pleasure will impact all their life choices (Moreillon, 2007: 10).

Partindo do entrecruzamento entre o papel do professor e do aluno em sala de aula relativamente à compreensão da leitura, este relatório reflete a prática pedagógica realizada nesse âmbito. As estratégias de compreensão da leitura (cf. Capítulo 4) utilizadas na aula de Português são aqui entendidas como ferramentas de apoio à descodificação do texto complexo.

Neste sentido, introduzimos, por um lado, textos pictóricos enquanto atividade de pré-leitura nas aulas do Episódio de *Inês de Castro*, através do recurso à projeção das pinturas de Columbano, de Eugénie Servières e Vieira Portuense, respeitantes à Súplica de Inês.

Ao longo do ensino básico e do ensino secundário, a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, (...), deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos fílmicos, por exemplo. (Aguiar e Silva, 1998-1999: 26)

Utilizámos, por outro lado, a estratégia “Sintetizar”, adaptada a partir das sete estratégias de compreensão leitora identificadas por Zimmermann e Hutchins (Zimmermann e Hutchins:2003 *apud* Moreillon, 2007: 11). Este relatório, enquadrado na prática pedagógica supervisionada, reflete as aulas lecionadas nesse contexto. Pelo facto do ensino dos professores estagiários não ser sistemático, não foi possível a aplicação de todas as estratégias de compreensão leitora, exatamente como definidas por Moreillon, nem de todas as indicações sugeridas pela autora – que as aulas sejam lecionadas em colaboração com outro professor, que cada estratégia ocupe mais do que uma aula ou que se pratique com os alunos

de forma consciente, para depois os deixar praticar de forma autónoma. Porém, foi possível integrar algumas das sugestões da autora, adaptando-as à prática pedagógica, e delas se dará conta na descrição das atividades desenvolvidas.

2.3. A compreensão em Francês Língua Estrangeira

A aprendizagem de uma língua é, nos dias de hoje, muito diferente do que era há 20 anos. As linhas orientadoras definidas em 2001 pelo Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – *QECRL* –, de acordo com o Conselho da Europa, vieram apontar alguns critérios fundamentais para a aprendizagem das línguas vivas em toda a Europa e dar orientações claras sobre o que se pretende na aprendizagem de línguas estrangeiras na Europa no século XXI: acima de tudo, aprender para comunicar, dentro de determinados domínios e de acordo com determinadas tarefas que se vão ensinando aos aprendentes, para que possam atingir determinados objetivos no processo de ensino-aprendizagem.

Se o processo está mais facilitado quando se ensina uma língua estrangeira para um fim específico, por exemplo, aprender para trabalhar noutro país, onde o domínio profissional se sobrepõe claramente aos outros, esta tarefa torna-se menos linear e mais complexa quando o ensino é feito em contexto escolar. O processo de ensino-aprendizagem em contexto escolar (no caso analisado neste relatório, nível A1) não tem um público uniformemente motivado nem almeja um objetivo específico; antes persegue vários objetivos, entre os quais, para além de dar os primeiros passos numa nova língua,

aprofundar o conhecimento da (...) própria realidade sociocultural, através do confronto com aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa; [ou] exprimir, com alguma criatividade, a sua intenção de comunicação, em mensagens adequadas ao seu desenvolvimento linguístico, psicológico e social. (*DGEBE*, s/d: 303).

A questão da aprendizagem de uma segunda Língua Estrangeira, em contexto escolar, sendo essa Língua o Francês (que perdeu, nos últimos anos, espaço nas escolas ocupado pelo ensino do Espanhol, considerado de maior utilidade prática para alunos e encarregados de educação) terá, desde logo, de pensar a questão da motivação dos alunos para a própria língua, estimulando-os, nomeadamente, através de aspetos civilizacionais de cultura francesa e de aplicação prática da Língua. Então, como motivar os alunos, como estimular a sua curiosidade, que estratégias utilizar em sala de aula? O que vão aprender os alunos e para quê? Neste sentido,

[I]a enseñanza de una lengua extranjera desde una visión socio-cultural no implica sencillamente prestar atención al sujeto que aprende, pues los docente deben propiciar a los estudiantes un ambiente de guía y de apoyo además del conocimiento que está por encima del nivel actual que ellos peseen. El

significado se construye mediante la actividad conjunta y no mediante la transmisión de conocimiento del docente a los estudiantes; (Ruíz e García, s/d: 2).

Como já mencionado, O *QECRL* é um documento orientador para o processo de ensino de Línguas Estrangeiras na Europa (níveis de aprendizagem, do A1 ao C2, sendo o C2 o nível máximo de Proficiência Linguística). De acordo com este documento (2001:74), no processo de ensino-aprendizagem, quem ensina deve ter a capacidade para saber quais os domínios a tratar, quais as tarefas a realizar, ou quais as competências a adquirir. Desta forma, importa distinguir competências, domínios e tarefas:

[competências são um] conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem a realização de ações; domínio denomina os vastos setores da vida social nos quais os atores operam. [São eles] os domínios educativo, profissional, público e privado; e tarefa (...) [é] definida como qualquer ação com uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo (*QECRL*, 2001: 29-30).

De acordo com o *QECRL*, a abordagem adotada no ensino das línguas estrangeiras deve ser orientada para a ação, tendo em conta o indivíduo aprendente como um todo.

O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como actores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, de competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem actividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, activam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar (*QECRL*, 2001: 29).

A influenciar estas dimensões no processo de ensino-aprendizagem estão ainda outros fatores como a personalidade de cada aluno ou as características da turma. Se, na turma de Português Língua Materna, a timidez revelada pelos alunos e a dificuldade de participação oral podem estar relacionadas com o receio da exposição característico da idade, na turma de Francês Língua Estrangeira a espontaneidade, a participação e a curiosidade foram uma constante desde o início do ano letivo. A “competência existencial” (*QECRL*, 2001: 152), característica da identidade desta turma, fez com que houvesse “abertura e interesse por novas experiências, outras pessoas, outras ideias, outros povos, outras sociedades e outras culturas” (*ibidem*). Esta curiosidade relativamente ao outro permitiu, ao longo do ano, o trabalho com documentos reais e fez com que os alunos quisessem aprender ou colocassem questões sobre costumes ou hábitos culturais. Estranharam, por exemplo, a separação da casa de banho *da salle d’eaux* ou gostaram de ouvir *La Vie en Rose*, numa versão de Zaz. A exploração dos conteúdos através da cultura e de documentos reais pode contribuir para aquilo que o *QECRL* define como sendo uma finalidade educativa importante [que é] o desenvolvimento de uma

personalidade intercultural, que envolve tanto atitudes como a consciência (QECL, 2001:153).

Desta forma, foi a curiosidade dos alunos que fez com que, muitas vezes, as estratégias de ensino-aprendizagem levadas a cabo ao longo do ano letivo fossem baseadas na realização de tarefas concretas que permitissem à turma o desenvolvimento de uma competência comunicativa em Francês, privilegiando-se a oralidade e o estímulo visual. De facto, apesar da presença concomitante do estímulo visual – compreendendo a imagem ilustradora mas também o reconhecimento da palavra escrita e, portanto, da leitura – e do trabalho oral, reconhece-se que foi sobretudo o treino da competência comunicativa que foi dando aos alunos uma autoconfiança crescente e vontade de “saber dizer mais coisas”. A competência comunicativa será analisada neste relatório através de aulas (cf. Capítulo 4) como aquela em que foi utilizado o recurso à imagem – projeção de vídeo com música, por exemplo -, levando os alunos a melhorar a compreensão da matéria lecionada. Jackman, citado por Moreillon, a propósito do sentido da audição em sala de aula afirma “Being able to sing along as they read supports young readers’ comprehension” (Jackman, 1997 *apud* Moreillon, 2007: 45). No caso dos alunos de Francês, mexer-se ao som do ritmo da música enquanto visionavam um vídeo ativou dois dos 5 sentidos – visão e audição – de cuja importância nos fala Moreillon (2007) no âmbito da prática letiva. Desta forma, para a área de Francês, foram apenas adaptadas algumas ideias definidas pela autora e não aplicadas estratégias de compreensão leitora. Este facto deveu-se a duas razões: uma, a difícil harmonização entre um nível inicial de aprendizagem de língua estrangeira (A1), em que quase não existe texto escrito, e o contraste com o texto literário, em português língua materna; a outra, a mudança temática deste relatório (que inicialmente incidia sobre o estudo dos “Valores”), realizada no decorrer do 1.º período letivo. Reconhecida a impossibilidade de execução desse projeto, o trabalho acabou por incidir sobre a temática da Compreensão.

CAPÍTULO 3

METODOLOGIA - O ESTUDO DE CASO

3. Enquadramento

A prática pedagógica levada a cabo ao longo do ano letivo em Português Língua Materna (PLM) e em Francês Língua Estrangeira (FLE) foi elaborada através de um processo de investigação qualitativa - investigação-ação. O Estudo de Caso, construído a partir de diferentes abordagens aplicadas em sala de aula, permitiu aferir aquilo que eram conclusões do foro empírico. Estas conclusões empíricas foram sendo sedimentadas a partir da ideia de que um professor pode ser também um investigador para melhorar a sua prática educativa. Desta forma, a prática pedagógica deu origem a reflexões que puderam ser confrontadas com resultados. De acordo com Flávia Vieira (2014:19), investigadora na área de Educação, cabe ao professor ter uma atitude exploratória em sala de aula e ao aluno, por sua vez, ter a capacidade de experimentar novas estratégias de aprendizagem. Esta “pedagogia da experiência” (que envolve as componentes formativa e de prática pedagógica) liga a prática académica à sala de aula e dá ao professor as ferramentas para, também ele, ser investigador, colocando questões, refletindo sobre o seu papel e o dos seus alunos. Esta visão crítica e construtiva no processo de ensino-aprendizagem foi-se tornando clara ao longo da Prática Pedagógica Supervisionada. Nesta medida, a adaptação das práticas pedagógicas aos diferentes conteúdos, turmas e contextos foi-nos permitindo levantar questões sobre processos de aprendizagem dos alunos e compreender o papel docente. Que práticas pedagógicas podem ser executadas em sala de aula para um ensino mais eficaz no domínio da compreensão e qual é o papel do professor e dos alunos em todo este processo? Esta visão atenta à sala de aula é sustentada por Flávia Vieira (2014:24-25), que considera que a “focalização no processo de aprender” deve incluir “reflexão, experimentação, regulação e negociação”. Flávia Vieira (2014: 33), realça que não são as escolas que prestam um serviço à investigação, mas sim os professores que colocam a investigação ao “serviço da compreensão e da transformação em pedagogia”, “movida por interesses educativos” e por “poder estar diretamente relacionada com a realidade escolar”.

3.1. O Estudo de Caso na Prática Pedagógica

Como já referido neste capítulo, a reflexão sobre a prática educativa pode ser aprofundada através da investigação em Educação. Morgado (2012: 56) define Estudo de Caso como

(...) uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações), podendo posteriormente encetar comparações com outros casos...

Esta foi, assim, a metodologia escolhida precisamente pela circunscrição a dois casos particulares (duas turmas), cuja análise foi elaborada num período de tempo delimitado (ano letivo de 2016/2017).

(...) O estudo de caso é uma técnica apropriada para procurar explicar os aspetos pertinentes de um dado acontecimento ou situação, podendo proporcionar informação específica sobre um projeto, uma inovação ou um acontecimento durante um período de tempo prolongado (James McKernan, 1999:36 *apud* Morgado 2012: 57).

Assim definido, o Estudo de Caso deve ainda obedecer a quatro características principais:

É um estudo holístico: tem em conta a globalidade do contexto; procura compreender o objeto de estudo em si mesmo e não tanto em que se diferencia de outros; (ii) é um estudo empírico: trata-se de um trabalho de campo que se nutre de uma significativa recolha de informações, por diversos meios, do qual se destaca a observação (...); (iii) é um trabalho interpretativo: já que se apoia preferencialmente na intuição. O investigador mantém-se atento a qualquer acontecimento que se configure relevante para a compreensão do problema em estudo. Perfilha a ideia de que a investigação deve sustentar-se na base de uma interação entre o investigador e o sujeito; (iv) é um estudo empático: considera a intencionalidade dos atores, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores; embora delineado previamente, o processo de investigação reestrutura-se em função de novas realidades que possam surgir (Morgado, 2012: 60 e *sq*).

A recolha de dados partiu, numa primeira fase da observação das aulas dos Professores Orientadores da Escola e, numa segunda fase, de análise decorrente da prática letiva da Professora Estagiária. Participaram no Estudo 28 alunos de uma turma do 9º ano de Português Língua Materna do Colégio de S. Teotónio e 24 alunos de uma turma de 7º ano de Francês Língua Estrangeira (nível A1/A2) da mesma escola, no ano letivo de 2016/2017.

Relativamente à compreensão da leitura, em Português, foram aplicados aos alunos diversos questionários, cuja análise foi efetuada posteriormente (cf. Capítulo 4). Durante todo o processo de recolha de dados foi respeitada a confidencialidade dos intervenientes – os alunos –, através da descaracterização de toda e qualquer parte das suas produções usadas neste estudo. Para os resultados aqui apresentados foram codificados os nomes dos alunos da turma de Português (numerados de 001 a 028) e essa codificação foi aleatória e não é correspondente ao número que tinham atribuído em sala de aula. Em Francês, a codificação obedeceu ao mesmo critério e, em ambas as turmas, são apresentadas respostas obtidas em testes de avaliação sumativa, não sendo nunca possível a identificação do seu autor.

Não se pretende com o Estudo de Caso circunscrito a estas duas turmas extrapolar possíveis conclusões para o universo escolar. A análise aqui efetuada sobre a Compreensão permite relacionar este domínio com práticas letivas executadas em sala de aula e, acima de

tudo, com a forma como os alunos processaram os ensinamentos, sendo capazes de construir o seu próprio conhecimento. A linha de investigação adotada é indissociável daquilo que Morgado define como

[o] modelo mediacional centrado no aluno, [baseado] na “observação e interpretação do pensamento do discente, considerando-se este como um interveniente ativo no processo de ensino-aprendizagem” (Pacheco, 1995:35). Trata-se de um modelo que convoca “os processos humanos implícitos que medeiam entre os estímulos instrutivos (comportamento do professor) e os resultados da aprendizagem (produtos observáveis do aluno)” (Pérez Gomez, 1989:120). No fundo, um modelo de ensino que se centra no aluno, considerando-o protagonista no desenvolvimento das suas capacidades e na construção dos seus próprios saberes e não como mero recetor passivo de estímulos, que se limita a reproduzir fielmente a realidade que lhe é facultada. A aprendizagem passa a ser vista como um processo claramente subjetivo que depende do pensamento, das possibilidades e da vontade de cada um (Morgado, 2012: 48).

Importa ainda referir que as conclusões a retirar deste trabalho dependeram também de variáveis extraescolares que não são diretamente observáveis e que podem influenciar o ambiente em sala de aula; ou de outras diretamente observáveis e influenciadoras do processo de ensino-aprendizagem, tais como comportamento, predisposição da turma para a aprendizagem, dar uma aula a seguir a um fim-de-semana prolongado, temperatura dentro da sala, ou até maior ou menor interesse por determinado conteúdo programático.

CAPÍTULO 4
DIDATIZAÇÃO

4. Enquadramento

A didatização levada a cabo por nós realizou-se, em ambas as turmas, em diferentes momentos do ano letivo. Quer em Português Língua Materna, quer em Francês Língua Estrangeira, os Orientadores da escola permitiram que fossem sempre terminados os conteúdos didáticos iniciados pela professora, o que contribuiu para que a relação empática estabelecida com as turmas fosse sendo sedimentada e para que existisse uma maior reflexão sobre as práticas letivas apresentadas.

4.1. Operacionalização nas aulas de Português Língua Materna

O Programa definido para a disciplina de Português no 9º ano inclui, no âmbito da Educação Literária, o Modo Narrativo (contos de diferentes autores portugueses), Episódios d’*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e o *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Os conteúdos das aulas lecionadas tiveram, assim, em conta o definido para este nível de Ensino e foram inseridos, de forma natural, na sequência definida pela Escola, respeitando o manual adotado.

Fazem parte dos objetivos das Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico (MCPEB) a aquisição e automatização

[de] processos que permitem a decodificação do texto escrito, com vista a uma leitura individual fluente; [bem como o desenvolvimento e consolidação da] capacidade de leitura de textos escritos, de diferentes géneros e com diferentes temas e intencionalidades comunicativas; [e a consolidação] dos domínios da leitura e da escrita do português como principal veículo da construção crítica do conhecimento (MCPEB 2015: 5 e 27).

A análise realizada neste relatório debruça-se sobre dois dos conteúdos didáticos lecionados neste ano letivo e refletem as aulas lecionadas tendo em conta a capacidade de compreensão de textos escritos: O *Episódio de Inês de Castro*, em *Os Lusíadas* (Canto III) e a cena do *Onzeneiro*, no *Auto da Barca do Inferno*. Foram escolhidos estes conteúdos pelo contraste revelado na compreensão leitora dos alunos. Se entenderam bem a cena do *Onzeneiro* (embora tenham caído talvez num excesso de moralização - cf. Anexo 5, p. xcv), compreenderam menos bem o *Episódio de Inês de Castro*, pela sua extensão e pelas dificuldades sintáticas da epopeia camoniana. As aulas foram lecionadas em diferentes momentos do ano letivo: Camões, no início do segundo período e Gil Vicente no terceiro, e quer o episódio da epopeia camoniana, quer a cena do *Onzeneiro* foram posteriormente objeto de avaliação nos testes apresentados à turma.

4.1.1. Sobre a Compreensão Leitora – Projeto Compreensão da Leitura: a instrução explícita de estratégias

Antes de ser iniciado o estudo da Compreensão Leitora na turma de Português, foi aplicado aos alunos um questionário (cf. Anexo 6. p. cv) inserido no projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, desenvolvido no contexto dos Mestrados de Ensino de Português e envolvendo a colaboração de professores estagiários, de orientadores e de professores de escolas cooperantes. Tem como objetivo, entre outros, a potenciação, em contexto pedagógico, das competências leitoras dos alunos dos Estagiários no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário relativamente ao texto complexo, recolhendo dados das experiências realizadas com os alunos nas escolas cooperantes. Numa fase posterior, será desenvolvida investigação que permita “delinear o estado da arte sobre leitura e cognição ou a promoção de ações nas escolas cooperantes”.

Neste sentido, e de acordo com o projeto, foi aplicado o questionário relativo a Estratégias de Leitura (Mokhatari e Reichard, 2002) aos 28 alunos da turma do 9º ano de Português, sem qualquer abordagem prévia, no início da aula de 31 de janeiro de 2017. Foi-lhes transmitido que não havia respostas certas ou erradas. O questionário referia-se à Compreensão Leitora em geral e não especificamente à compreensão do texto complexo, o que também foi referido aos alunos, oralmente, antes do preenchimento do questionário. As conclusões da aplicação deste inquérito (cf. Anexo 6, p.cv. e Capítulo 4) caracterizam os alunos desta turma e antevêm algumas dificuldades sentidas, posteriormente, no decorrer da análise e compreensão textual, no texto literário. Só um aluno, do total dos 28, admite tomar notas para compreender melhor o texto; menos de metade da turma pensa no que sabe para compreender melhor o que lê e só sete alunos tentam adivinhar o conteúdo do texto antes de o lerem. Nove alunos não fazem uma seleção textual, retirando a informação mais importante, já que nunca escolhem o que devem ler mais atentamente e o que podem ignorar; apenas quatro alunos recorrem sempre aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a compreensão e cinco nunca interrompem a leitura para pensar no que leem. Apenas dez usam com frequência o contexto para compreender melhor o que leem e não existe nenhum aluno que avalie sempre criticamente o conteúdo de um texto. Apenas dez andam para a frente e para trás para encontrar ligações entre as ideias; só um aluno utiliza sempre dicionário para compreender melhor o texto e cinco alunos da turma nunca recorrem a este tipo de material de referência.

4.2. Compreensão leitora do episódio de Inês de Castro - *Os Lusíadas*, de Luís de Camões - Canto III

4.2.1. Enquadramento

As aulas de Português Língua Materna, relativamente ao estudo de textos clássicos, podem ser, segundo Bernardes,

“[...] um exercício enriquecedor de diálogo com os textos. E é esta, talvez, a aposta que mais se impõe em termos de eficácia pedagógica: quebrar o circuito de unilateralidade que, na prática, impede o adolescente de descobrir o texto a partir da sua personalidade e das suas próprias motivações” (Bernardes, 1999: 123).

Talvez tenha sido este “circuito de unilateralidade” que os alunos sentiram na primeira abordagem aos *Lusíadas*. As primeiras reações em sala de aula, perante a leitura em voz alta feita pelos próprios alunos, logo no Canto I, em aula lecionada pelo Professor Orientador, resumiram-se a “não percebo nada” e a uma saturação geral, por parte da turma, na análise dos episódios mais longos, como o Consílio dos Deuses.

A didatização do Episódio de Inês de Castro, inserido no Canto III (cf. Anexo 7, p. cxix) - ocupou cinco aulas de cinquenta minutos - incluiu atividades de pré leitura (intercaladas com análise textual), audição do texto (para maior expressividade de leitura em voz alta e concentração da turma), e análise textual orientada feita em conjunto com a turma, oralmente. A reflexão aqui efetuada relaciona-se especificamente com os contributos das metodologias utilizadas por parte do professor e das estratégias utilizadas pelos alunos para a compreensão leitora no processo de ensino-aprendizagem, deixando de lado outros aspetos que, na mesma aula, poderiam ter sido igualmente analisados.

4.2.2. Atividades de compreensão leitora

A aula (cf. Anexo 7, p. cxix) iniciou-se com uma atividade de pré-leitura (imagens projetadas sobre a Quinta das Lágrimas, em Coimbra; pinturas de Constança Manuel, Afonso IV, Pedro I e Inês de Castro – cf. Anexo 7, p. cxix) e diálogo com os alunos. Na aula imediatamente anterior tinha sido explicitamente solicitado a todos os alunos da turma que pesquisassem sobre o espaço da Quinta das Lágrimas e a sua relação com os amores de Pedro e Inês, e a três alunos da turma, de nome Constança, Pedro e Afonso que pesquisassem sobre as personagens históricas presentes no texto. O objetivo desta primeira abordagem foi o de situar os alunos perante a passagem do Canto III que seria analisada em aula, percebendo quem foram, na História de Portugal, os seus intervenientes. Partindo deste ponto, a

Professora passou para a observação de um quadro síntese do Canto III da epopeia camoniana (cf. Anexo 7, p. cxix), contextualizando o plano narrativo, narrador e narratário do Episódio. A Professora Estagiária perguntou ainda aos alunos o que esperavam encontrar no Episódio de Inês de Castro, tentando antecipar o conteúdo do texto, uma vez que a história fatídica deste amor já era por todos conhecida. As respostas dos alunos (que incluíram “um rei cruel” ou uma “Inês apaixonada”) foram escritas no quadro pela Professora.

As atividades iniciais descritas permitiram fazer, acima de tudo, uma contextualização histórica e uma contextualização do Episódio na epopeia e levar os alunos a antecipar o que iriam encontrar no texto. Esta preparação para a leitura pode, segundo Giasson, ajudar os alunos a compreender melhor os diferentes tipos de texto e a inferir sobre os seus conteúdos (Giasson, 1993:227).

De seguida, e ao longo das aulas subsequentes, até ser terminado o Episódio, foram sendo intercalados momentos de análise textual com atividades de pré-leitura, de entre as quais se destacaram a projeção das pinturas de Columbano Bordallo Pinheiro, Vieira Portuense e Eugénie Servières sobre a *Súplica de Inês a Afonso IV* (cf. Anexo 7, p. cxix).

4.2.3. Contributo dos recursos apresentados para a Compreensão Leitora

Esta visualização permitiu estabelecer um paralelismo, ao longo da análise textual, com o Discurso de Inês de Castro – estâncias 118 a 140, no próprio Episódio. Esta atividade de pré-leitura, intercalada com o texto (houve uma pausa na análise que estava a ser feita para olharmos e comentarmos as pinturas e os alunos puderam “respirar”) contribuiu, para a maior parte da turma, para a compreensão do Episódio (Cf. Anexo 8, p. cxxxix). Bernardes e Mateus afirmam, a este propósito, que

[u]ma vez que as afirmações estudadas na fase de pré-leitura muito raramente são reutilizadas durante o período de interação com o texto, o aluno hesita entre a desconsideração absoluta dos dados contextuais (erradamente tomados como inúteis para a compreensão das obras devido à falta de explicitação de uma relação lógica com a matéria discursiva e literária) ou o estabelecimento de uma relação causal primária, motivada pela força objetiva dos factos e pela sua apresentação em momento imediatamente anterior à leitura da obra, logo entendida como consequência natural do enquadramento definido à partida (Bernardes e Mateus; 2013: 79).

Relativamente a esta atividade de interação entre a pintura e o texto escrito, consideramos que poderá ter auxiliado os alunos a compreender a oposição entre a decisão do Rei (Estado) e o Amor (de Pedro e Inês). Segundo Bernardes

[a] percepção desta dinâmica conflitual pode desde logo constituir um factor de crescimento cognitivo, por parte do aluno, que assim se habituará a ver na Literatura um lugar privilegiado de indeterminação e de emergência de sentidos contraditórios (Bernardes, 1999: 140).

Foram, desta forma, ativados os sentidos dos alunos, no decorrer da compreensão leitora, quer através da visualização de uma Inês suplicante, a mesma Inês que puderam ouvir em voz feminina na projeção da audição do Discurso de Inês⁵, estabelecendo-se o paralelismo com o texto. Os alunos, conduzidos pela professora, foram levados a escutar, observar ou até a ativar o olfato, quando imaginavam a Inês que ensinava ao monte e às ervinhas “o nome que no peito escrito” tinha. A compreensão do Episódio para esta turma (vejam-se as respostas obtidas no teste de avaliação dos alunos com melhor nota, mas também pelos alunos com nota mediana e má) passou pela descodificação da sintaxe do próprio texto, dos seus vários momentos, mas também pela compreensão (com o apoio dos recursos fornecidos que ativavam os sentidos) das contradições nele contidas, como sejam a Razão de Estado do Rei e a sua condição de avô, ou a sintonia entre a Natureza e Inês. Ao longo da interação oral, ao mesmo tempo que compreendiam, os alunos avaliavam. Não hesitaram em apelidar Afonso IV de cruel e dizer que Inês não deveria ter sido morta.

Neste contexto, Cardoso Bernardes afirma

que (...) a análise dos valores que suportam o texto literário pode perfeitamente funcionar como instrumento de requalificação do Ensino da Literatura inscrevendo-a na grande Paideia do nosso tempo e que dá pelo nome de “Educação para a cidadania”. (Bernardes:1999: 143).

O estudo do *Discurso de Inês* foi consolidado com a resposta à pergunta nº 8, da página 107 do manual, (cf. Anexo 7, p. cxix) elaborada pelos alunos e corrigida no quadro por um deles e de uma resposta ditada pela Professora Estagiária (cf. Anexo 7, p. cxix) que todos escreveram no caderno diário.

Embora, durante a análise deste Episódio, não tenhamos explicitado a Estratégia de ativação do conhecimento prévio, definida por Moreillon (2007: 19 e *sq*), podemos afirmar que o imaginário dos alunos terá sido ativado ao pesquisarem previamente informação histórica e ao ser-lhes mostrado a Quinta das Lágrimas, local dos amores de Pedro e Inês. Moreillon afirma que

Historical events and monuments, national parks and forests, museums, and landmarks can make particularly powerful connections, especially if students can take actual or virtual field trips to these locations before, during, or after reading about them (Moreillon, 2007: 24)

Não que o texto camoniano descreva um local específico, mas o espaço do episódio é contextualizado. Inês está “nos saudosos campos do Mondego” e “As filhas do Mondego a morte escura/ Longo tempo chorando memoraram”.

⁵ Ao longo da análise do Episódio foram sendo ouvidas as estâncias. O recurso está disponível no *Espaço Professor*, da Porto Editora.

Igualmente, a capacidade inferencial de que fala Moreillon permitiu aos alunos “make their own meanings based on limited clues in the text (...)”(Moreillon, 2007: 82), através do título do Episódio e da prévia pesquisa feita em casa.

No final das cinco aulas sobre este Episódio os alunos foram questionados (Cf. Anexo 8, p. cxxxix) sobre o real contributo dos diferentes recursos apresentados e utilizados em aula para a compreensão leitora. Foi aplicado o questionário aos 28 alunos e as respostas obtidas revelaram que a pesquisa solicitada para trabalho de casa ajudou moderadamente a maior parte da turma; que a projeção das imagens sobre as figuras da História de Portugal presentes no Episódio ajudou muito sete dos vinte e oito alunos; que os tópicos propostos pelos alunos sobre o que esperavam encontrar no texto foram muito úteis para mais de metade da turma; as pinturas sobre a *Súplica de Inês* e a audição das estâncias foram muito úteis para treze alunos e a releitura de partes das estâncias, por parte da Professora, ao longo da análise textual, ajudou muito dezassete alunos, bem como a capacidade de imaginar diferentes cenários, como Inês de mãos amarradas ou em “conversa” com a Natureza.

O conjunto de atividades propostas tinha como objetivo colocar o aluno-leitor com um papel preponderante em sala de aula, permitindo que partisse à descoberta do texto, em conjunto com a professora. A planificação da aula previa que as pesquisas de trabalho de casa deixassem os alunos com alguma curiosidade sobre o que iriam ler; o que foi escrito no quadro antes da análise textual sobre o que estariam à espera de encontrar neste episódio permitir-lhes-ia imaginar o que poderiam encontrar no texto (e confirmar essa suposição no final da análise) e as atividades de pré-leitura relacionadas com as pinturas da *Súplica de Inês* permitiriam à turma, através de um estímulo pictórico, estabelecer uma equivalência com o texto escrito, estimulando a sua imaginação.

Estes diferentes momentos da aula fizeram com que fossem os próprios alunos a explorar o texto, a retirar conclusões e a estabelecer paralelismos. Esta abordagem vem ao encontro do que refere Inês Sim-Sim sobre a compreensão leitora:

A compreensão da leitura em si mesma mobiliza estratégias cognitivas específicas que permitem ativar o conhecimento prévio sobre o tema a ler, antecipar o conteúdo com base nesse mesmo conhecimento prévio, organizar a informação nova e questionar-se sobre ela, sintetizá-la e construir uma representação mental do que foi lido. A forma como o leitor é mais ou menos hábil no uso destas estratégias determina a integração da formação recolhida, a elaboração do conhecimento dela decorrente e o respetivo uso. (Sim-Sim, Inês (coord); 2006: 41)

Relativamente às estratégias utilizadas em aula, realçamos que a participação oral teve quase sempre os mesmos intervenientes (os alunos com melhores notas nos testes de

avaliação), apesar das tentativas para que toda a turma fosse participando. Verificou-se, ainda, o mesmo que em quase todas as aulas desta turma no decorrer do ano letivo: longos silêncios, de mais de dez segundos, entre a pergunta e a resposta e reformulação de perguntas por parte da professora.

4.2.4. A compreensão leitora no teste de avaliação sumativa

Perante as estratégias ativadas em aula relativamente a este Episódio e as respostas obtidas nos questionários sobre os recursos utilizados seria expectável que os alunos não tivessem tido dificuldades de maior na resposta à pergunta de compreensão elaborada no teste de avaliação sumativa (cf. Anexo 9, p. cxlv) realizado posteriormente, a 16 de março de 2017. O texto B do Grupo I - estâncias 126 a 129 do Episódio de Inês de Castro, relativas ao Discurso de Inês perante o rei, foi objeto de perguntas no teste⁶. De entre as perguntas elaboradas, a nº4 é aqui objeto de análise pois debruçava-se precisamente sobre o discurso argumentativo de Inês de Castro lecionado em aula e sobre a capacidade de compreensão leitora dos alunos, relativamente a um texto já analisado, relativamente ao qual teriam de responder de forma autónoma. Numa primeira abordagem, pode concluir-se que foi notória a diferenciação, pela positiva, dos alunos que em aula mais participaram durante a análise textual, e que se expressaram oralmente sobre as pinturas relativas à *Súplica de Inês a Afonso IV*. Estes são também os alunos que, no decorrer do ano letivo, mais questionam o professor. Os alunos com piores notas nesta pergunta correspondem aos alunos mais desatentos, com menor participação oral, com falta de vocabulário e de capacidade de expressão oral, refletida aqui na expressão escrita (grandes dificuldades de construção sintática).

Quadro 2 – Quadro comparativo das respostas à pergunta 4 do Grupo I

Alunos com melhor cotação (5 e 6 valores)	Alunos com pior cotação (2 e 3 valores)
De uma maneira geral, têm respostas mais completas, indo para além do que lhes foi solicitado, fazendo a ligação com o texto analisado em aula;	Respostas curtas e sem estrutura;
Adjetivam o Discurso de Inês de argumentativo, tal como foi dito em aula;	Não fazem qualquer referência à argumentação do discurso de Inês;
Boa construção sintática, com conexão entre as frases e estruturação de ideias: “Inês apresenta (...) De seguida (...) Por fim (aluno 018);	Má construção sintática. Aluno 005 começa as frases com “Por exemplo”. Limita-se a transcrever exemplos do próprio texto. A pergunta pedia para referir;

⁶ A este propósito cf. Anexo 9, p. com o enquadramento da análise efetuada.

Concordância entre sujeito e predicado: “Inês apresenta vários argumentos a Afonso IV para que este não a mate” (aluno 027);	Falta de concordância entre sujeito e predicado (aluno 003): “(...) o rei manda-se para local mais frio ou mais quente para não ser morta”.
Refletem, de forma pormenorizada, o conteúdo aprendido em sala de aula: a pergunta pedia dois argumentos utilizados por Inês de Castro os alunos 027 e 018 colocaram mais do que isso, tal como foi referido em aula e escrito no quadro;	Limitam-se a transcrever versos do texto, sem qualquer explicação acrescida, não compreendendo a própria questão que lhes é colocada e a diferença entre referir e transcrever (alunos 003 e 005);
Utilizam adjetivos para caracterizar a decisão do Rei: “impiedosa e cruel” (aluno 018)	Respostas sucintas, sem utilização de adjetivos: “os dois argumentos apresentados por Inês são (...)” (aluno 013)

Legenda: Teste de avaliação sumativa, de 16 de março de 2017

Curiosamente, estes mesmos 8 alunos, quando questionados em aula sobre o contributo das pinturas sobre a *Súplica de Inês* para a compreensão do texto responderam *muito* (alunos P013, P017, P027, P018, P006) e *moderadamente* (alunos P003, P005, P001). Dois dos que responderam *moderadamente* tiveram cotação de 2 valores e 1 de 3 valores. Relativamente à capacidade de imaginar cenários, como por exemplo, Inês de mãos amarradas, suplicante perante o Rei, 5 destes 8 alunos (001, 006, 013, 018, 027) responderam que esta ativação da imaginação contribuiu muito para a compreensão textual. Dois responderam que contribuiu *moderadamente* (alunos 003 e 005) e um (017) que contribuiu pouco. O aluno que respondeu pouco obteve 5 valores na cotação e foi, de entre os melhores, o que respondeu de forma mais sucinta. No entanto, em aula, foi sempre um aluno atento, extremamente criativo e com uma boa participação oral. Os que responderam moderadamente foram os que obtiveram 2 valores na resposta. Os que responderam muito obtiveram cotação máxima na resposta.

Poderemos concluir que os alunos com uma maior motivação, capacidade de consolidação e de imaginação (projeção de cenários), acompanharam melhor a aula e conseguiram fazer refletir esses conhecimentos, de forma estruturada, no teste de avaliação.

Estabelecendo ainda uma comparação com as respostas dadas por estes mesmos alunos no Questionário sobre a compreensão leitora (cf. Anexo 6, p. cv.), apenas os alunos P006 e P027 (cotação máxima na resposta) afirmaram sublinhar sempre informação no texto para se lembrarem melhor dela. Desses mesmos dois alunos, 1 toma sempre notas para compreender melhor o que lê e o outro diz fazer isso com frequência. Mais nenhum dos alunos referidos nesta questão do teste respondeu do mesmo modo, tendo as respostas

restantes variado entre cerca de 50% (alunos P005, P013 e P017), e ocasionalmente (P001, P003 e P018).

Gostaríamos ainda de salientar que, nos alunos em que a resposta é pouco desenvolvida e mal construída, mas não deixa de ser correta (aluno P013), pode não existir especificamente ou apenas uma dificuldade de compreensão leitora, mas sim de outras habilidades, como a capacidade de expressar, por escrito, aquilo que compreendeu. A este propósito, diz-nos Zorrilla

(...) Una de esas destrezas implicadas en muchas tareas de comprensión está relacionada con las habilidades de producción o destrezas necesarias para la expresión de ideas y la organización de información almacenada en la memoria. Los alumnos que tengan dificultades en esse tipo de destrezas podrán ver perjudicadas sus puntuaciones en comprensión aunque, de echo, la comprensión en sí sea buena. (Zorrilla, 2005: 133).

4.2.5. Compreensão leitora de um texto não lecionado em aula relativo à mesma temática

Relativamente à compreensão da leitura estabelece-se agora uma análise da compreensão leitora de um texto não lecionado em aula e nunca antes visto pelos alunos, tentando identificar semelhanças ou contrastes na compreensão da leitura acerca de um mesmo tema – os amores de Pedro e Inês. Esta análise decorre do teste feito à turma a 16 de março de 2017 (cf. Anexo 9, p. cxlv), cerca de mês e meio depois de ter sido dado em aula o Episódio da epopeia camoniana. O texto do Grupo I, do teste de 16 de março de 2017 aplicado a esta turma do 9º ano, da autoria de Ricardo Raimundo e intitulado *Vidas surpreendentes, mortes insólitas da História de Portugal*, falava sobre os amores de Pedro e Inês. A este texto seguiam-se perguntas, todas elas de escolha múltipla. As três primeiras – da 1.1. à 1.3. implicavam a compreensão textual e decifração do sentido do texto. As duas últimas – 1.4. e 1.5. – eram perguntas gramaticais, sendo a última de flexão verbal. A pergunta 1.4., embora relacionada com a relação entre os pronomes e os seus antecedentes implicava igualmente a compreensão do texto, embora numa vertente associada diretamente à gramática.

Neste Grupo I (que valia 15 valores) a média de resposta da turma situou-se nos 8,14 valores, tendo havido apenas um aluno com a cotação total (15), um aluno com zero e vários alunos que só acertaram duas perguntas, em todo o Grupo⁷.

⁷ Cf. Anexo 9 para resultados

Desta forma, apesar de previamente informados sobre a morte de Inês de Castro, os seus amores e o cognome de D. Pedro (“O Justiceiro”), os alunos não ativaram o conhecimento prévio nem estabeleceram relação entre o texto apresentado no teste de avaliação e o episódio do Canto III d’*Os Lusíadas*. Por exemplo, ao contrário do esperado, quase nenhum aluno respondeu corretamente à pergunta 1.2. relativa ao juramento de D. Pedro (cf. anexo 9, p. cxlv). No entanto, consideramos que facilmente poderia ter sido estabelecida uma relação com o episódio estudado em aula. O conhecimento explícito das estratégias de compreensão, tal como definidas por Moreillon, mas apenas adaptadas a este estudo pretende, precisamente, que com a prática continuada de estratégias de compreensão os alunos se tornem leitores autónomos.

All readers can benefit from specific instruction in Reading comprehension strategies. (...) When they effectively apply these comprehension strategies in their independent Reading, the strategies become skills and there is no longer a need for explicit instruction (Moreillon, 2007:15)

4.3. Compreensão leitora da cena do *Onzeneiro* - Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

4.3.1. Enquadramento

No terceiro período foi lecionado o Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente, incluído no domínio da Educação Literária no programa do 9º ano do Ensino Básico. O teatro vicentino foi bem recebido pela turma, desejosa de ultrapassar as dificuldades sentidas no estudo da epopeia camoniana. No estudo da peça, a primeira personagem a entrar na Barca do Diabo é o Fidalgo e a segunda o Onzeneiro (cf. Anexo 10, p. clvii), cena que foi objeto de estudo na aula de 2 de maio de 2017.

Refira-se que a aula de 2 de maio de 2017 decorreu às 8h30 de uma terça-feira a seguir ao feriado de 1 de maio. Muitos alunos chegaram atrasados, muitos outros tiveram provas desportivas durante esse fim-de-semana e estavam, literalmente, sem energia. A participação oral da turma, que já era diminuta foi-o ainda mais nesta aula, tendo havido constantemente reformulação de perguntas por parte da professora e, uma vez mais, longos silêncios entre perguntas e respostas.

4.3.2. Atividades de compreensão leitora

Na aula anterior a esta tinha sido pedido aos alunos para que vissem em casa o significado de onzena (vocábulo desconhecido para toda a turma) e de juro. A aula iniciou-se com uma atividade de pré-leitura cujo objetivo era ajudar os alunos a compreender e a

contextualizar a personagem de que iríamos falar em aula, através da visualização de um anúncio da Cofidis⁸ que os contextualizaria para o empréstimo de dinheiro a juros elevados, tal como o Onzeneiro fazia na altura. De seguida, e para uma melhor compreensão da linguagem vicentina, foi ouvida a cena⁹ e depois trabalhada a análise textual, em conjunto com os alunos. Uma vez que a cena é curta e que a explicação do significado de onzena, onzeneiro e juro foi feita no início da aula, a única atividade de pré-leitura apresentada foi a aqui mencionada. Após a abordagem ao texto feita oralmente foram respondidas questões do manual (cf. Anexo 11, p. clxi) e foi um exercício de transposição do discurso direto em discurso indireto (cf. Anexo 11, p. clxi), que foi corrigido na totalidade na aula subsequente.

Tal como os outros conteúdos lecionados, a Cena do *Onzeneiro* foi terminada pela professora estagiária e ocupou três aulas de 50 minutos.

Mais uma vez a análise aqui elaborada centra-se, especificamente, na compreensão da leitura, iniciada com a visualização do anúncio da Cofidis no início da aula, e que continuou com a pergunta, feita pela professora, lembrando a aula anterior, sobre qual a personagem que já estava na Barca do Inferno. Foi, deste modo, estabelecido um paralelismo do percurso cénico de ambas as personagens que encontraram o Diabo no Cais. A partir daí, o texto foi sendo explorado com perguntas relativas à semântica (significados mais difíceis, como “barca tam valente” foram explicados pela professora); à morfologia (o porquê do uso de determinantes possessivos nas falas do Diabo – “meu parente”); às formas de tratamento (o Diabo que começa por tratar o Onzeneiro formalmente, na segunda pessoa do plural – “Oh! Que maõra venhais (...),” e no final trata-o informalmente, na segunda pessoa do singular – “Que te pês, cá entrarás!”); à própria linguagem ou à utilização constante dos advérbios lá e cá, na oposição vida/morte.

Os alunos foram participando e descobrindo o texto por eles, destacando-se as participações dos alunos 027 e 008, que já normalmente interessados e empenhados, foram tirando notas e respondendo às perguntas colocadas pela professora a toda a turma, descobrindo a intenção da fala das personagens, de que é exemplo a ironia do Diabo “Ora mui muito m’espanto/ nam vos livrar o dinheiro.” No decorrer das aulas lecionadas foi sempre salientada a importância de sublinhar e de tirar notas durante a análise textual, procedimentos que contribuem para uma boa estratégia de síntese. Moreillon afirma, a este propósito, que

⁸ Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x2TUAifvzY>

⁹ Recurso disponível *online*, no Espaço Professor, da Porto Editora

“When we put information together from several sources and combine it with our own thoughts and opinions, we are synthesizing” (Moreillon, 2007:144)

No final da aula foi feita, oralmente, em conjunto com a turma, uma síntese dos pontos mais importantes da Cena, como a caracterização psicológica do Onzeneiro; o percurso cénico da personagem; a simbologia do elemento cénico que o acompanhava – bolsão – e os argumentos apresentados ao Diabo e ao Anjo. Foi igualmente colocada em destaque a postura do Diabo durante toda a cena, a ironia utilizada e as suas tentativas de “sedução” do Onzeneiro.

4.3.3. Estratégia sintetizar – projeto “Compreensão da leitura: a instrução explícita de estratégias” – cena do *Onzeneiro*

No final das três aulas de 50 minutos foi aplicado aos alunos um inquérito relativo à estratégia de compreensão leitora “Sintetizar”. O questionário (Anexo 5, p. xcv) insere-se no projeto “Compreensão da Leitura: a instrução explícita de estratégias” e pressupões que os alunos acrescentem informação e retirem conclusões sobre a compreensão do texto. Moreillon (2007: 132) define sintetizar como

(...) [P]utting all together; (...). Unlike a summary, which is just the facts and only the facts, synthesis goes a step farther. True, it is composed of the main ideas as selected by the reader, but through the selection process the reader analyzes the information he has gathered and filters it through his own interpretation.

Pretendia-se, desta forma, avaliar a compreensão leitora dos alunos relativamente à estratégia de síntese por eles utilizada para retirar a informação deste texto. Como explica Moreillon, a síntese traduz-se na operação “Information + Interpretation= Synthesis” (Moreillon, 2007: 134), sendo mais do que um resumo porque envolve interpretação. A aplicação foi feita a 27 dos 28 alunos da turma, já que uma aluna faltou na aula em que foi dada a Cena¹⁰.

Numa primeira abordagem na análise de resultados, é importante contextualizar que nas aulas relativas à personagem Onzeneiro e noutras anteriores lecionadas pela professora estagiária (e também nas do professor orientador) foi sendo referido aos alunos, em diferentes momentos, a importância de ganharem autonomia e tomarem notas das informações importantes que lhes são veiculadas durante a análise textual. Nas perguntas elaboradas neste questionário, a maior parte da turma respondeu que tomou notas sobre a personagem, tendo executado essa tarefa também relativamente ao objeto simbólico que a acompanhava.

¹⁰ Cf. Anexo 5 sobre a aplicação do Questionário

No que toca às perguntas de resposta fechada (Sim / Não), mas relativas ao modo como aprenderam a informação mais interessante ou surpreendente no texto, 26 dos 27 alunos disseram que foi lendo e compreendendo o texto; 21 alunos imaginando cenários e apenas 16 alunos olhando para as ilustrações do manual. Note-se que 22 dos 27 alunos afirmaram que o anúncio da Cofidis projetado no início da aula não contribuiu de modo algum para a aprendizagem da informação do texto, ao contrário do expectável enquanto atividade de pré-leitura, o que contrasta fortemente com a perceção do contributo das atividades de pré-leitura do Episódio de Inês de Castro. Esta resposta da maior parte da turma relativamente à atividade de pré-leitura poderá relacionar-se com a falta de conhecimento do que é uma taxa de juro, um crédito pessoal ou o empréstimo de dinheiro, apesar das solicitações de consulta prévia do dicionário. Ao contrário do expectável, não foi estabelecida qualquer relação entre *Onzeneiro* e *Cofidis*. Para além disso, outros fatores poderão ter influenciado esta falta de perceção, como o facto de muitos alunos terem chegado atrasados e estarem bastante sonolentos ao longo de toda a aula.

Cruzando os dados mencionados com os do questionário aplicado à turma a 31 de janeiro de 2017 sobre Compreensão da Leitura (cf. Anexo 6, p. cv) verificamos que apenas 4 alunos afirmavam recorrer sempre a quadros e imagens para a compreensão textual e apenas um aluno afirmava tomar sempre notas (8 cerca de 50%) para compreender melhor o que lê. Há, em maio de 2017, uma maior tomada de consciência, na turma, para a importância de tomar notas durante a análise textual. Já relativamente às ilustrações do manual, apenas 11 alunos recorreram a elas, o que coincide com as respostas obtidas no inquérito sobre compreensão da leitura: apenas 4 alunos afirmaram fazê-lo sempre, 10 com frequência e outros 10 cerca de 50%.

Importa salientar que a introdução feita a Gil Vicente e à leitura do *Auto da Barca do Inferno* foi elaborada com recurso a uma contextualização epocal, do autor e da Corte para a qual trabalhou, bem como a explicação do conceito de *Moralidade*.

Em Gil Vicente (e no teatro da época em geral) os simples ganham em ressonância paradigmática o que perdem em termos de verosimilhança social. Em boa verdade, nenhuma das figuras do auto apresenta uma especificidade portuguesa, figurando indiscriminadamente em boa parte das “bergeries moralisées” que povoam as recolhas do teatro europeu da época (...) (Bernardes, 2003: 141).

Ou seja, nas aulas de introdução ao estudo do dramaturgo, lecionadas pelo professor orientador, não se fez aquilo que Cardoso Bernardes chama de “transposições perfeitamente desajustadas (...) porque não se acredita nas potencialidades de sedução do texto vicentino” (Bernardes, 2003:186). Foi, igualmente, explicada aos alunos a intenção crítica do autor com

o *Auto da Barca do Inferno*, a representatividade das personagens, ou o seu percurso cénico. Apesar desta contextualização prévia – importância de Gil Vicente na dramaturgia da época ou o conceito de Moralidade -, os alunos transpuseram a personagem Onzeneiro para a realidade do século XXI e “condenaram” a sua conduta. Todos, ou quase todos, fizeram julgamentos morais no decorrer da sua análise e que são relativos à “condenação” de determinados comportamentos (o aproveitamento do outro, a sobrançeria, o achar que o dinheiro compra tudo). Foi clara, aqui, a relação entre o julgamento da personagem e a visão do mundo dos próprios alunos.

Para analisar estas respostas abertas dadas pela turma foi efetuada uma análise de conteúdo – técnica de tratamento de dados da análise qualitativa – que se entende por

[um] (...) conjunto de técnicas de análise utilizadas para examinar e efetuar inferências sobre o significado da informação previamente recolhida, podendo aplicar-se a textos escritos, fotografias, ilustrações, programas radiofónicos e interações verbais de todo o tipo, e em disciplinas tão diversas como (...) a literatura (...). (Bardin, 1995, *apud* Morgado, 2012: 103).

Ainda segundo Morgado, para Bardin (*apud* Morgado, 2012:105), “mais do que estudar a língua ou o discurso em si mesmo, a análise de conteúdo procura estabelecer”

Uma correspondência entre as estruturas semânticas ou linguísticas e as estruturas psicológicas ou sociológicas (por exemplo; condutas, ideologias e atitudes) dos enunciados (Bardin, 1995, *apud* Morgado, 2012: 105).

A análise de conteúdo é, desta forma, um método que permite realizar uma interpretação dos dados obtidos na investigação, sendo “o principal objetivo da análise de conteúdo (...) a realização de inferências a partir das mensagens analisadas” (Morgado: 2012:113). Para a categorização estabelecida na análise aqui explanada, foram definidos critérios sintáticos (relacionados com adjetivos, advérbios, nomes e verbos utilizados nas respostas dos alunos) e critérios semânticos (associação das respostas obtidas a determinada categoria, neste caso, conceitos). Esta ideia vem ao encontro dos critérios de categorização definidos por Bardin

O critério semântico (categorias temáticas), o critério sintático (verbos, adjetivos), o critério lexical (classificação das palavras segundo o seu sentido) e o critério expressivo (por exemplo, categorias que classificam as diversas perturbações da linguagem). (Bardin, 1995 *apud* Morgado: 2012: 112)

Das respostas livres dadas pelos alunos relativamente à cena do Onzeneiro pode inferir-se que, de uma maneira geral, associaram a Cena à condenação do Mal e do comportamento errado que terá consequências. Nas respostas estão implícitos a dicotomia Bem / Mal, Anjo / Diabo e Paraíso/Inferno e valores religiosos como arrependimento, pecado ou consciência e consequência de condutas de comportamento. Neste conjunto de respostas

livres, esperava-se uma reflexão mais profunda dos alunos sobre o texto, com base no que apreenderam em aula, nas anotações que foram solicitadas e que o professor deve controlar, na visualização do anúncio da Cofidis, nos sublinhados que fizeram, na pesquisa efetuada em casa no dicionário e até na associação da ilustração que acompanhava o texto (bolsão). As respostas aqui descritas vêm ao encontro do que nos diz Moreillon na sua estratégia de síntese, associando leitor e evidência textual.

Reader's responses to texts can be described in many ways. They can make personal or text-to-self connections that include their prior knowledge, experiences and feelings. They can respond to specific story elements, such as setting or theme. (...) A response is unique to the reader and demonstrates the central role of the reader in the reading transaction. Combined with information or evidence from texts, readers' responses are the other main ingredient in synthesis (Moreillon, 2007: 134)

Bernardes e Mateus (2013: 88) chamam a esta aproximação ao texto uma motivação dos alunos para “a discussão ideológica e para a afirmação e defesa de argumentos no domínio cívico, político, social, ético e religioso”. Cada um dos alunos fez, com esta personagem, uma reflexão pessoal sobre a informação retirada do texto. Assim,

Em articulação com a componente histórica, a apreciação das ideias chama a literatura para a vida, funcionando para os alunos (que começam por ser leitores por obrigação) como uma via de justificação em si mesma. Sem que se faça do texto literário um instrumento de catequese (...), importa equacionar a presença das ideias na literatura, captá-las no seu estado imperfeito (...) e convertê-las em alvo de análise, do ponto de vista da informação e da possibilidade de debate (Bernardes e Mateus, 2013: 88).

Paralelamente, é curioso que alguns alunos tenham achado importante ou interessante o alargamento vocabular que o texto permitiu, aliado à contextualização da sociedade do século XVI. A ideia veiculada por um dos alunos de que “aprender é bom” poderá enquadrar-se na Educação Literária e no contributo dos textos complexos para um maior conhecimento da língua, da sociedade e da própria fruição textual.

Ainda relativamente à compreensão leitora e ao modo como os alunos chegaram à informação que consideraram mais importante ou interessante, ressaltaram o uso de dicionário, o modo como, em aula, foram feitas inferências, a atividade de pré-leitura elaborada no início da Cena, ou a síntese elaborada no final das aulas pela professora. Pode depreender-se que, na adaptação da estratégia “sintetizar” à Cena do *Onzeneiro* procedimentos como a projeção de cenários, o resumo elaborado no final da aula, a ativação do conhecimento prévio –paralelismo entre a forma de emprestar dinheiro – e o contributo do que todos, colegas e professora, foram afirmando ao longo da análise do texto contribuíram para a compreensão leitora. Existiu a transformação do conhecimento aprendido em sala de aula em conhecimento próprio, com reflexão sobre o “papel” do *Onzeneiro* na ativação de novos conhecimentos dos alunos. Como afirma Moreillon, “[f]or students to synthesize

information effectively and make their own, they must first bring it all together” (Moreillon, 2007:133).

4.3.4. Resultados da compreensão leitora no teste de avaliação sumativa

A Cena do Onzeneiro foi, posteriormente, objeto de várias questões no teste de avaliação de 26 de maio de 2017 (cf. Anexo 12, p. clxvii). A pergunta analisada neste relatório está relacionada com a metodologia utilizada em aula para a compreensão da leitura.

São mais uma vez analisadas as respostas tendo em consideração a cotação dos alunos (os melhores e os piores) nesta pergunta, especificamente e não na globalidade do teste de avaliação. A pergunta valia 8 valores.

Quadro 3 – respostas à pergunta 1 do Grupo III

Alunos com cotação de 8 valores	Alunos com cotação de 2 valores
Referem a utilização, por parte do Diabo, do possessivo “meu” e do nome “parente” como a primeira tentativa de aproximação ao Onzeneiro. O possessivo realça o tratamento de alguém próximo (aluno 017). Revelam um bom conhecimento da língua.	Referem dados literais e não segundos sentidos do texto (alunos 007 e 011). (compreensão literal)
Relacionam o sentido de “meu parente” com uma relação familiar com o Diabo, com os mesmos defeitos e que, por isso, o Onzeneiro deve ser encaminhado para a Barca do Inferno.	
Antecipam o resto da Cena, afirmando a intenção do Diabo de aproximação ao Onzeneiro – intimidade crescente. Acrescentam informação.	
Utilizam recursos expressivos para justificar a resposta: Ironia do Diabo. Conseguem perceber segundos sentidos do texto.	

Legenda: Teste de avaliação sumativa de 26 de maio de 2017

Ao contrário dos alunos com piores cotações, que referem apenas dados literais do texto para justificar a fala do Diabo, os alunos com as melhores respostas conseguiram inferir sobre o próprio texto, resultado também da sua capacidade de análise durante as aulas. Acrescentam informação, antecipam a “intimidade crescente” entre o Onzeneiro e o Diabo, referem recursos expressivos. A este respeito, Moreillon (2007: 76) afirma que

Predictions are educated guesses about what will happen next based on what is known from reading the text (...). Inferences require that readers go beyond literal meaning; they use the print and illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret the texto. Through these processes,

readers find clues or connecting points, make predictions or inferences, and draw conclusions (Moreillon, 2007: 76).

4.3.5. A disciplina de Português e a leitura fora da escola

No final das aulas lecionadas, a 4 de maio de 2017, foi ainda aplicado a 28 alunos da turma do 9º ano um último questionário (cf. anexo 13, p. clxxv) que pretendia avaliar a importância dada à disciplina de Português para a compreensão da leitura e os hábitos de leitura fora da escola dos alunos desta turma.

Todos os alunos da turma consideraram a disciplina de Português muito ou moderadamente importante para a compreensão de textos fora da escola. No entanto, relativamente à leitura apenas 8 dos 28 alunos da turma afirmaram gostar muito de ler e apenas 10 leem com muito prazer. Quatro dos 28 alunos não leem nada que não esteja relacionado com as atividades escolares.

Estabelecendo uma comparação entre este questionário e as respostas obtidas no teste de avaliação sobre o Discurso de Inês de Castro perante Afonso IV, 3 dos alunos com melhor cotação na resposta afirmaram gostar muito de ler, ler com muito prazer e ler muito sem ser para atividades da escola. Já os 4 alunos com menor cotação e cujas respostas foram aqui analisadas afirmaram não gostar nada ou pouco de ler, ler moderadamente ou não ter prazer nenhum na leitura; e nunca ler, ler pouco ou ler moderadamente sem ser para atividades da escola.

Estas conclusões (nesta amostra, circunscrita a esta turma) sobre a relação entre as boas e as más respostas dos alunos e a frequência e gosto pela leitura vêm ao encontro do que Luísa Araújo afirma:

(...) sabe-se que os alunos que mais leem têm melhores resultados de compreensão leitora (OCDE, 2003, *apud* Araújo, 2007:11). Logo, a falta de fluência na leitura, que decorre quando há um défice na descodificação das palavras escritas, vai afetar qualitativamente e quantitativamente as leituras dos alunos (Araújo, 2007: 11).

Quanto mais lerem os alunos fora da escola mais conseguirão compreender os sentidos veiculados pelo texto e melhor serão capazes de responder a questões de compreensão textual por palavras próprias e de forma autónoma.

No domínio da compreensão, não pode deixar de referir-se a pouca importância dada pelos alunos à consulta de materiais de referência, como dicionários. Os alunos 003 e 005,

que nunca consultam dicionários (003) ou que o fazem ocasionalmente (005), não só revelaram dificuldades de compreensão do texto como também da própria questão, não distinguindo o ato de referir do de transcrever, revelando falta de vocabulário, que poderá ser decorrente da falta de hábitos de leitura.

Na turma, foram cinco os alunos que afirmaram nunca recorrer a material de referência. Apenas 1 dos 28 alunos disse fazê-lo sempre. Ressalva-se aqui que muitos alunos poderão, no entanto, tentar compreender o texto de outras formas, nomeadamente através do contexto, já que 4 alunos dos 28 afirmaram usar o contexto (da palavra, da frase, parágrafo) para compreenderem melhor o que leem.

4.4. Operacionalização nas aulas de Francês Língua Estrangeira

4.4.1. Enquadramento

Entendendo que, no século XXI, o ensino de uma língua estrangeira pretende, antes de mais, dotar o aluno de competências comunicativas, depreende-se que, na aquisição dessa capacidade de falar, ler, ouvir e escrever em Francês Língua Estrangeira, as diferentes competências – do funcionamento da língua e da compreensão oral e escrita – estão colocadas ao serviço da comunicação. Nos dias de hoje, a aprendizagem de uma língua em contexto escolar é igualmente indissociável da aprendizagem da cultura, dos costumes do próprio país e/ou, no caso do Francês, dos países de expressão francesa. Neste contexto, são tão importantes as metodologias utilizadas pelo professor em sala de aula como as estratégias de aprendizagem elaboradas pelos alunos para uma melhor assimilação dos conteúdos. Estas estratégias são definidas por Rebecca Oxford como “specific actions taken by the learner to make learning easier, faster, more enjoyable, more self-directed, more effective, and more transferable to new situations.” (Oxford, Rebecca s/d: 8). Este papel ativo do aluno nas aulas de língua estrangeira deve ser acompanhado do papel do professor que contribui para o crescimento de autonomia e de desenvolvimento de competências nas diferentes áreas.

Nas metas curriculares, tal como definidas para a disciplina de Francês, no 3º Ciclo do Ensino Básico, está incluído o aprofundamento da realidade cultural dos próprios alunos, confrontando-o com “aspetos da cultura e da civilização dos povos de expressão francesa”¹¹. A tónica é, igualmente, colocada na aprendizagem da língua com um objetivo comunicacional

¹¹ Programas Francês Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, ME, s/d: 11

e na interculturalidade, “a que subjaz um princípio de educação para a cidadania: nele e por ele se formam os alunos para a consciencialização da sua própria cultura e para o conhecimento das culturas estrangeiras, para o respeito pela(s) diferença(s), para a tolerância.”¹². As *Metas* definem ainda que, nas aulas,

[recursos] de tipo técnico e/ou tecnológico, favorecem a abordagem mais autêntica, mas próxima das situações do quotidiano dos povos de expressão francesa: a imagem visual, como a auditiva (isoladas ou sincronizadas), a imagem fixa ou móvel (...) são outros tantos recursos a explorar no sentido de desenvolver as capacidades cognitivas, de observação, memória, raciocínio, imaginação...¹³

Partindo deste conjunto de pressupostos e orientações e de uma reflexão, ao longo do ano letivo, sobre o papel do professor na aula de língua estrangeira, as aulas de Francês lecionadas tiveram por base diferentes práticas letivas na abordagem dos conteúdos. De facto, não se podem dissociar os conteúdos das aulas em língua estrangeira dos métodos nelas aplicados. A este propósito, Christian Puren define método como

des données relativement permanentes, parce qu’elles se situent au niveau des objectifs techniques inhérents à tout enseignement des LVE [Langues Vivantes Étrangères] (faire accéder au sens, faire saisir les régularités, faire répéter, faire imiter, faire réutiliser...) (Puren, 2012: 11),

que distingue de metodologia, afirmando que

[I]es méthodologies en revanche sont des formations historiques relativement différentes les unes des autres, parce qu’elles se situent à un niveau supérieur où sont pris en compte des éléments sujets à des variations historiques déterminantes tels que (...) les objectifs généraux (...), les contenus linguistiques et culturels (...), les théories de référence (...), et les situations d’enseignement. (Puren, 2012: 11-12)

De todas as aulas lecionadas a Francês, vamos neste relatório debruçar-nos concretamente sobre três delas, por terem decorrido em diferentes momentos do ano letivo, pelas estratégias aplicadas pelo professor, pelos resultados decorrentes da avaliação efetuada aos alunos, em testes sumativos, sobre os conteúdos lecionados, e por uma análise empírica elaborada pelo professor e decorrente da observação da turma ao longo do ano letivo.

Os meios utilizados foram visuais e tradicionais (vídeo, com explicação gramatical); visuais, com aplicação prática (imagem pictórica) e “imersão” linguística (sem explicação gramatical, só com aplicação por dedução e atividade dos alunos em sala de aula). A proposta dos materiais a utilizar em aula foi escolhida de forma a ser adequada à faixa etária dos alunos, contendo algumas vezes uma ponte com a sua própria realidade e, acima de tudo, não se restringindo ao manual escolar adotado pela escola, mas sim utilizando-o como um complemento. Esta adaptação à turma vem ao encontro daquilo que o *QERCL* menciona:

¹² Programas Francês Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, ME, s/d: 314

¹³ Programas Francês Plano de Organização do Ensino-Aprendizagem, Ensino Básico, ME, s/d: 314

Tem sido um princípio metodológico fundamental do Conselho da Europa que os métodos a serem usados na aprendizagem, ensino e investigação das línguas são aqueles que são considerados mais eficazes no alcançar dos objetivos combinados em função das necessidades dos aprendentes individuais no seu contexto social. A eficácia é subordinada às motivações e características dos aprendentes, assim como à natureza dos recursos humanos e materiais que podem ser ativados. O respeito por estes princípios fundamentais conduz, necessariamente, a uma grande variedade de objetivos e a uma variedade ainda maior de métodos e de materiais. (QECRL,2001: 199 sq)

O leque de estratégias utilizado pelo professor no decorrer da prática letiva poderia ter sido ainda mais diversificado. O tempo letivo de exposição à Língua (três horas semanais), ou o peso da avaliação formal contribuem para que muito trabalho fique por fazer e muitas estratégias por aplicar.

4.4.2. Contributo da imagem visual para a compreensão gramatical

A 10 de janeiro de 2017 foi ensinado aos alunos um novo tempo verbal, o *Futur Proche*. A abordagem para a explicação deste conteúdo gramatical foi elaborada através da projeção de uma imagem (anexo 14, p. clxxvii), onde um desenho ilustrava a frase que o acompanhava e que utilizava o *Futur Proche* – “tu vas être en retard”. Foi explicada aos alunos a formação deste tempo composto, a conjugação do verbo “aller” no presente do indicativo e a indicação de que a ação que acompanha este tempo é a de um futuro próximo. Foi ainda feita uma comparação com a língua materna – verbo ir seguido de infinitivo – que também indica uma ação futura realizada proximamente. Em aula foi ainda distribuída uma ficha de gramática com a aplicação prática deste novo conteúdo. Foi corrigida fora da aula e entregue posteriormente aos alunos não tendo estes revelado dificuldades na aplicação deste novo tempo verbal. Nas aulas seguintes – e porque a indicação dos conteúdos previstos para Francês assim o indica – foi lecionado o *Passé Récent*, também um tempo composto e a abordagem foi semelhante: imagem com frase associada, explicação do verbo auxiliar “venir” e transposição para a língua materna “acabar de fazer alguma coisa”, por sentirmos que, para os alunos, seria mais fácil perceber.

4.4.3. Resultados da compreensão no teste de avaliação sumativa

O *Futur Proche* e o *Passé Récent* foram objeto de avaliação no teste escrito de 28 de março de 2017 (Anexo 15, p. clxxix) (já o tinham sido em testes anteriores). A utilização da imagem em aula, tal como feito nas aulas de Português com a atividade de pré-leitura no Episódio de Inês de Castro, teve como base o formulado por Moreillon (2007) nas estratégias

de compreensão leitora. Através da ativação dos sentidos – visão e audição – melhorar a compreensão.

Neste teste houve duas negativas (uma continua a ser a do aluno objeto de PEI) e a maior parte dos resultados – 9 – foram Satisfaz Bem, existindo 3 Satisfaz no Mínimo e 5 Satisfaz Plenamente.

Quase nenhum aluno acertou na totalidade as respostas relativas ao *Futur Proche* e ao *Passé Récent*, tendo sido bastantes os que erraram. A abordagem destes conteúdos gramaticais durante a leção foi semelhante – partiu de um estímulo visual com características semelhantes. Apesar de, no decorrer das aulas, os alunos não terem sentido dificuldades de maior na aplicação prática destes conteúdos, a partir do momento em que foram sobre isso avaliados em testes escritos apresentaram grande confusão na sua aplicação prática. Associamos estas dificuldades à exposição sequencial destes conteúdos gramaticais com tempos compostos com verbos auxiliares diferentes. Os alunos que desde o primeiro momento não conseguiram entender as diferenças, não deixaram nunca mais de confundir a conjugação dos verbos “aller” e “venir” no presente do indicativo. Também poderão ter sido associadas de forma confusa (durante o estudo) as imagens ilustrativas (Anexo 14, p. clxxvii) que acompanharam a explicação feita em aula destes dois tempos verbais. Reagindo esta turma sempre bem, ao longo do ano, a estímulos visuais na aprendizagem de FLE, estes resultados foram um fator surpresa.

4.4.4. Contributo da utilização da imagem em sala de aula para a compreensão

Na aula de 100 minutos lecionada a 24 de janeiro de 2017, o objetivo era introduzir o tema “la famille”, com alargamento vocabular e associá-lo aos “adjectifs possessifs”, introduzindo, desta forma, um novo conteúdo gramatical. Vamos aqui debruçar-nos apenas sobre a temática lecionada, que foi posteriormente avaliada no teste escrito realizado pelos alunos a 31 de janeiro de 2017. A aula iniciou-se com uma breve introdução por parte da professora chamando a atenção dos alunos para a visualização de um vídeo¹⁴. Foi-lhes apenas pedido que prestassem atenção e que estivessem atentos à forma como as palavras eram pronunciadas. Na sequência da projeção do vídeo, cuja melodia da música, vocabulário e relações familiares entre personagens os alunos retiveram facilmente, foi projetada uma

¹⁴ “Ma famille”, de Alain de Lait, que pode ser visualizado em <https://www.youtube.com/watch?v=MFk9YmJv-jc&feature=youtu.be&list=PLIA-Tpkk1tJDudvt502cq4dFG1vVSwiRa>

árvore genealógica e explicados, em Francês, os laços familiares. Na sequência desta primeira abordagem foi posteriormente projetada a imagem do futebolista David Beckham com a mulher e filhos, tendo os alunos sido questionados sobre o que a fotografia representaria - a família. Foi, de seguida, distribuída uma ficha de trabalho (Anexo 16, p. clxxxiii) em que a turma teria de realizar um exercício lacunar com vocabulário do tema “la famille”, associado a David Beckham. A ficha foi realizada e corrigida no quadro, pelos alunos.

4.4.5. Resultados no teste de avaliação sumativa

No dia 31 de janeiro de 2017, a turma realizou uma prova de avaliação escrita onde viram refletidos estes conteúdos vocabulares. No teste (Anexo 17, p. clxxxvii), os alunos teriam de preencher frases lacunares com vocabulário que tinham aprendido em aula. Para este preenchimento tinham como imagem de apoio uma árvore genealógica.

Os resultados da turma no teste (onde houve apenas um Não Satisfaz, de um aluno objeto de PEI) foram bastante satisfatórios – a maior parte da turma teve Satisfaz Bem e seis alunos tiveram Satisfaz Plenamente. Os resultados relativamente à pergunta do vocabulário ligado à família foram igualmente bastante satisfatórios, mesmo nos alunos com piores notas,

Da análise feita aos testes de avaliação conclui-se que 16 alunos, ou seja, mais de metade da turma, teve os itens da resposta totalmente certos relativamente a esta questão. Dos casos aqui explanados verificamos que, mesmo os alunos com resultados mais baixos, conseguiram preencher a maior parte das frases corretamente. Podemos, assim, concluir que a aula sobre o vocabulário da família e os recursos utilizados para a sua aplicação – vídeo musical e ligação ao mundo do futebol (que os rapazes da turma apreciaram) – permitiram uma absorção mais intuitiva dos conteúdos lecionados e, provavelmente, um estudo mais facilitado, com recurso à memória visual e auditiva. A abordagem em sala de aula foi feita através da associação de imagens a vocabulário, com dedução feita pelos próprios alunos. Podemos afirmar que é aquilo que Christian Puren inclui na *méthode directe*.

Les meilleures images sont celles qui contiennent en un cadre commun un nombre assez grand d’objets, de plantes, d’animaux et surtout de personnes en action. (Puren, 2012: 95)

Ao contrário da aula de 10 de janeiro de 2017, a música – vídeo musicado – e a imagem da árvore genealógica e fotografia, contribuíram eficazmente para a compreensão.

When we bring our sensory knowledge to the reading of a text, we are the directors of the movie that plays inside our heads. The movies we create as we read are richer if they include a variety of sensory details (Moreillon, 2007: 39).

Numa turma de 7.º ano, a associação imagem audiovisual e conteúdo didático terá contribuído para um maior enriquecimento vocabular e para a sua posterior aplicação prática.

4.4.6. Contributo da “Imersão linguística” para a compreensão

A aula de 2 de maio de 2017 (cf.. Anexo 18, p. cxci) foi de *imersão linguística*. Os alunos foram claramente os protagonistas do espaço letivo e foi-lhes permitido descobrir e deduzir sobre a própria aprendizagem. Esta aula, de alargamento vocabular dos alunos - “des actions à la cuisine”-, foi relacionada com a aprendizagem do Impératif Présent. A aula (lecionada às 14h40) começou com uma conversa entre professora e alunos sobre o que tinham almoçado naquele dia e qual o local onde se confeccionam alimentos – *la cuisine*. Foi este o ponto de partida para a aprendizagem de *vocabulaire de la cuisine*. Foram mostradas aos alunos imagens de diversas ações realizadas numa cozinha: cortar legumes, abrir o frigorífico, entre outras. Esta sequência de imagens terminava com um conselho no *Impératif Présent* (*Mange au moins 5 fruits et légumes par jour*). A partir deste diálogo inicial foi feita a ponte com a divisão da casa *cozinha*, simulada fisicamente em sala de aula (cf. Anexo 18, p. cxci) com forno (mesa) e bancada com alimentos. Foi então pedido aos alunos que realizassem determinadas ações dentro da própria cozinha, através de um *jeu de rôle*, movimentando-se em sala de aula e indicando sempre aos colegas o que teriam de fazer. Os alunos tiveram, assim, inconscientemente, de ir utilizando o modo Imperativo para realizar todas as ações solicitadas. A aprendizagem foi feita de modo inferencial, por repetição, com a ajuda da professora, que ia escrevendo no quadro os verbos dos pedidos realizados. Por exemplo, *coupe les légumes, mange le poulet, lève-toi*, etc. Não houve lugar até ao final da aula para qualquer explicação de regra gramatical associada ao Imperativo, tendo sido a tónica colocada na realização da tarefa e não na aprendizagem de regras de gramática e da sua posterior aplicação.

Ainda sem a explicação do novo tempo verbal que já tinham apreendido – o *Impératif Présent* –, a Professora Estagiária distribuiu aos alunos uma Ficha de Trabalho (cf. Anexo 18, p. cxci) com um *exercice à trous* em que eles tinham de preencher frases lacunares com os verbos fornecidos numa lista, mas que deveriam conjugar no *Impératif Présent*.

Foi curioso observar a rapidez com que a turma terminou o exercício solicitado e, uma vez mais, a aplicação intuitiva imediata.

Quando finalmente questionados pela Professora Estagiária sobre qual a forma verbal aprendida – aquela com que se fazem pedidos ou se dão ordens – conseguiram facilmente

dizer que tinha sido o Imperativo. Foi-lhes, então, distribuída uma Ficha de Trabalho contendo imagens relacionadas com ações na cozinha, devidamente legendadas com exemplos do *Impératif Présent* nos verbos da 1ª, 2ª e 3ª conjugação, ainda sem qualquer explicação sobre a formação dessa forma verbal.

Foi, assim, destacada em aula a proficiência linguística adaptada a nível A1 – falar com frases curtas e simples para comunicar – em detrimento das regras gramaticais e sua posterior aplicação. Foram utilizadas estratégias de memorização (que verbos correspondem a que ação); de mimetização (da professora e dos colegas); mímica associada à ação (para melhor entendimento linguístico em nível iniciação); associação do oral verbal ao escrito (verbos escritos no quadro, no *Impératif Présent*). A complementaridade destas estratégias e o *jeu de rôle* permitiu aos alunos, de forma intuitiva, a construção de cenários e a ativação da imaginação (fazendo de conta que).

A observação do desempenho dos alunos nesta aula permitiu-nos concluir que a importância dada à tarefa (deslocar o próprio corpo, levantar-se em sala de aula, dar indicações aos colegas) e não à explicação de um determinado conteúdo gramatical fez com que os alunos apreendessem de forma natural, quase sem se aperceberem disso.

O facto de se movimentarem em sala de aula, de colocarem e retirarem um avental e de darem indicações aos colegas criou, igualmente, um clima de entreajuda e motivação, quando não se conseguiam lembrar qual o verbo a utilizar. Todos tinham de estar atentos para auxiliar os colegas a cumprir tarefas. As estratégias utilizadas e o movimento do corpo feito pelos alunos dentro da própria sala é referido por Rebecca Oxford (1990: 66) como uma resposta física ou sensação - os alunos ouvem um comando e atuam fisicamente (ficando aptos para fornecer comandos a outros). A utilização do movimento, segundo a mesma autora, ajudará os alunos a memorizar a informação nova fornecida. Esta memorização da informação foi testada no início da aula seguinte, em que os alunos imediatamente conseguiram reproduzir novamente as frases aplicadas na aula anterior como “Viens dans ma cuisine!” ou “Lève-toi!”.

Resultados da “imersão linguística” no teste de avaliação sumativa

O *Impératif Présent* foi, posteriormente, matéria avaliada no primeiro teste do terceiro período, realizado em maio de 2017. O exercício (cf. Anexo 19, p. cxcvii), proposto à

Professora Orientadora pela Professora Estagiária, mimetizava o exercício feito pelos alunos em aula. Ou seja, não teriam de saber aplicar a formação do *Impératif Présent* a partir de uma regra, nos verbos das diferentes conjugações, mas sim de preencher um texto lacunar com os verbos fornecidos.

Apesar de não termos os resultados obtidos, a recordação do que foi feito pelos alunos e da correção do teste é a de que a maior parte da turma conseguiu realizar a pergunta com sucesso. Curiosamente, na aula de revisão para o teste, em que se falou também deste conteúdo gramatical, os alunos estranharam não ter uma regra por onde estudar e perceber que no manual estava explicado de outra forma. Todos perguntaram qual seria a página onde poderiam estudar essa parte da matéria e foi-lhes então explicado que o exercício que sairia na prova seria semelhante ao feito em aula, uma vez que não tinham aprendido a regra de formação do tempo verbal, mas sim a sua aplicação. A reação da turma foi de estranheza e de “vazio” relativamente à falta de “regra orientativa”, quase como que pedindo para mudar o tipo de exercício, ou pelo menos para que fossem colocados “os verbos [no infinitivo] entre parêntesis”. Esta reação revelou claramente que os alunos têm alguma dificuldade em distanciar-se de um ensino associado aos conteúdos dos manuais escolares, auxiliares de apoio no seu estudo. Esta perceção da reação da turma é contraditória com a satisfação de todos com a movimentação em sala de aula, com a cozinha simulada e com a aplicação prática do Imperativo.

Na aula do *Impératif Présent*, o papel do professor foi aquilo que Rebecca Oxford (1990:10) define como guia, coordenador e consultor, fazendo com que os seus alunos adquiram maior autonomia e podendo, para isso, utilizar algumas estratégias mais criativas. Foi fundamental a utilização do gesto, da mímica, do movimento, do exagero, por parte da professora, na dramatização. Aquilo que Schweitzer designa como intuição indireta. Esta « (...) suggère [la] réalité grâce à des procédés comme le geste (...), la mimique (...), l'intonation (...), les mouvements (...) ». (Schweitzer 1903, *apud* Puren 2012: 96-97).

**CONSIDERAÇÕES FINAIS E PROPOSTAS RELATIVAMENTE À
COMPREENSÃO**

O Estudo de Caso apresentado neste Relatório cinge-se a duas turmas, de disciplinas diferentes, e em contextos de aprendizagem muito próprios. Não é, assim, possível fazer extrapolações para um universo mais geral no domínio da Compreensão e do Ensino. Mas é possível constatar que o trabalho com o texto, na disciplina de Português, deve ser feito a par com os alunos. Levá-los a descobrir os conteúdos do texto, quer com estratégias utilizadas pelo professor, quer conscientes das suas próprias estratégias de compreensão, pode ter resultados positivos em sala de aula. Para além de alunos mais atentos, acreditamos que pensar o texto enquanto atividade de descoberta conjunta e partilhada no processo de ensino-aprendizagem, o que passará pela instrução explícita de estratégias, pode fazer com que os alunos se tornem leitores mais comprometidos, mais interessados e mais autónomos.

Por outro lado, em Francês Língua Estrangeira, a aprendizagem com objetivos comunicacionais e com recurso, sempre que possível, a documentos autênticos e à participação dos alunos de forma ativa em todo o processo, sobrepôs-se a outras metodologias, nomeadamente às aulas de cariz mais expositivo.

Em Português, a análise efetuada permitiu entender que as ferramentas de compreensão textual que foram sendo fornecidas aos alunos e que eles próprios utilizaram ao longo do ano constituíram um instrumento auxiliar na leitura de textos complexos. Por parte do professor, são exemplo as diferentes atividades de pré-leitura realizadas, ou as sínteses que acompanharam a análise textual. Por parte dos próprios alunos, a projeção do conhecimento que têm do Mundo, a capacidade inferencial, a ativação do conhecimento prévio ou de imaginação de cenários. Foram várias as ferramentas de apoio à leitura dos textos que os próprios alunos costumam considerar mais difíceis – os canónicos. A contextualização epocal, por exemplo, pôde “(...) apetrechar o aluno, como leitor, dos meios que lhe permitem atingir um nível de compreensão do texto mais elevado do que aquele que lhe é permitido numa exposição desprotegida à obra” (Bernardes e Mateus, 2013: 81).

Ficou igualmente claro, no decorrer do ano letivo, a importância que a disciplina de Português deve ter para a compreensão leitora, dentro e fora da escola, e do seu papel fundamental no ensino da leitura, na descodificação de mensagens e sentidos dos textos. Refira-se, a este propósito, que se tem feito um bom caminho nas escolas portuguesas, no que diz respeito à compreensão leitora. O aumento da carga horária semanal da disciplina de Português (cinco horas semanais, no 9º ano) fez com que Portugal ficasse mais bem classificado no grupo de 23 países que integram o Projeto PISA - *Programme for*

International Student Assessment (2015), do que em anos anteriores. Neste Programa são avaliadas competências dos alunos no final de um ciclo de estudos, em diferentes áreas, entre as quais a literacia da leitura. O PISA efetua uma comparação entre os resultados dos países participantes, conseguindo, desta forma, avaliar a educação de cada um deles, relativamente aos padrões estabelecidos pela Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Económico - OCDE. Relativamente à literacia da leitura, Portugal ficou, no ano 2000, posicionado em antepenúltima posição (membros da OCDE). Em 2015, no entanto, “os alunos de Portugal obtiveram pontuações médias significativamente superiores às médias dos alunos da OCDE (...) em literacia da leitura (cinco pontos) (IAVE, 2016:82). No entanto, resultados internacionais recentes¹⁵, relativos à literacia da leitura em alunos do 4º ano de escolaridade, numa avaliação elaborada pela *International Association for the Evaluation of Educational Achievement*, realizada em fevereiro de 2016, indicam que Portugal obteve uma descida de 13 pontos relativamente aos últimos testes realizados por este mesmo Organismo. A este propósito, a Associação de Professores de Português salienta que a ênfase que tem vindo a ser dada à fluência da leitura nos últimos anos pode não equivaler à rapidez de compreensão textual.

Apesar do percurso que tem vindo a ser traçado nas escolas relativamente à literacia da leitura, haverá ainda um caminho a percorrer no tempo dedicado ao estudo do texto em sala de aula. O grupo de alunos deste estudo de caso considera a disciplina de Português fulcral para a compreensão das outras disciplinas e de textos fora da Escola (compreensão esta que melhorará sempre com o treino da compreensão leitora e com a formação de leitores autónomos). Apesar desta importância dada à Língua Materna, pelos próprios alunos, as metas curriculares estabelecidas para a disciplina de Português no 9º ano continuam a ser demasiado extensas tornando, assim, insuficiente o tempo em aula dedicado ao texto. Não ajudam nesta constatação o facto da gramática ou da produção escrita serem vistas, muitas vezes, como domínios separados do próprio texto. Esta falta de “dedicação” ao texto afetarà, com toda a certeza, os próprios alunos e o seu percurso escolar. Inês Sim-Sim refere, a este propósito que

(...) muitos dos alunos portugueses entram no mercado de trabalho, ou ingressam no ensino secundário, com graves lacunas na compreensão da leitura. São essas mesmas dificuldades que individualmente afetarão o percurso escolar do aluno e impedirão o acesso a profissões diferenciadas e à fruição de bens culturais e económicos (Sim-Sim, 2006: 80).

¹⁵ Cf. notícia do jornal *Público*, de 6 de dezembro de 2017 <https://www.publico.pt/2017/12/06/sociedade/noticia/falhas-na-formacao-de-professores-ajudaram-a-descida-de-resultados-os-alunos-1795041> [consultado a 3 de janeiro de 2018]

A turma do 9º ano, de aproveitamento final médio em Português Língua Materna, ingressará, em grande parte, no Ensino Secundário, com estas lacunas de compreensão leitora, podendo, eventualmente, a literacia da leitura influenciar a progressão educacional dos próprios alunos. Para Sim-Sim

[existem] dados que revelam que os maus leitores, em comparação com os leitores médios e com os bons leitores, apresentam maiores dificuldades em todas as competências específicas e, particularmente, na mobilização da reflexão sobre o conteúdo do texto. Estas dificuldades afetam a fluência de leitura limitando-lhes as possibilidades a nível educacional (...). Os baixos níveis de literacia têm repercussões no desempenho académico e profissional, comprometendo o prosseguimento de estudos e a entrada na vida ativa (Sim-Sim, 2006: 98).

Mesmo que se lamente não ter havido uma maior correlação entre a prática letiva e as respostas dos testes de avaliação (melhor cotação para maior número de alunos) seria redutor afirmar que este facto se deve apenas às práticas utilizadas em aula. Existirão outros fatores, como o nível da turma – que é médio – e outros externos à própria escola, entre os quais a motivação dos alunos. Apesar disso foi notório que as estratégias didáticas conduziram à compreensão textual ou “ajudaram a compreender melhor o texto”. Por exemplo, nos inquéritos aplicados à turma depois de lecionado o Episódio de Inês de Castro, n’ *Os Lusíadas*, a maior parte dos alunos considerou que foi importante a ativação de estímulos visuais, com as pinturas apresentadas relativas à súplica de Inês, a ativação de conhecimento prévio antes da leitura do texto e mesmo a audição das estâncias do Episódio.

Já no domínio do Francês Língua Estrangeira foi com alguma surpresa que, num nível tão inicial, estivemos perante alunos entusiasmados com a língua Francesa. Esse entusiasmo e as estratégias utilizadas no processo de ensino-aprendizagem foram pontos determinantes para o sucesso da turma nesta disciplina (o segundo período terminou com 1 negativa atribuída, do aluno com dificuldades de aprendizagem). Na língua estrangeira, a ligação do visual ao oral e do áudio aos conteúdos foram estratégias recorrentemente utilizadas pelo professor. Os documentos reais (muitas vezes de adolescentes de nacionalidade francesa, com a idade dos próprios alunos) reforçaram a aprendizagem para comunicar e contribuíram para o conhecimento da cultura. As diferentes metodologias aplicadas (e posteriormente avaliadas em testes de avaliação sumativa) permitiram-nos retirar diferentes conclusões sobre a forma como os alunos entenderam e assimilaram a matéria. A primeira é que a turma é claramente de maioria visual e auditiva, participando e repetindo, com facilidade, o que vê em documentos reais (vídeos ou imagens). A gramática é aplicada com maior facilidade quando está ao serviço da realização de uma tarefa específica, para cumprir um determinado objetivo – comunicar. Assim, proficiência (associada à tarefa e à compreensão do oral) sobrepõe-se à

competência linguística (gramatical), quando esta última é ensinada com uma abordagem tradicional (explicação seguida de exercícios).

Foi ainda notório, em ambas as turmas, o despertar dos alunos para a relação das disciplinas com outras artes. No domínio da Literatura Portuguesa, com a pintura, e no domínio do Francês, com dimensões culturais que passavam também pela arte (por exemplo, quando, a propósito da temática *Les Loisirs*, foi mostrado aos alunos, *online*, o Museu do Louvre).

Segundo Bernardes e Mateus

(...) o estabelecimento de metodologias didáticas assentes na complementaridade entre o texto literário e outras obras de arte apresenta potencialidades que deverão ser aproveitadas pelo professor. De facto, a realização de aproximações interdisciplinares e transdisciplinares que liguem a literatura com as outras artes pode converter-se em instrumento de motivação, fruição, experiência e saber dos alunos a propósito do texto (...) (Bernardes e Mateus, 2013: 101).

Ainda no entender dos mesmos autores,

(...) cativar para a leitura do texto através da mobilização da imagem – um veículo comunicativo por excelência do nosso tempo -, um objeto à partida mais acessível mas que, nas suas formas mais elaboradas de representação encerra símbolos, pormenores formais e particularidades técnicas cuja discussão é suscetível de gerar entusiasmo e de criar focos de memória afetiva nos alunos (Bernardes e Mateus, 2013: 102).

Da prática letiva realizada salientamos, neste âmbito, a curiosidade natural dos alunos que pode - e deve - ser explorada pelo professor. Essa curiosidade pelo desconhecido pode ser satisfeita na relação com o texto ou com uma outra cultura. Ou seja, o fator curiosidade (explorado nas aulas lecionadas) pode em muito contribuir para a compreensão e para a ativação de conhecimento.

Segundo Bernardes e Mateus

(...) a literatura tem o condão de suscitar efeitos duradouros e diferidos. É nessa exata medida que a escola deve tirar proveito da curiosidade natural dos jovens, sublinhando a relação com a diferença. A literatura revela uma aptidão particular para apresentar ideias, não de uma forma clara e doutrinal, mas indicial e fragmentada. Passar por um livro com uma grande riqueza de conteúdo e não tirar dela o menor proveito constitui um desaproveitamento pedagógico clamoroso (Bernardes e Mateus, 2013: 90).

Por fim, no Colégio de S. Teotónio e para os níveis de ensino onde foi aplicada a prática pedagógica supervisionada, não existiam atividades extracurriculares que permitissem estimular os alunos para a leitura, como por exemplo Clubes de Leitura ou do Livro, ou que complementassem o insuficiente número de horas semanais (três) dedicadas ao estudo de uma língua segunda. Talvez se existissem – sobretudo na área de Português –, o treino da

compreensão leitora pudesse ser feito de uma outra forma, complementado com atividades de fruição textual e de trabalho com o texto que estimulassem os alunos a ler mais e a ler melhor.

BIBLIOGRAFIA

- AGUIAR E SILVA, Vítor (1998-1999), “Teses sobre o ensino do texto literário na aula de Português”, in *Diacrítica – revista do Centro de Estudos Humanísticos da Universidade do Minho*, disponível em <http://ceh.ilch.uminho.pt/publicacoes/diacritical3-14.pdf> [consultado a 10 de janeiro de 2018]
- AZEVEDO, Fernando (coordenador) 2007. *Formar leitores – das teorias às práticas*. Lidel, edições técnicas, lda.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (1999). “Os Lusíadas e a pedagogia dos Valores” in *Separata das I Jornadas Científico-Pedagógicas de Português*. Coimbra: Almedina.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso (2003). *Revisões de Gil Vicente*. Coimbra: Angelus Novus.
- BERNARDES, José Augusto Cardoso e Mateus, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- CONSELHO DA EUROPA (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, Aprendizagem, Ensino, Avaliação*. Coordenação de edição da versão portuguesa: Ministério Da Educação/Gaeri, Edições ASA.
- COSTA, Suzana e Loureiro, Mónica. *Mots- Clés – Francês nível A1.2 7º ano*. Porto Editora.
- FERREIRA, Ida Lisa, Delgado, Isabel e Mendes, Roberto (2013). *Projeto Desafios*. Editora Santillana – Constância.
- GIASSON, Jocelyne (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.
- GONÇALVES, Susana (2008), *Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino*, in *Revista Ibero Americana de Educación*, nº 46 (pp. 135-151).
- Marôco, João (coord.) (2016). PISA 2015 – Portugal. Volume I: Literacia Científica, Literacia de Leitura & Literacia Matemática. Instituto de Avaliação Educativa. Lisboa.
- Ministério da Educação. S/ data. *Organização Curricular e Programas [Francês] – 3º Ciclo do Ensino Básico*, Volumes I e II.
- Ministério da Educação (2015). Buesco, Helana, Morais, José *et al.* *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico*, disponível em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf [consultado a 12 de dezembro de 2016]

- MOREILLON, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension – Maximizing your impact*. American Library Association. Chicago.
- MORGADO, José Carlos (2012). *O Estudo de Caso na investigação em Educação*. De facto Editores.
- OXFORD, Rebecca L. (1990). *Language Learning Strategies. What every teacher should know*. Heinle & Heinle Publishers. Boston, Massachusetts.
- PUREN, Christian (2012), *Histoire des méthodologies de l'enseignement des langues vivantes*, format PDF, www.christianpuren.com.
- RUIZ, Mayra Rodriguez y Garcia, Garcia-Merás, Emilio (s/d), *Las estrategias de aprendizaje y sus particularidades en lenguas extranjeras*, in *Revista Iberoamericana de Educación* (pp. 1-9).
- SIM-SIM, Inês (coordenadora) 2006, *Ler e Ensinar a Ler*, Coleção Práticas Pedagógicas, Edições ASA.
- SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação – Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- SOUSA, Maria de Lourdes Dionísio de (1993). *A Interpretação de Textos na aula de Português*. Edições Asa
- VIEIRA, Flávia (org.), (2014), *Quando os professores investigam a pedagogia – em busca de uma educação mais democrática*. Edições Pedagogo, lda.
- ZORRILLA, M^a Jesús Pérez (2005), *Evaluación de la comprensión lectora: dificultades y limitaciones*, in *Revista de Educación*, num. extraordinário 2005 pp. 121-138.

OUTRAS FONTES

Biblioteca Digital, Porto Editora.

Blog *Estórias da História* - <http://estoriasdahistoria12.blogspot.pt/> [consultado a 18 de janeiro de 2017]

Blog *Portugal tem muito* - <http://portugaltemmuito.blogspot.pt> [consultado a 19 de janeiro de 2017]

Caderneta do aluno – Ensino Básico – documento interno do Colégio de S. Teotónio (ano letivo 2016/2017).

Camões, Luís Vaz de, *Os Lusíadas* – texto disponível em <https://oslusíadas.org/iii/2.html>

Carta Educativa de Coimbra, disponível em <https://www.cm-coimbra.pt/index.php/carta-educativa-menu-educao-727> [consultado a 18 de janeiro de 2017]

Documentos da Reunião de Pais de início do ano letivo das turmas do 9.º e 7.º ano do Colégio de S. Teotónio, com caracterização das turmas [documentos internos da Escola].

Instituto de avaliação Educativa - <http://iave.pt/np4/12.html> [consultado a 12 de julho de 2017]

Jornal *Público*, de 6 de dezembro de 2017

<https://www.publico.pt/2017/12/06/sociedade/noticia/falhas-na-formacao-de-professores-ajudaram-a-descida-de-resultados-os-alunos-1795041> [consultado a 3 de janeiro de 2018]

Página *Arqnet* - <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/temashistoria/pedro1.html> [consultado a 18 de janeiro de 2017]

Página *hirondino.com* <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-aonso-iv-bravo/> [consultado a 18 de janeiro de 2017].

Projeto Educativo do Colégio de S. Teotónio – documento interno do Colégio cedido pela Direção da Escola no âmbito do Estágio.

Sítio do Colégio de S. Teotónio – www.steotonio.pt

Sítio www.geocahing.com - [consultado a 18 de janeiro de 2017].

Sítio www.olhares.sapo.pt - <http://olhares.sapo.pt/fonte-dos-amores-debaixo-de-chuva-foto2524010.html> [consultado a 18 de janeiro de 2017].

Sítio da *Porto Editora* – Espaço Professor - <https://www.portoeditora.pt/espacoprofessor/>

Sítio da *Quinta das Lágrimas* - <http://www.quintadaslagrimas.pt> [consultado a 18 de janeiro de 2017]

ANEXOS

Anexo 1

Projeto Educativo do Colégio de S. Teotónio (PECST)

(as informações contidas neste anexo foram compiladas, referindo-se apenas às utilizadas na execução deste Relatório de Estágio. O Projeto Educativo aqui referido diz respeito ao ano letivo 2013/2014, quando foram assinalados 50 anos do Colégio de S. Teotónio)

IV – CONTROLO DE QUALIDADE

1.1. Avaliação Externa (Exames nacionais, provas finais)

Avaliação externa

INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Ensino Secundário

Resultados de Exames Nacionais

Ensino Básico

Resultados de Provas Finais – 4º, 6º e 9º anos

134

Após o tratamento dos dados são enviados relatórios com os resultados da escola em comparação com escolas com o mesmo nível sociocultural e em comparação com a totalidade das escolas abrangidas pelo programa. Estes relatórios são muito positivos porque são um “olhar externo” sobre os resultados dos alunos, sobre a participação dos pais e mesmo sobre os métodos dos professores. A informação destes relatórios é analisada com vista a que sejam elaboradas medidas, a curto prazo, que possam fazer face aos problemas detetados. Assim, a reflexão é partilhada com a Direção, Conselho Pedagógico, Conselho de Diretores de Turma, SPO e Conselhos de Grupos Disciplinares.

Ao longo do ano foram realizados questionários aos alunos dos 5º, 6º, 7º, 9º, 10º e 12º anos, nas seguintes áreas:

- o **Contexto sociocultural** (permite o enquadramento dos alunos do colégio em determinado contexto e a comparação dos seus resultados com os dos alunos de outras escolas que pertençam também a esse mesmo contexto).

Tem em conta a análise de parâmetros como: habilitações literárias dos pais, profissão dos pais, condições habitacionais, nº de veículos, hábitos de leitura, frequência de leitura de imprensa, existência ou não de ligação à Internet.

- o **Provas de conteúdos disciplinares** nas áreas de **Português, Matemática, História e Ciências Naturais e Inglês.**

- o **Provas de OCV** (Opinião, Competências e Valores):

- ⇒ **Estratégias de Aprendizagem** (tratamento da informação, técnicas de estudo, articulação de saberes, aprendizagem pela memória).
- ⇒ **Opinião sobre a Escola** (ordem, disciplina e ambiente de trabalho, professores, atividades, diretor de turma, classificações obtidas, relação com os colegas, satisfação com a escola).
- ⇒ **Valores e Atitudes** (tolerância e igualdade de oportunidades entre sexos, ecologia e respeito pelo meio ambiente, saúde e bem-estar, transversalidade (ed. ambiental, ed. para a paz, ed. para a saúde e para a igualdade de oportunidades)
- ⇒ **Competências de Raciocínio** (numérico, verbal e abstrato).
- ⇒ **Opinião dos Enc. de Educação** (funcionamento da escola e preparação dos alunos, comunicação com professores / diretores de turma, informação e participação dos pais / encarregados de educação na vida escolar, ordem e disciplina, atividades extracurriculares).

133

IV – CONTROLO DE QUALIDADE

1.1. Programa AVES (Avaliação de Escolas com Ensino Secundário)

Programa AVES

O trabalho efetuado no âmbito do PROGRAMA AVES – Avaliação de Escolas com Ensino Secundário tem por objetivo principal a promoção da melhoria do desempenho da escola através da identificação de fatores que impedem uma melhor qualidade da educação. Esta avaliação externa é uma iniciativa da Fundação Manuel Leão, com o apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e envolve alunos, pais e professores dos 5º, 6º, 7º, 9º, 10º e 12º anos.

A adesão do colégio ao Programa Aves fez-se em 2002/2003 e resultou da consciência de que uma avaliação externa poderia complementar o trabalho iniciado com a avaliação interna.

O Programa tem os seguintes objetivos:

- Conhecer os processos educativos de cada escola assim como os resultados que obtêm os alunos, tendo em conta as características da escola e o nível académico dos alunos;
- Descrever as mudanças que se produzem nos diversos campos de organização escolar, considerando determinado período temporal;
- Analisar o impacto das mudanças nas diferentes componentes das escolas: gestão, processos educativos, relações sociais internas, satisfação, rendimento escolar dos alunos, etc;
- Analisar e informar as escolas do “valor acrescentado” que produzem (calculase com base numa análise comparativa entre as notas obtidas por cada aluno à entrada e saída de cada ciclo);
- Permitir que cada escola e cada professor analisem os resultados obtidos e os comparem com os de outras escolas de características similares, desenvolvendo uma cultura de autoavaliação e estimulando o uso dos resultados para fundar a tomada de decisões;
- Elaborar, a partir da informação obtida, modelos explicativos que estabeleçam relações entre variáveis;
- Colaborar na formulação e aplicação de uma estratégia de melhoria qualitativa do desempenho social das escolas;
- Conhecer melhor os fatores da qualidade na educação, em Portugal, tendo em vista divulgá-los a todas as escolas do país.

O Programa exige um grande envolvimento de todos os intervenientes (dá a necessidade de sensibilização).

132

Outros instrumentos de registo

Constituem ainda instrumentos de registo de cada aluno:

- a) O registo biográfico
- b) A caderneta escolar
- c) As fichas de registo da avaliação.

O registo biográfico contém os elementos relativos à assiduidade e aproveitamento do aluno.

A caderneta escolar contém as informações da escola e do encarregado de educação, bem como outros elementos relevantes para a comunicação entre a escola e os pais ou encarregados de educação, sendo propriedade do aluno e devendo ser por este conservada.

As fichas de registo da avaliação contém, de forma sumária, os elementos relativos ao desenvolvimento dos conhecimentos, capacidades e atitudes do aluno e são entregues no final de cada momento de avaliação, designadamente, no final de cada período escolar e nos momentos de avaliação intercalar, aos pais ou ao encarregado de educação pelo professor titular da turma, no 1.º ciclo, ou pelo diretor de turma, nos restantes casos.

Formas de participação dos alunos e pais/EE no processo de avaliação.

a) Alunos

Uma das formas privilegiadas de participação é através da sua autoavaliação.

No final do ano, o registo da autoavaliação deverá ficar arquivado no dossiê do aluno, em impresso próprio.

b) Pais/EE

Ao longo do ano letivo os Encarregados de Educação são chamados a acompanhar o processo de formação e aprendizagem do seu educando:

- setembro – 1ª reunião com todos os Encarregados de Educação
- setembro/outubro - Conselho de Turma com os Encarregados de Educação (para dar a conhecer o Plano da Turma)
- novembro – Informação sobre o aproveitamento e comportamento do educando (Ficha de Avaliação Intercalar)
- dezembro – Final do 1º Período – Reunião com o Diretor de Turma para entrega da ficha de Registo de Avaliação.
- janeiro – Reunião de Encarregados de Educação por níveis de escolaridade.
- fevereiro – Informação sobre o desenvolvimento do Plano da Turma, o aproveitamento e comportamento do educando (Ficha de Avaliação Intercalar)
- março – Final do 2º Período – Reunião com o Diretor de Turma para entrega da Ficha do Registo de Avaliação.

No Ensino Básico, os Planos de Acompanhamento Pedagógico são elaborados, implementados e avaliados envolvendo os Encarregados de Educação e os alunos e, quando necessário, outros técnicos de educação.

123

- A **avaliação diagnóstica** visa facilitar a integração escolar do aluno, apoiando a orientação escolar e vocacional e o reajustamento de estratégias de ensino.
- A **avaliação formativa** gera medidas pedagógicas adequadas às características dos alunos e à aprendizagem a desenvolver.
- A **avaliação sumativa** dá origem a uma tomada de decisão sobre a progressão, retenção ou reorientação do percurso educativo do aluno.

Avaliação no Ensino Secundário

Os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos Ensino Secundário, bem como os efeitos dessa avaliação, estão estabelecidos no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho e na Portaria nº 243/2012, de 10 de agosto, que definem: a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa interna e externa.

A **avaliação sumativa** consiste na formulação de um juízo global, tem como objetivos a classificação e a certificação e inclui:

- a) a avaliação sumativa **interna**, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola;
- b) a avaliação sumativa **externa**, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito, concretizada através da realização de provas e de exames finais nacionais.

Processo Individual do Aluno

O processo individual do aluno acompanha-o ao longo de todo o seu percurso escolar, sendo devolvido aos pais ou encarregado de educação ou ao aluno maior de idade, no termo da escolaridade obrigatória.

Dele constam as informações relevantes do seu percurso educativo, designadamente as relativas a comportamentos meritórios e medidas disciplinares aplicadas e seus efeitos; constitui-se como registo exclusivo em termos disciplinares.

Têm acesso ao processo individual do aluno, além do próprio, os pais ou encarregados de educação, quando aquele for menor, o professor titular da turma ou o diretor de turma, os titulares dos órgãos de gestão e administração da escola e os funcionários afetos aos serviços de gestão de alunos e da ação social escolar.

Podem ainda ter acesso ao processo individual do aluno, mediante autorização do diretor da escola e no âmbito do estrito cumprimento das respetivas funções, outros professores da escola, os psicólogos e médicos escolares ou outros profissionais que trabalhem sob a sua égide e os serviços do Ministério da Educação e Ciência com competências reguladoras do sistema educativo, neste caso após comunicação ao diretor.

O processo pode ser consultado pelos pais ou ao encarregado de educação do aluno menor, junto da secretaria, em horário de funcionamento, a requerimento dirigido ao diretor.

As informações contidas no processo individual do aluno referentes a matéria disciplinar e de natureza pessoal e familiar são estritamente confidenciais, encontrando-se vinculados ao dever de sigilo todos os membros da comunidade educativa que a elas tenham acesso.

122

III – PLANIFICAÇÃO DA AÇÃO EDUCATIVA/ESTRATÉGIAS DE ATUAÇÃO/INSTRUMENTOS OPERACIONAIS

3. Avaliação das Aprendizagens

Avaliação das Aprendizagens

Considerações Gerais

Princípios

A avaliação constitui um processo regulador do ensino, orientador do percurso escolar e certificador dos conhecimentos adquiridos e capacidades desenvolvidas pelo aluno.

Tem por objetivo a melhoria do ensino através da verificação dos conhecimentos adquiridos e das capacidades desenvolvidas nos alunos e da aferição do grau de cumprimento das metas curriculares globalmente fixadas para os níveis de ensino básico e secundário, bem como a reificação de procedimentos e o reajuste do ensino das diversas disciplinas aos objetivos curriculares fixados. Tal verificação deve ser utilizada por professores e alunos para, em conjunto, melhorar o ensino e suprir as dificuldades de aprendizagem.

Na avaliação dos alunos intervêm todos os professores envolvidos, assumindo particular responsabilidade neste processo o professor titular de turma, no 1.º ciclo, e nos 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e no ensino secundário, os professores que integram o conselho de turma, sem prejuízo da intervenção de alunos e encarregados de educação.

Os professores, dentro das orientações gerais definidas pela escola e do grupo disciplinar, têm autonomia na elaboração e seleção de instrumentos e procedimentos de avaliação nas suas disciplinas.

A avaliação é um processo contínuo e participado e nele têm os alunos, e pais/encarregados de educação, o direito e o dever de participar.

Modalidades

A avaliação da aprendizagem compreende as modalidades de avaliação diagnóstica, de avaliação formativa e de avaliação sumativa.

A **avaliação diagnóstica** realiza-se no início de cada ano de escolaridade ou sempre que seja considerado oportuno, devendo fundamentar estratégias de diferenciação pedagógica, de superação de eventuais dificuldades dos alunos, de facilitação da sua integração escolar e de apoio à orientação escolar e vocacional.

A **avaliação formativa** assume caráter contínuo e sistemático, recorre a uma variedade de instrumentos de recolha de informação adequados à diversidade da aprendizagem e às circunstâncias em que ocorrem, permitindo ao professor, ao aluno, ao encarregado de educação e a outras pessoas ou entidades legalmente autorizadas obter informação sobre o desenvolvimento da aprendizagem, com vista ao ajustamento de processos e estratégias.

120

A **avaliação sumativa** traduz-se na formulação de avaliação sumativa traduz-se na formulação de um juízo global sobre a aprendizagem realizada pelos alunos, tendo como objetivos a classificação e certificação, e inclui:

- a) A avaliação sumativa interna, da responsabilidade dos professores e dos órgãos de gestão pedagógica da escola
- b) A avaliação sumativa externa, da responsabilidade dos serviços ou entidades do Ministério da Educação e Ciência designados para o efeito.

Crítérios e Instrumentos

Os critérios de avaliação são elaborados/recordados no início de cada ano, na primeira reunião de grupo.

No final de cada período, bem como nos momentos de avaliação intercalar, o aluno procederá à sua autoavaliação, por escrito, com particular relevo para os aspetos associados à participação e atitudes, deverão ser tida em conta pelo professor.

Considerando o caráter contínuo da avaliação, esta resultará das classificações de todos os instrumentos, tendo em conta os critérios estabelecidos em cada disciplina, desde o início de ano letivo até ao final de cada período.

Em todas as disciplinas e em qualquer instrumento de avaliação escrita (teste/trabalho), a correção terá em conta a forma como o aluno utiliza a língua portuguesa.

Sempre que numa turma, um professor atribua mais de 50% de classificações negativas, terá de o justificar em ata, propondo estratégias de intervenção objetivas. Não obstante, deverá propor sempre, em Conselho de Turma, estratégias que conduzam os alunos ao sucesso, quando negativo ou a melhores resultados, quando positivo.

Avaliação na Educação Pré-escolar

Os princípios e os procedimentos a observar na avaliação dos alunos da Educação Pré-Escolar serão determinados pelo respetivo Conselho de Docentes tendo em conta as orientações curriculares para a educação pré-escolar aprovadas pelo Despacho n.º 5220/97 (2.ª série) de 4 de agosto.

Avaliação no Ensino Básico

Os princípios e os procedimentos a observar na avaliação das aprendizagens dos alunos dos três ciclos do Ensino Básico, bem como os efeitos dessa avaliação, estão estabelecidos no Decreto-Lei nº 139/2012, de 5 de julho, que define as seguintes modalidades de avaliação: a Avaliação Diagnóstica, a Avaliação Formativa e a Avaliação Sumativa interna e externa e no Despacho normativo nº 24-A/2012, de 6 de dezembro, que regulamenta a avaliação e certificação dos conhecimentos e capacidades desenvolvidas pelos alunos do ensino básico, bem como as medidas de promoção do sucesso escolar.

Na determinação dos efeitos da avaliação, atende-se ao seguinte:

- A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma **lógica de ciclo**, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino.

121

PLANO DE TURMA – Ensino Básico

Guião (proposta)

1. Caracterização da turma:

- ☞ Nº total de alunos
- ☞ Nº de rapazes/nº de raparigas
- ☞ Alunos da Residência de Estudantes São Teotónio
- ☞ Alunos oriundos de outras escolas
- ☞ Alunos oriundos de outras etnias e cuja língua materna não é a L.P.
- ☞ Alunos em situação de retenção (medidas de acompanhamento)
- ☞ Alunos sujeitos a medidas de recuperação no ano letivo anterior
- ☞ Alunos com Plano de Intervenção Específica¹
- ☞ Disciplinas com insucesso (ano letivo anterior)
- ☞ Casos merecedores de atenção educativa especial
- ☞ Alunos com problemas de saúde
- ☞ Alunos apoiados pelos SPO
- ☞ Alunos apoiados pelo SASE
- ☞ Profissão dos EE
- ☞ Habilitações literárias dos EE
- ☞ Expectativas dos alunos
- ☞ Ocupação dos tempos livres/centros de interesse
- ☞ AEC
- ☞ Identificação de problemas globais da turma (dificuldades)
- ☞ Outros aspetos relevantes

¹ Aplica-se a alunos que, embora transitando/aprovando de ano, registam algum(s) nível(eis) inferior(es) a 3 e identifica as competências não desenvolvidas nas disciplinas em que o aluno obteve classificação inferior a 3 e recolhe orientações, visando a sua recuperação.

117

- Confiança em relação à capacidade de êxito de todos
- Valorização do sucesso dos alunos através de iniciativas diversificadas
- Diversificação de práticas experimentais na aprendizagem e no ensino, como fator de motivação dos alunos, face ao método científico (designadamente através da implementação de projetos e concursos)
- Serviço prestado pela Biblioteca Escolar – apoio ao desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem; pólo de enriquecimento cultural da comunidade escolar
- Existência de várias Atividades de Enriquecimento Curricular e Projetos que, a partir de situações de aprendizagem informal, estimulam o desenvolvimento de aspetos culturais, científicos, sociais e artísticos
- Serviços de Psicologia e Orientação como recurso relevante de apoio aos alunos e rede familiar
- Perceção de motivação, de sentido de pertença e de um bom clima relacional entre os diferentes membros da comunidade escolar, favorável à aprendizagem e ao ensino
- Manutenção de um clima de segurança
- Empenhamento dos órgãos de gestão e das estruturas de coordenação na definição de estratégias de melhoria
- Atuação direta da Direção face aos problemas ocorridos em meio escolar
- Requalificação física e funcional do edifício escolar
- Visibilidade do trabalho desenvolvido pelo Colégio na comunidade envolvente (nomeadamente no respeitante ao Curso Profissional)
- Página do Colégio na Internet como veículo facilitador de informação e comunicação interna e externa
- Produção de materiais pedagógicos próprios (Caderneta Escolar do Aluno; Guia do Professor) e conceção e dinamização da Plataforma E-learning.

86

II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA

7. Potencialidades

Potencialidades

• Corpo Docente

O Colégio possui um corpo docente estável, bem qualificado profissionalmente e na sua quase totalidade em regime de exclusividade.

Dos docentes do Colégio, cinco possuem mestrado e seis têm o estatuto de formadores. Presentemente, outros há que estão a frequentar pós-graduações, designadamente, doutoramentos. Desde há dez anos, sete docentes têm editado manuais escolares ou monografias, com regularidade.

• Pluralidade de Valências

Confluyente com este quadro “académico”, o Colégio possui uma oferta educativa /formativa muito diversificada e adequada às expectativas e interesses da comunidade: creche, jardim-de-infância e todos os níveis de escolaridade – 1º, 2º e 3º ciclos do Ensino Básico, Ensino Secundário Regular e Ensino Secundário Profissional – o que lhe confere uma grande riqueza a nível de relacionamento interpessoal e pedagógico, com potencialidades que o singularizam.

Apresenta espaços, serviços e características que o tornam peculiar, designadamente: um Cineteatro, com capacidade para cerca de 250 pessoas; uma capela com capacidade para cerca de 300 pessoas; uma Escola de Música e uma Residência de Estudantes, que acolhe alunos e alunas filhas de emigrantes, estrangeiros e outros que procuram um ensino de melhor qualidade e um ambiente afetivo adequado.

Refira-se que a Escola de Música leciona o Curso de iniciação Musical, os Cursos Básico e Secundário de Música e Cursos Livres a cerca de 300 alunos, em regime Integrado, Articulado e Supletivo. Com uma oferta abrangente em termos de instrumentos, a saber: Piano, Órgão, Guitarra Clássica, Violino, Violeta, Violoncelo, Flauta de Bisel, Flauta, Oboé, Clarinete, Saxofone, Trompete, Trompa e Bateria, pretende contribuir para a formação musical, cultural e intelectual das crianças e jovens, assim como enriquecer, com meios humanos, o panorama musical português, formando bons intérpretes ou público/ouvintes com conhecimentos que ajudem a formar um espírito crítico. Esta escola tem protocolos com várias escolas de ensino geral da cidade e da região, Orquestra Clássica do Centro e Orquestra de Sopros do Coimbra, estabelecendo, ainda, parcerias ocasionais com diversas entidades, participando em eventos e promovendo várias atividades influentes no meio musical, como o Concurso Nacional de Piano, único no distrito de Coimbra.

Fica de manifesto um elenco que abrange áreas e serviços pouco comuns nas escolas portuguesas e de premente necessidade para o Sistema Educativo.

84

• Projetos Internacionais e outros

Consciente da enorme importância que o domínio das línguas estrangeiras tem no mundo atual, especialmente numa Europa cada vez mais globalizante, o Colégio de São Teotónio tem já uma tradição ao nível do desenvolvimento e, sobretudo da coordenação de diversos projetos internacionais.

Projetos ao abrigo do Programa de Aprendizagem ao Longo da Vida - Patrocinados pela Agência Nacional Sócrates Leonardo da Vinci, o Colégio de S. Teotónio iniciou estas parcerias no ano letivo de 1999-2000 com a escola Tapiolan- Pohjois koulu de Espoo, na Finlândia, subordinada ao tema Em todas as estações (In all weathers). Dadas as características dos projetos de Escola, foi possível continuar a desenvolver trabalho nos anos letivos subsequentes.

Assistente de Línguas - No ano letivo de 2005/ 2006, o Colégio candidatou-se a Escola de Acolhimento de um Assistente Línguas (atualmente Assistente Comenius), isto é candidatou-se a acolher um futuro professor, recém-licenciado que, antes de entrar na vida ativa no seu país de origem, se propõe a passar um período de tempo numa escola da Comunidade Europeia desenvolvendo atividades de caráter pedagógico e cultural dando a conhecer à comunidade local o seu país e cultura de origem e participando ativamente em todas as vertentes da nossa comunidade educativa. Este projeto tem merecido continuidade até ao momento.

Cursos de verão no Reino Unido - para alunos.
Formação de professores de língua inglesa e de outras áreas disciplinares - CLIL (Content in Language Integrated Learning).

• Lugar à inovação

Sublinhe-se o espírito de iniciativa na adesão a projetos inovadores, com impacto na melhoria dos processos de aprendizagem e promotores da literacia científica, ou visando a formação de cidadãos esclarecidos e intervenientes, competentes e corresponsáveis, autónomos e solidários. A título de exemplo, nomeiam-se:

- no âmbito da Educação ambiental e para a Sustentabilidade, desde o ano letivo 2007- 2008 que o Colégio de São Teotónio integra a rede nacional do Programa Eco-Escolas, de caráter internacional e reconhecido pela UNESCO, tendo desde então sido distinguido anualmente com o Galardão Bandeira Verde e merecido, após Auditoria externa, diploma de Excelência
- candidaturas ao Ciência Viva e desenvolvimento subsequente, abrangendo alunos desde o 1º (cinco anos) ao 12º ano, bem como ao Prémio Ciência na Escola.

Dada a sua relevância no desenvolvimento da nossa proposta educativa, bem como a sua abrangência e diversidade, os projetos assumidos no nosso Projeto Educativo constituem uma secção própria, no âmbito da Oferta Educativa e Formativa.

• Outros atributos do Colégio que favorecem o cumprimento dos seus objetivos

- Reflexão sobre as práticas de ensino e reajustamento dos processos e estratégias de aprendizagem, em reuniões regulares das equipas pedagógicas (grupos/ departamentos/diretores de turma/ CP/ coordenação de ciclo)
- Liderança atenta à qualidade de ensino e às necessidades de todos

85

II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA

- 5. Serviços e Recursos de Apoio Educativo/ Modalidades e Estratégias de Apoio Educativo/Promoção do sucesso Escolar
- 5.6. Diferenciação pedagógica (alunos com NEE)

Diferenciação pedagógica (alunos com NEE)

Uma vez estabelecido o programa Educativo Individual, tendo em vista o sucesso escolar de cada aluno, cumpre tornar efetivas as intervenções adequadas, sendo sobretudo na dinâmica de sala de aula e na diversificação de estratégias didáticas e avaliativas, que se operacionalizam as medidas de diferenciação pedagógica estabelecidas.

A promoção do sucesso educativo relativamente aos alunos com necessidades educativas especiais, passam também pela sua motivação e inserção em atividades de enriquecimento e de complemento curricular, visando estimular/ desenvolver áreas, capacidades, destrezas menos trabalhadas no desenvolvimento curricular, que privilegia o domínio cognitivo.

Em estreita articulação com o SPO e a família, o professor titular/ CT vão tecendo um percurso escolar e educativo em permanente atualização, por forma a responder cabalmente às necessidades detetadas e conduzir cada aluno à descoberta e rentabilização das suas capacidades.

80

II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA

5. Serviços e Recursos de Apoio Educativo/
Modalidades e Estratégias de Apoio Educativo/Promoção do sucesso Escolar
5.3. Salas de estudo

Salas de Estudo

A Sala de Estudo, apoiada por professores, destina-se a alunos do ensino básico que queiram aprofundar os seus conhecimentos, realizar os trabalhos de casa ou estudar.

Funciona após a última aula de cada dia, durante 50 minutos, sempre que possível, na sala de aula de cada turma. A inscrição é feita junto do Diretor de Turma, devendo os alunos e os encarregados de educação respeitar o horário estabelecido.

Ao coordenador compete, entre outras funções, estabelecer o conjunto de estratégias e procedimentos a realizar nas salas de estudo, organizando e garantindo o bom funcionamento das mesmas. Deve igualmente informar a Direção Pedagógica sobre o andamento e aproveitamento das diferentes intervenções, bem como propor alterações ou melhorias no processo.

A produção de instrumentos de registo de informação e a organização formal relativa a esta área são duas vertentes também assumidas pela coordenação.

74

II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA

5. Serviços e Recursos de Apoio Educativo/
Modalidades e Estratégias de Apoio Educativo/Promoção do sucesso Escolar
5.3. Aulas de Apoio

5.3. Aulas de Apoio

No âmbito do atual sistema de avaliação, para além de medidas de apoio a alunos com mais dificuldades a desenvolver na sala de aula, são proporcionados outros apoios específicos.

Aqui se inserem as aulas de apoio em período extra - letivo para casos excecionais. Funcionam para todas as disciplinas, podendo assumir duas modalidades: apoio pontual e apoio permanente, consoante as necessidades detetadas.

Ao professor coordenador compete velar para que a intervenção realizada nesta área responda às necessidades identificadas. Assim, está também chamado a:

- estabelecer o conjunto de estratégias e procedimentos a realizar nos apoios pedagógicos;
- informar e promover a formação que julgue necessária para o enriquecimento e uniformização das práticas dos docentes;
- aferir procedimentos comuns a todos os professores;
- acompanhar os docentes na sua intervenção pedagógica junto dos alunos necessitados;
- orientar as reuniões calendarizadas ou outras que se venham a marcar, neste âmbito;
- fazer os registos formais relativos a esta área;
- produzir instrumentos de registo de informação;
- zelar pelo arquivo dos materiais.

72

Regulamento

Funcionamento do Apoio Pedagógico

- **Setores envolvidos**
 - Docente da Disciplina
 - Docente do Apoio
 - Diretor de Turma
 - Coordenação do Apoio
- **Listagem prévia dos alunos indicados para Apoio**
 - Alunos abrangidos pelo Decreto-Lei nº3/2008, de 7 de janeiro (**Apoio permanente**).
 - Alunos com défice acentuado nos conteúdos/processos (**Apoio permanente**).
 - Alunos indicados nas Atas do 3º Período (**Apoio pontual/permanente**).
 - Alunos indicados no Plano de Acompanhamento (**Apoio pontual**).
 - Alunos indicados nos Planos de Recuperação (**Apoio pontual**).
 - Alunos autopropostos para ampliação de conhecimentos (**Apoio pontual**).
- **Modo de operacionalização**
 - Indicação, por parte do Docente da Disciplina ao Docente do Apoio, de um "pacote aulas/horas" para cada situação de Apoio.
 - Registo individual, por parte do Docente do Apoio, do percurso/desempenho dos alunos intervenionados (**Ficha de controlo e Registo de presenças – doc. 1**).
 - Preenchimento de um **Relatório final (doc. 2 e doc. 3)**, a ser entregue à Coordenação do Apoio.
 - Constituição de um Dossier individual do aluno.
 - O DT comunica ao Encarregado de Educação, através da Caderneta do Aluno, os alunos propostos para Apoio.
 - O DT deve entregar a listagem de alunos propostos para Apoio à Coordenação, após cada Conselho de Turma (**doc. 4**).
 - Acompanhamento regular dos desempenhos/progressos dos alunos, por parte da Coordenação, dos Docentes envolvidos e dos Diretores de Turma.
 - O DT e o Docente do Apoio devem exigir que os alunos tenham materiais específicos para as aulas de apoio, principalmente ao nível do Ensino Básico.
- **Fatores de continuidades/exclusão dos alunos**
 - O Docente de Apoio deverá comunicar ao DT, após a 2ª falta dada pelo aluno.
 - O aluno será excluído do Apoio à 3ª falta não justificada.
 - O Docente do Apoio deverá comunicar ao Encarregado de Educação, através da Caderneta do Aluno, eventuais situações de comportamentos perturbadores e/ou desinteresse pelas atividades propostas, informando também o DT.
 - O aluno será excluído do Apoio à 2ª comunicação disciplinar.
 - A Coordenação, em conjunto com o DT, poderá reconsiderar o seu reingresso, após a ponderação da situação do aluno.
 - O aluno será excluído do Apoio por indicação expressa do Encarregado de Educação.
- **Acesso ao processo individual do aluno**
 - O acesso é facultado ao Professor da Disciplina, ao DT e à Coordenação do Apoio.

73

II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA COMUNIDADE EDUCATIVA

4. Oferta Educativa e Formativa
4.3. Atividades de Enriquecimento Curricular

Atividades de Enriquecimento Curricular

As Atividades de Enriquecimento Curricular visam a utilização criativa e formativa dos tempos livres, constituindo espaços de alargamento de conhecimentos e de formação integral. Visam igualmente a promoção da saúde e a prevenção de comportamentos de risco, desenvolvendo valores de cidadania, solidariedade e justiça, propiciando a inserção e participação na vida comunitária. São criadas oportunidades de desenvolvimento nas artes, ciências e atividades desportivas, oferecendo percursos diversificados que, em última análise, conduzam ao sucesso educativo dos alunos, procurando otimizar os recursos disponíveis, tendo em vista a maximização do impacto do resultado das aprendizagens e das atividades educativas desenvolvidas. Representam, pois, oportunidades de apoio ao crescimento pessoal e social dos alunos, promovendo a curiosidade intelectual e o gosto pelo estudo, contribuindo para a sua realização pessoal.

No CST, as AEC desenvolvem-se em variados domínios, a saber:
Desportivo – futsal, judo, basquetebol

Ambiental/Saúde – Ateliê da Ciência e Saúde, Ciência Divertida, TeoAquaHobby, Ecobrigadas)

Humanista-cristão – Catequese, Fins de Semana Fora, Campos de Férias, Campanhas/Projetos de Solidariedade, Celebrações

Cultural/Artístico/ Recreativo – Clube de Leitura e Escrita criativa, Clube das Artes e da Imagem, Oficina de Jornalismo, Clube de Teatro, Clube ORFF, Teotuna, Guitarra, Ballet, CoqAventures, Clube de turco, International House, Clube de Xadrez, Top Mat, Coro.

50

**II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA
COMUNIDADE EDUCATIVA**
4. Oferta Educativa e Formativa
4.2. Projetos Integradores (áreas transversais;
complemento curricular)

Projetos integradores (áreas transversais; complemento curricular)

Fazer escola no Colégio de São Teotônio é também, e muito, assumir projetos. De índole diversa, com concretização ao nível de escola, de níveis de ensino, de turma ou de grupos de alunos, desenvolvem-se em parceria com várias entidades e alguns integram-se em redes de âmbito nacional e internacional. A proposta de se trabalhar com projetos e em projeto, é a de proporcionar um ambiente favorável ao saber, ao saber fazer, ao saber estar, e de estabelecer uma fecunda interação com o meio, sabendo estar com outros. Numa abordagem multidisciplinar e transversal, são implementados em todo o universo escolar do Jardim de Infância ao E. Secundário os **Projetos de Educação da Cidadania, Educação para a Saúde e Educação da Sexualidade**, concebidos segundo a matriz do projeto educativo que nos norteia.

Outros projetos:

- Programa Eco-Escola
- Desporto Escolar
- Projeto "Aprender a empreender" – Júnior Achievement
- Projeto Ciência Viva
- Projeto Ener Schools (ISA)
- Projeto "Make it possible"
- Projeto "Um, dois, três ...plo! Pinga outra vez"(Contempo)
- Olimpíadas (Matemática, Ambiente, Biologia, ...)
- Delf Scolaire
- Concursos Literários
- Projeto Testes Intermédios (IAVE)
- Plano Nacional de Leitura (PNL)

Projetos Europeus

- PROALV: - Assistente Comenius
- CLIL
- Cursos de Desenvolvimento de Competências Linguísticas
- Intercâmbios

Acresce dizer que na grande maioria dos casos, a implementação destes projetos reverte num desempenho escolar melhorado e no reconhecimento exterior da qualidade do trabalho desenvolvido, o que constitui importante estímulo para continuar e ampliar/aprofundar o compromisso na promoção desta dimensão da nossa oferta educativa.

49

5. Na Direção

Gabinete do Diretor
Gabinetes dos assessores de Direção (3)
Salão Nobre

6. Nos serviços Administrativos

Contabilidade / Tesouraria
Gabinete da responsável pelo setor de pessoal
Gabinete de Informática
Receção
Secretaria

7. Na Residência de Estudantes - Masculino

Gabinete de trabalho
Instalações sanitárias
Quartos para alunos (14)
Quartos para prefeitos (3)
Sala de convívio
Salões de estudo (2)

8. Na Residência de Estudantes - Feminino

- a) No Lar
- Cozinha
 - Escritório
 - Instalações sanitárias
 - Quarto de apoio
 - Quartos para alunas (12)
 - Quartos para monitoras (3)
 - Sala de apoio ao serviço de lavandaria
 - Sala de atendimento
 - Salas de convívio (2)
 - Salões de estudo (2)

b) No Colégio

Gabinete de trabalho
Instalações sanitárias
Quarto de apoio
Sala de convívio
Salões de estudo (3)

9. Centro de Recursos

Sala de televisão
Sala de Audiovisuais
Sala Departamento de Educação
Biblioteca

22

Cine-teatro e anexos
Ludoteca
Reprografia
10. Outras Instalações
Arrecadações (12)
Bar
Campo de Jogos
Capela e anexos
Carpintaria
Copa de leites
Cozinha
Gabinete médico
Gabinetes dos Serviços de Psicologia e Orientação (2)
Garagem
Ginásio
Lavandaria
Pavilhão Gimnodesportivo, balneários e anexos
Quartos das funcionárias não docentes
Quartos dos funcionários não docentes
Recreios
Refeitório geral
Sala de Animação Religiosa
Sala de atendimento a encarregados de educação
Sala de Ballet
Sala de convívio do Ensino Secundário
Sala de convívio dos alunos / Ludoteca
Sala de Professores
Sala do Departamento de Audiovisuais
Serralharia

Equipamentos (mais significativos)

Estações interativas (28)
Computadores (93), portáteis (7)
Projetores de vídeo (7)
Praticáveis (6)
Sistema de medição de consumos (eletricidade)
Instrumentos musicais
Equipamento audiovisual

23

**II – CONTEXTO E IDENTIDADE DA
COMUNIDADE EDUCATIVA**
3. Caracterização da comunidade escolar
3.2. Instalações/Recursos/Material/Equipamentos

Instalações

Enquanto espaço físico, o Colégio conta com múltiplas instalações, assim distribuídas:

1. Na Creche e Pré-Escolar

Copa
Dormitórios (2)
Instalações sanitárias
Recreio e parque infantil
Refeitório infantil
Salas (6)

2. Na 1ª Ciclo do Ensino Básico

Instalações sanitárias
Recreio e parque infantil
Salas de aula (8)

3. Nos 2º e 3º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário

Gabinetes de professores (3)
Instalações sanitárias
Laboratório de Ciências/ Biologia
Laboratório de Física
Laboratório de Química
Recreio(s)
Sala de Educação Visual
Sala de Educação Visual e Tecnológica / Educação Tecnológica
Salas de aulas (32)
Salas de Informática (também utilizadas pelo pré-escolar e 1º ciclo) (3)
Salas de desdobraamento (3)

4. Na Escola de Música

Gabinete da Direção Pedagógica
Instalações sanitárias
Salas de aula (7)
Sala de Professores da EM

21

Desde o início da sua atividade que o Colégio tem sido um espaço de formação e crescimento humano, científico e cristão para muitos milhares de alunos, alicerçado num Projeto Educativo orientado pelos valores do humanismo cristão, procurando em cada ano ser uma escola diferente, uma escola plural, construída pela participação e corresponsabilidade de todos, num ambiente saudável e familiar.

Apresentando um contexto muito *sui generis* e um vasto leque de atividades que atesta a sua riqueza enquanto Escola, o Colégio ministra todos os níveis de ensino, desde a Creche ao 12º ano, oferecendo ainda a possibilidade de Residência de Estudantes para alunas e alunos, Ensino Profissional em “Artes do Espetáculo” e Escola de Música.

Centrado nos alunos, o Colégio manifesta uma preocupação constante pela qualidade do ensino e da relação entre todos, afirmando-se sempre uma instituição orientada por ideais e valores: autonomia, responsabilidade, solidariedade, cidadania, empreendedorismo e interioridade.

Sem esquecer o meio envolvente e fazendo parte integrante e ativa da vida da sua cidade, o Colégio tem liderado e participado em vários projetos de âmbito nacional e europeu, procurando ser uma marca educativa na excelência do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, em síntese, aprender a ser!

13

depende o sucesso escolar. Procurando vencer o grave individualismo e a dificuldade de relação que marca a cultura atual, vincamos o educar pela proximidade relacional, pela dedicação e corresponsabilidade de todos no bom ambiente da escola.

O Colégio de São Teotónio é, pois, uma escola inspirada na visão cristã da pessoa e da sociedade, de que se destaca a dignidade da pessoa humana, o caráter sagrado da vida, a fraternidade universal, a convivência pacífica, o serviço ao bem comum.

2. Missão

“Colégio de São Teotónio: o humanismo cristão, um projeto educativo, uma escola plural”.

3. Visão

São Teotónio, a marca educativa na excelência do aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver juntos, em síntese, aprender a ser.

4. Valores

A partir da simbólica dos números, o Colégio assenta num conjunto de sete valores: autonomia, responsabilidade, solidariedade, criatividade, cidadania, empreendedorismo e interioridade.

O perfil do aluno do Colégio revela progressivamente a sua **responsabilidade** e crescente **autonomia** nos diferentes âmbitos, do saber ao ser e ao fazer. Há uma densidade cívica e de **cidadania** fundamentais a uma relação interpessoal sã e um compromisso social participado. Dois valores bem vinculados no perfil dos alunos do Colégio são a **criatividade** e o **empreendedorismo**, como forma de os preparar para uma sociedade que muda rápida e profundamente; espelham a necessidade do compromisso social ativo e inovador. O Colégio assume a sua dimensão altruísta e filantrópica, vulgarmente designada por **solidariedade** ou, mais cristãmente, caridade; é uma forma de olhar atentamente para os outros proporcionando algo de bom a quem mais precisa. Todos estes valores ganham verdadeiro sentido quando nascem da dimensão profunda

7

do ser pessoa e da sua **interioridade** espiritual, descoberta, assumida e alimentada no Evangelho de Jesus Cristo.

8

IDEÁRIO

Entendemos por Ideário o conjunto de postulados e princípios estruturantes do Colégio de São Teotónio e subjacentes ao Projeto Educativo, que traduzem a sua orientação educativa.

Desde 1963, o Colégio vem oferecendo esta sua proposta educativa, com a mesma matriz, norteadora por valores de inspiração humanista cristã, atualizada e reinterpretada em cada ano letivo.

Assim, o CST pretende ser um espaço de educação e formação, que acompanha o crescimento humano nos domínios científico, cultural, relacional, cívico, social e espiritual, fazendo da escola um universo diferente e único, desejada por quantos a frequentam.

1. Escola Católica

O Colégio de São Teotónio é uma Escola Católica, portanto assente nos valores cristãos contidos na Mensagem do Evangelho.

A primeira nota que a identifica como escola católica é a preocupação pela qualidade da educação, formando a pessoa toda, numa perspectiva integral, sublinhando a sua dimensão espiritual. Todos os saberes estão ao serviço da pessoa humana, da construção de uma cultura de exigência e de rigor, da promoção da justiça e da equidade, do desafio da criatividade e do empreendedorismo, e fazem da aprendizagem uma experiência útil e gratificante, para a qual concorrem a inovação e as novas tecnologias, numa busca contínua de atualização, qualificação e melhoria.

Outra característica é a formação dos seus alunos nos valores éticos, na cultura humanista, na relação comunitária, no ideal cristão, ultrapassando a perspectiva redutora do relativismo ético e jurídico que corroem o sentido de cidadania responsável.

Finalmente, destacamos a qualidade da relação que se procura criar na comunidade educativa, com especial relevância para professores, alunos e seus pais, a trilogia de que

6

PROJETO EDUCATIVO
ANO LETIVO 2013/2014



I – IDEÁRIO

1. Valores e princípios orientadores da ação educativa
2. Objetivos, Metas e Estratégias

5

IV – CONTROLO DE QUALIDADE

1.2 Avaliação interna e outros indicadores de desempenho

Avaliação interna e outros indicadores de desempenho

INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DO CONTEXTO ESCOLAR E DOS RECURSOS
Recolha de informação relativa a alunos.

INDICADORES PARA AVALIAÇÃO DE RESULTADOS

Avaliação Quantitativa

Em todos os períodos letivos é realizada a avaliação das classificações/níveis atribuídos às diversas disciplinas, assim como a respetiva análise do número de negativas obtidas, para cada uma das turmas.
Esse trabalho, de elevada extensão, é apresentado em tempo útil e encontra-se arquivado no dossiê digital.

Análise comparativa

O trabalho estatístico que se tem desenvolvido, no colégio, ao longo dos últimos anos, permite fazer uma análise da evolução a diversos níveis.

- Evolução do número de alunos
- Número de alunos internos e externos
- Transição/retenção (por ano e ciclos)
- Taxa de sucesso
- Quadros de Honra
- Alunos sem negativas
- Percentagem de reprováveis

Grau de consecução dos objetivos de Escola

A análise de todos os dados quando contrastados com os objetivos definidos e metas traçadas, permite-nos aferir o grau de consecução do Plano Educativo, sabendo que o fundamental, atendendo às múltiplas variáveis, é a tendência registada numa evolução que se quer sempre mais consistente.

Anexo 2

Caderneta do Aluno 2016/2017 – 2.º / 3.º ciclo

Colégio de S. Teotónio

(a Caderneta do aluno do Colégio é um guia para os alunos da escola, que os acompanha ao longo do ano letivo. É também o meio para enviar recados aos pais e encarregados de educação. Neste relatório estão inseridas as partes respeitantes aos Valores do Projeto Educativo e as atividades de enriquecimento curricular definidas pela escola).



2016
2017

ensino básico

caderneta do aluno

CST, a tua escolha. JUNTOS, preparamos o teu FUTURO!

Caro aluno do Ensino Básico,
doux-te as boas-vindas ao Colégio de São Teotónio e à escola de Música São Teotónio, a esta que também é a tua casa.
Terminado o período de férias, temos novo encontro para mais um ano letivo. Espero que tenhas descansado o suficiente e tido tempo para aquelas atividades que não acontecem no resto do ano e são tão importantes para o nosso bem-estar: praia, desporto, leitura, música, viagens, mais tempo para a família e para os amigos... Agora esperam-te outros desafios e projetos ambiciosos que te vão ajudar a crescer integralmente, e muito especialmente nos saberes, pois para isso serve a escola. Muitas novidades te aguardam!
Para ajudar na construção dos teus conhecimentos e na consolidação das tuas aprendizagens, os teus professores já estão a trabalhar, com o desejo de por ao teu serviço toda a sua competência e dedicação. O desejo de te ajudarem a crescer faz deles professores. Não te esqueças que eles estão disponíveis para te orientar desde o primeiro dia de aulas.
Recordo-te que o Colégio de São Teotónio é uma escola de valores e objetivos bem definidos, o que o torna absolutamente singular. A sua missão, revertida do seu ideal de Escola Católica, traduz o que fazemos e como queremos educar: "Colégio de São Teotónio: o humanismo cristão, um projeto educativo, uma escola plural".
Atrevo-me a sublinhar alguns aspetos que definem e caracterizam a sua natureza, aos quais deves prestar muita atenção: a preocupação constante pela qualidade da educação que construímos; a formação nos valores éticos e espirituais, explicitados no projeto educativo; a qualidade da relação entre todos, o que depende muito do teu empenho e do teu contributo positivo.
Este ano propomos um novo tema que inspirará a nossa ação: "CST, a tua escolha: juntos, preparamos o teu futuro!" Isto quer dizer, desde logo, que queremos que te envolvas em tudo o que o Colégio te proporciona, des o teu contributo, participes, aproveites, desfrutes pois esta é a escola que escolheste. Contigo, esta escola é melhor que qualquer outra. E quem, podendo, não faz a melhor escolha?
Quer também dizer que esta tua escola se afirma como o lugar de preparação do teu futuro. Quando fazemos bem o nosso percurso no ensino básico (de base), tudo o resto fica facilitado, seja o Secundário, o Superior, ou mesmo um competente desempenho profissional. Aqui tens a oportunidade de dar esses passos seguros nas aprendizagens fundamentais. Esse é o nosso propósito como escola.
O tema aponta ainda para a responsabilização solidária na obtenção dos objetivos e a que nos propomos, pois juntos, construímos a escola e quanto de bom e fundamental nela se aprende, garante do teu sucesso.
Para que esse sucesso aconteça, definimos três ideias-chave: ação eficiente, boa organização, centralidade no aluno. O mesmo é dizer que para teres sucesso deves ser eficiente no teu estudo, para que atinjas as metas de cada disciplina de forma consolidada, sem desperdiçares tempo, aquele tempo de que precisas para outras atividades. Para esta eficiência, muito ajuda a nossa organização pessoal e também nos estudos. O caos nas nossas coisas perturba o nosso melhor rendimento. Finalmente, deves ter presente que o teu trabalho, estudo e aprendizagens são para ti, para que te tornes mais autónomo, independente e uses as tuas competências para agir corretamente, sabendo o que se faz e porquê.
Esta foi a metodologia usada por Jesus: em vez de dar respostas, ajudava os seus interlocutores, pelo que viam e ouviam, a tirarem as suas próprias conclusões, a pensarem pelas suas próprias cabeças. Aprendamos de Jesus e com Jesus a fazer bem aquilo que nos é pedido em cada momento.
Gostaria também, desde o início do ano, que cultivássemos mais o silêncio. Somos muito barulhentos; comunicamos melhor se fizermos menos ruído, seja na aula seja noutros espaços do Colégio. Vamos tentar reduzir o volume!
Uma última palavra para te lembrar que esta é a tua caderneta, um instrumento muito útil na tua vida escolar e que sempre te deverá acompanhar. Ela é um meio muito prático e eficaz de comunicação entre o Colégio e os teus pais.
Desejo-te um bom ano escolar, que contribua para o teu enriquecimento pessoal e te faça muito feliz.

O Diretor
Manuel Carvalho

6

colégio de são teotónio, 2016/2017 - manuel carvalho

Projeto Educativo
Colégio de São Teotónio: o humanismo cristão, um projeto educativo, uma escola plural

Como Escola Católica, o Colégio de São Teotónio orienta a tua educação no sentido de criar condições para que possas desenvolver harmonicamente as tuas capacidades e tornares-te adulto dos pontos de vista individual, moral, científico e social. Tu e os teus colegas, os teus pais, os teus professores e educadores, os funcionários são uma única equipa que trabalha com este objetivo orientando a sua ação pelos valores escolhidos para o Projeto Educativo:

- **interioridade** (com o qual vais encontrar dentro de ti um sentido para a tua vida);
- **responsabilidade** (os teus resultados serão equivalentes ao empenho que puseres nas tuas tarefas);
- **autonomia** (com ela conseguirás decidir o caminho mas certo e aprender fazendo);
- **solidariedade** (partilhas e dá o melhor de ti àqueles que te estão próximos);
- **criatividade** (surpreendes-te e ti mesmo ao veres que consegues, dia a dia, tornar o mundo melhor);
- **cidadania** (a tua aprendizagem é uma conquista permanente e é um caminho para a vida participativa, esclarecida e responsável em sociedade);
- **empreendedorismo** (o teu sucesso futuro vai passar pela tua capacidade de construir, inovar, criar, arriscar, agarrar oportunidades, fazer escolhas acertadas, sempre com muita persistência e confiança).

Assim, como aluno do Colégio de São Teotónio, deves-te atentar às seguintes orientações:

- observar os valores do Projeto Educativo;
- vivenciar e respeitar os valores cristãos;
- demonstrar as seguintes atitudes no trabalho desenvolvido: persistência no estudo, assiduidade e pontualidade, respeito pelas regras dentro e fora da sala de aula;
- demonstrar práticas de boa cidadania: sentido de pertença; contribuir para dignificação e bom nome do colégio; conhecer e cumprir os direitos e os deveres; envolver-se de forma voluntária nas tarefas; participar dinamicamente em atividades curriculares e extracurriculares, participar ativamente nas estruturas representativas dos alunos.

A tua colaboração é imprescindível.

A Direção do Colégio é constituída pelos seguintes elementos:

Manuel Carvalho Dias, Padre (Diretor)
Alice Rocha (Assessora)
Anabela Alves (Assessora)

A Direção da Escola de Música São Teotónio é constituída pelos seguintes elementos:

Jorge Campos
Manuel Carvalho

animação religiosa

A Catequese funciona em horário a consultar junto do teu Diretor de Turma com quem deves fazer a tua inscrição. Poderás participar, periodicamente, numa Eucaristia mais voltada para ti e para os teus colegas do mesmo ano.

Coordenação: Manuel Carvalho

medidas de apoio/recuperação

No âmbito do atual sistema de avaliação, para além de medidas de apoio a alunos com mais dificuldades a desenvolver na sala de aula, serão proporcionados outros apoios específicos:

- **Aulas de apoio** em período extra letivo para casos excecionais. Funcionam para todas as disciplinas, sob proposta dos teus professores.

sala de estudo

Sala de Estudo, apoiada por professores, destinada a alunos do Ensino Básico que queiram aprofundar os seus conhecimentos, realizar os trabalhos de casa ou estudar. Funciona após a última aula de cada dia, durante 50 minutos, sempre que possível, na sala de aula de cada turma. A inscrição deve ser feita junto do DT. Os alunos e Encarregados de Educação devem respeitar o horário estabelecido. Fora do horário são permitidas saídas excecionais com autorização do Encarregado de Educação.

apoio provas finais

No 9º ano estás sujeito a Provas Finais (Português e Matemática). Para obters sucesso, tens que trabalhar desde o início do ano. O colégio proporciona-te um plano de preparação específica para estas provas ao longo do ano letivo, orientado pelos teus professores.

professor tutor Os alunos poderão beneficiar de um acompanhamento individualizado, mais atento e mais próximo, por um professor tutor que, voluntariamente e por escolha de cada aluno (cuja situação escolar o justifique), se disponibiliza para desenvolver medidas de apoio, de integração na turma e na escola, bem como de aconselhamento e orientação no estudo e tarefas escolares, ajudando-o a superar dificuldades no aproveitamento e/ou comportamento.

formação em TIC A formação em Tecnologias da Informação e da Comunicação é desenvolvida transversalmente, e particularmente no 7º e 8º ano, na disciplina de Tecnologias da Informação e Comunicação.

atividades de enriquecimento curricular Além da Sala de Estudo e da Cataquese, poderá inscrever-se, no máximo, em duas das Atividades de Enriquecimento Curricular do teu ciclo de estudos. Todas as atividades funcionarão com um número mínimo de inscrições.

AEC	2º	7º	8º	9º	Responsável
International House (Inglês / Alemão)	●	●	●	●	Maria Manuela
Futebol	●	●	●	●	Marco Nobre
Judo	●	●	●	●	Joaquim Cortez
Minibevêquiste	●	●	●	●	Hugo Marques
Badminton	●	●	●	●	Ana Santos
Balões	●	●	●	●	Academia de Balletto
Clube Espadas CST	●	●	●	●	Nicole Gonçalves e Maria José Dordio
Clube Arta e Património	●	●	●	●	António Simão
TopMat	●	●	●	●	Ana Paula Oliveira
Coimbra, Sefes e Tesouros	●	●	●	●	Maria de Luz Campos e António Filipe
Teakouhobby	●	●	●	●	Francisco Salvador
Science GO	●	●	●	●	Susana Dias
Clube de Programação e Robótica	●	●	●	●	Paulo Martins
Célebros	●	●	●	●	P. Manuel Carneiro Dias
Clube de Teatro	●	●	●	●	Rui Santos
Escólio cast.	●	●	●	●	Alícia Rocha
Clube de Manualidades	●	●	●	●	Leonor Santos
Mão na Massa - Clube de Culinária	●	●	●	●	Leonor Santos
Corço e mente	●	●	●	●	Bruno Lobo
Diálogo inter-religioso para a construção de paz	●	●	●	●	Bruno Lobo e António Filipe
Clube de Fotografia	●	●	●	●	Nuno Ramoa
Grupo de Mesação Cristã CST	●	●	●	●	Miguel Gonçalves

dressê A4 Para o Ensino Básico é obrigatório o uso de Dressê A4

regime de avaliação do Ensino Básico

É regulamentado pelo DL nº 139/2012 de 5/7, pelo DL nº17/2016, de 4/4, pelo DN nº13/2014, de 15/5, pela DN nº1-F/2106, 5/4 e legislação complementar.

Condições de progresso/retenção:

- A evolução do processo educativo dos alunos no ensino básico assume uma lógica de ciclo, progredindo para o ciclo imediato o aluno que tenha adquirido os conhecimentos e desenvolvido as capacidades definidas para cada ciclo de ensino, atendendo às metas curriculares em vigor.
- Em situações em que o aluno não adquira os conhecimentos nem desenvolva as capacidades definidas para o ano de escolaridade que frequenta, o conselho de turma propõe as medidas necessárias para colmatar as deficiências detetadas no percurso escolar do aluno.
- Caso o aluno não adquira os conhecimentos previstos para um ano não terminal de ciclo que, fundamentalmente, comprometam a aquisição dos conhecimentos e o desenvolvimento das capacidades definidas para o ano de escolaridade, pode ficar retido no mesmo ano de escolaridade.
- A avaliação sumativa integra no 9º ano de escolaridade, para além da avaliação sumativa interna, a **avaliação sumativa externa**, da responsabilidade do MEC, com a realização de provas finais, as quais incidem, respetivamente, sobre os conteúdos dos 2º e 3º ciclos nas disciplinas de **Português** e de **Matemática**.
- A informação resultante da avaliação sumativa expressa-se numa escala de 1 a 5, em todas as disciplinas.

Colégio de São Teotónio,
o humanismo cristão, um projeto educativo, uma escola plural.

Rua do Brasil, 49 • 3030 - 175 Coimbra
 telf. 239 701 467 • fax. 239 717 733
 geral@steotonio.pt
 www.steotonio.pt

Anexo 3

Atividades Extraletivas realizadas ao longo do ano letivo 2016/2017

Quadro 4 – Atividades extralectivas realizadas ao longo do ano pela Professora

Estagiária

DATA	ATIVIDADE	LOCAL	COMUNIDADE ENVOLVIDA
17 de novembro de 2016	Teatro <i>Embarcação do Inferno</i> , Escola da Noite	Teatro da Cerca de S. Bernardo, Coimbra	Alunos do 9.º ano do Colégio de S. Teotónio e professores
17 de novembro de 2016	Conferência <i>Gil Vicente no seu tempo e no nosso</i> , de José Augusto Cardoso Bernardes	Sala de S. Pedro, Biblioteca Geral da Universidade de Coimbra	Público em geral
Desde 18 de novembro de 2016	Apoio Escolar (1 hora semanal) - aluna 7.º ano, Francês Desde janeiro de 2017, com 4 alunos no total.	Colégio de S. Teotónio	4 alunos da turma de Francês, 7.º ano e uma aluna da turma de Francês, 9.º ano
29 de novembro de 2016	Formação <i>Comunicar melhor em sala de aula</i> , promovida pela Porto Editora	Auditório Bissaya Barreto, Coimbra	Dirigida a professores
7 de dezembro de 2016	<i>Edutalks Que perceções têm os portugueses sobre o valor da educação?</i>	Auditório da Reitoria da Universidade de Coimbra	Público em geral
17 de dezembro de 2016	Reunião de notas de Português (9.º) e de Francês (7.º)	Colégio de S. Teotónio	Professores das disciplinas em questão. Participação enquanto observadora
14 de janeiro de 2017	<i>Café Concerto</i>	Auditório do Colégio de S. Teotónio	Alunos e Professores do Ensino Secundário – Colégio de S. Teotónio
18 de janeiro de 2017	Formação: Subordinação, Joana Santos (FLUC)	Escola Secundária de Avelar Brotero	Professores. Organizada pela colega Estagiária Verónica Santos
14 de fevereiro de 2017	Dia dos Namorados	Colégio de S. Teotónio	7.º ano
17 de fevereiro de 2017	Dia do Padroeiro da Escola	Colégio de S. Teotónio	Toda a comunidade escolar. Apresentação “Percurso de Vida” aos alunos dos 7.º e 8.º anos e a uma turma do 9.º ano
17 de fevereiro de 2017	I Festival da Canção do Colégio de S. Teotónio		Comunidade Escolar
20 de fevereiro de 2017	<i>Tecendo caminhos em sala de aula: das dificuldades dos alunos às estratégias</i>	FLUC, inserido nas II Jornadas	

	<i>do professor, por Sandrina Esteves</i>	de Pós Graduação em Didática do Ensino	
2 e 3 de março de 2017	Visita de Estudo a Ganfei – professora acompanhante.	Ganfei	Alunos do 7.º ano
9 de março de 2017	Apresentação do meu trabalho enquanto membro de uma equipa de acolhimento de uma família de refugiados sírios, em Coimbra	Colégio de S. Teotónio	Aula do 12º ano, disciplina de Religião e Moral. Esta apresentação foi, nas semanas subsequentes, extensível a outras turmas do ensino secundário
25 de março de 2017	Dia Aberto do Colégio de S. Teotónio Preparação da apresentação dos alunos do 7º ano, em conjunto com os alunos.	Colégio de S. Teotónio	Comunidade exterior ao colégio e alunos.
31 de março de 2017	<i>O aluno e o aprender na perspetiva da Psicologia, por Mariana Negrão</i>	FLUC, inserido nas ações de Formação do Seminário de Francês	Núcleo de Estágio de Francês
21 de abril de 2017	Aula aberta <i>Um manual para a aula invertida em Francês</i> , por Olinda Reis	FLUC, inserido nas ações de formação do seminário de Francês	Alunos do núcleo de Estágio de Francês
22 de junho de 2017	Lecionação	Colégio de S. Teotónio	Substituição de Professores afetos aos Exames Nacionais – aulas de Português (uma turma do 7.º ano); aulas de Francês (uma turma do 8.º ano) e aula de Matemática (turma do 7.º ano)
Ao longo do ano letivo.	Participação, enquanto observadora, de reuniões do Conselho de Turma da turma do 7º e do 9º ano		Professores das turmas de 7.º e 9.º ano às quais lecionei.

Anexo 4

Calendarização das aulas lecionadas nas turmas de Português e de Francês

Colégio de S. Teotónio – ano letivo 2016/2017

Quadro 5 – calendarização das aulas lecionadas a Português

UNIDADE DIDÁTICA	PERÍODO LETIVO	DATA (Orientador CST)	DURAÇÃO	DATA (Orientadora FLUC)	OBSERVAÇÕES
Modo Narrativo Conto “A palavra mágica”, de Vergílio Ferreira	1.º	4 de novembro de 2016	50’		
	1.º	8 de novembro de 2016	50’ + 50’		
	1.º	10 de novembro de 2016	50’ + 50’		
Atividade escrita com os alunos	2.º	13 de janeiro de 2017	50’		Aula de substituição do Professor Orientador
<i>Os Lusíadas</i> , de Luís de Camões – Episódio “Inês de Castro”	2.º	31 de janeiro de 2017	50’+ 50’	31 de janeiro de 2017	
	2.º	2 de fevereiro de 2017	50’+50’		
	2.º	3 de fevereiro de 2017	50’		
Questionário, com os alunos, sobre o Episódio da Batalha de Aljubarrota – <i>Os Lusíadas</i> ; ditado.	2º	21 de fevereiro de 2017	50’ + 50’		Aula de substituição do Professor Orientador
<i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente O Onzeneiro	3.º	2 de maio de 2017	50’ + 50’	2 de maio de 2017	
<i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente O Onzeneiro	3.º	4 de maio de 2017	50’		

Legenda: de acordo com o lecionado no Colégio de S. Teotónio no ano letivo de 2016/2017

Quadro 6 – calendarização das aulas lecionadas a Francês

UNIDADE DIDÁTICA	PERÍODO LETIVO	DATA (Ori. CST)	DURAÇÃO	DATA (Ori. FLUC)	OBSERVAÇÕES
La vie en classe	1.º	25-10-2016	50' + 50'		
		27-10-2016	50'		
		03-11-2016	50'		
Les autres et moi : mon portrait	1.º	22-11-2016	50' + 50'		
		24-11-2016	50'		
		29-11-2016	50' + 50'		
		06-12-2016	50' + 50'		
Les adjectifs démonstratifs. Le Futur Proche et le Passé Récent	2.º	10-01-2017	50' + 50'		
		12-01-2017	50'		
		17-01-2017	50' + 50'		
		19-01-2017	50'		
La famille	2.º	24-01-2017	50' + 50'	24 de janeiro de 2017	
La Saint Valentin	2.º	14-02-2017	50' + 50'		
		16-02-2017	50'		
Les Loisirs	2.º	23-02-2017	50'		
La Maison	3.º	27-04-2017	50'		Aula de substituição da Professora Orientadora
L'Impératif Présent et les vêtements	3.º	02-05-2017	50' + 50'	2 de maio de 2017	
Les vêtements	3.º	04-05-2017	50'		
Exercices de prononciation. Description de la Tour Eiffel	3.º	25.05-2017	50'		Aula de substituição da Professora Orientadora

Legenda: de acordo com o lecionado no Colégio de S. Teotónio no ano letivo de 2016/2017

Anexo 5

**Projeto “Compreensão da leitura: instrução explícita de estratégias”
Estratégia “Sintetizar”: questionário sobre a cena do *Onzeneiro*
e respectivos resultados**

Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente - Cena III – *Onzeneiro*.

Aplicado aos alunos do 9.º ano na aula de 4 de maio de 2017

Compreensão da leitura: a instrução explícita de estratégias.

Nome: _____ Idade: _____

9º X - 4 de maio de 2017

Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Personagem: **Onzeneiro**

ESTRATÉGIA: SINTETIZAR

Responde ao inquérito indicado em baixo. Não há respostas certas ou erradas. As tuas respostas são importantes para uma reflexão sobre o papel da síntese na compreensão de um texto, neste caso, da cena do Onzeneiro, no Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente.

PERGUNTA	SIM	NÃO
Durante a análise do texto		
Voltei atrás sempre que não compreendia o sentido do texto.		
Tomei notas sobre as características psicológicas do Onzeneiro		
Tomei notas sobre o movimento cénico: a chegada do Onzeneiro e o diálogo com o Diabo e com o Anjo.		
Tomei notas sobre os argumentos utilizados pelo Onzeneiro.		
Tomei notas sobre o objeto simbólico do Onzeneiro e o que representa na obra de Gil Vicente.		

Para ti, qual foi a informação mais interessante ou surpreendente que aprendeste com este texto?

De que modo aprendeste esta informação?		
	SIM	NÃO
Lendo o texto.		
Compreendendo o texto.		
Olhando para as ilustrações no manual.		
Através do anúncio da Cofidis apresentado no início da aula?		
Imaginando cenários.		
Outro. Qual?		

O que significa para ti esta informação interessante ou surpreendente que aprendeste?

O questionário aplicado aos alunos foi elaborado a partir do questionário aqui indicado, proposta do Projeto de Literacia da Leitura e Cognição, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Nome do estudante: _____ Idade: _____ Data: _____
 Ano escolar: 7º 8º 9º 10º 11º 12º

ESTRATÉGIA: SINTETIZAR

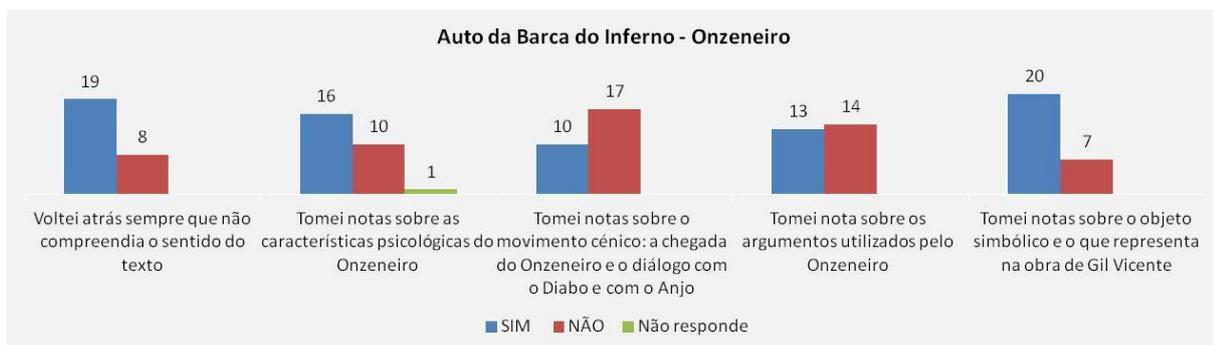
FOLHA DE MONITORIZAÇÃO DAS OPÇÕES PARA FAZER SÍNTESES	
Nome do aluno	
Título do livro/texto	
Autor	
1. Reli para entender melhor a informação	
2. Tomei notas sobre:	
Quem?	
O quê?	
Onde?	
Quando?	
Porquê?	
Como?	
3. Achei esta informação nova muito interessante ou surpreendente:	
4. Aprendi esta nova informação lendo	
O texto	
A ilustração	
As legendas	
Um gráfico, um mapa, uma fotografia...	
Outro. Qual?)	

Enquadramento:

Foram colocadas perguntas de resposta aberta relativamente a qual a informação mais interessante ou surpreendente que os alunos aprenderam com este texto e o que significava para eles essa informação. As perguntas fechadas, de resposta do tipo Sim / Não prendiam-se com voltar atrás quando não compreendiam o sentido do texto, tomar notas e sobre o modo como aprenderam a informação mais interessante ou surpreendente que tinham mencionado. Relativamente a este item existia ainda uma pergunta de resposta aberta, relacionada com a existência de outro modo de aprendizagem desta informação interessante ou surpreendente.

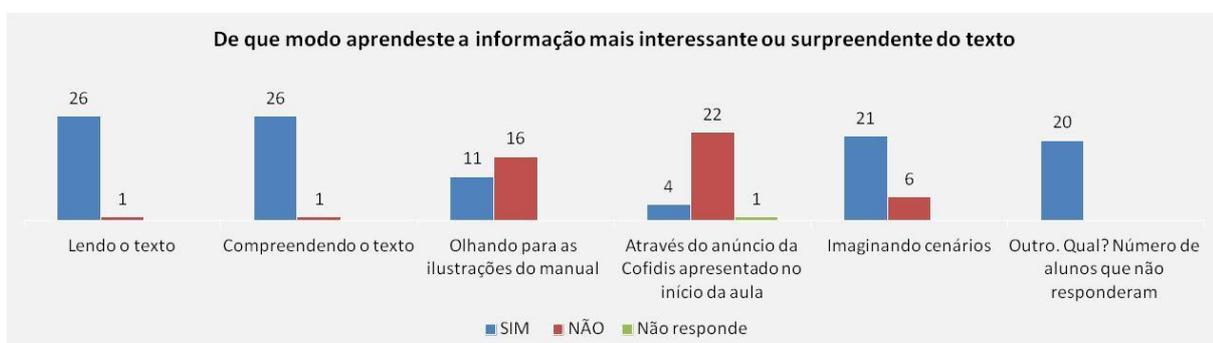
Resultados:

Gráfico 1: Estratégia Sintetizar – O Onzeneiro, *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente



Legenda: respostas dos alunos ao questionário realizado na aula de 4 de maio de 2017, adaptado a partir de Moreillon (2007)

Gráfico 2: Estratégia Sintetizar – O Onzeneiro, *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente



Legenda: respostas dos alunos ao questionário realizado na aula de 4 de maio de 2017, adaptado a partir de Moreillon (2007)

Quadro 7 – Estratégia *Sintetizar* – análise das respostas dos alunos

Questionário					
A Compreensão da Leitura: Instrução explícita de estratégias					
Estratégia Sintetizar, <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente – Cena III – Onzeneiro					
Pergunta: Para ti, qual foi a informação mais interessante ou surpreendente que aprendeste com este texto?					
ALUNO	CATEGORIZAÇÃO LEXICAL			CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICA	
	ADJETIVOS E ADVÉRBIOS	NOMES	VERBOS	IDEIA ASSOCIADA	CONCEITO ASSOCIADO
001	Ambicioso;	Dinheiro;	Roubar; Enganar.	Anti valor da ganância; Valor da honestidade; Importância da Honestidade.	Valores morais.
002	Honestos;	Ganância;	Prejudicar.	Valor da honestidade; Consequência da ganância.	Valores morais.
003		“Ganancice” [quer dizer ganância]	Compensa; Querer.	Ambição desmesurada; Ambição não compensa;	Valores morais; Intenção crítica do autor.
004		Displicência; Onzeneiro; Paraíso.	Enganar.	Valor da Honestidade; Insolência do Onzeneiro.	Valores morais; Comportamento.
005	Ganancioso.			Ganância.	Valores morais e crítica social.
006	Faltou na aula onde se iniciou a Cena do Onzeneiro				
007		Onzeneiro.	Saber.	Alargamento vocabular; Significado de Onzeneiro.	Alargamento vocabular e seu contributo para a compreensão textual.
008	Nova; Enganadora.	Profissão.		Alargamento Vocabular; Significado de Onzeneiro.	Alargamento vocabular e seu contributo para a compreensão textual.
009	Avançado [Gil Vicente].	Dinheiro.		Gil Vicente atual; Dinheiro não paga tudo; Intemporalidade da Obra.	Valores morais; Autor da obra.
010		Onzeneiro; Anjo; Paraíso; Dinheiro.	Subornar.	Valor da Honestidade.	Valores morais; Comportamento.
011	Correto; Gananciosas.	Gil Vicente; Hoje; Dinheiro.	Compra.	Ideia de correção moral.	Intemporalidade da obra; Atitude moralizante valorizada.
012	Ganancioso Interessante	Pecados; Ser humano	Arrependermos	Ganância e arrependimento; Importância do arrependimento;	Valores morais; Valores religiosos.
013		Dinheiro;	Compra.	Importância da Honestidade; Dinheiro não	Valores morais.

				compra tudo;	
014	Rica.	Pessoa Futuro Inferno	Pode.	Castigo; Dicotomia Bem / Mal.	Valores morais; Valores religiosos;
015		Miséria	Roubar; Aproveitarmos;	Caráter moralizante da cena.	Valores morais; Comportamento.
016		Dinheiro; Felicidade.	Compra.	Felicidade nas coisas simples.	Valores morais;
017		Onzeneiro; Fidalgo; Pecados.	Pragueja; Arrependendo- se.	Arrependimento.	Valores morais; Valores religiosos.
018	Exclusivamente; Elevado;	Empréstimo; Dinheiro; Cobrança; Juros; Onzeneiros.		Alargamento vocabular; Sentido pejorativo de Onzeneiro; Conhecimento da sociedade do século XVI.	Alargamento vocabular e contextualização epocal; Crítica social de Gil Vicente.
019		Gil Vicente; Sociedade.	Crítica.	Crítica social do autor.	Intenção crítica do autor.
020		Argumentos; Onzeneiro; Inferno; Diabo.		Castigo; Apesar dos argumentos, o Onzeneiro embarca na Barca do Diabo.	Valores morais; Valores religiosos.
021	Gananciosas; Materialistas; Poderosas; Superiores.	Dinheiro; Perdão; Pecados; Paraíso.		Sobranceria; Ganância; equivalente a altivez;	Valores morais.
022		Ganância.	Leva	Ganância, que não conduz a lado nenhum;	Valores morais Intenção crítica do autor
023		Céu; Onzeneiro; Pecados.	Arrepende	Arrependimento (falta de)	Valores religiosos;
024		Bolsão; Onzeneiro.		Significado do objeto simbólico que acompanha a personagem	Texto: objeto simbólico que acompanha a personagem;
025		Anjo; Diabo; Onzeneiro; Pecados.	Arrepende.	Falta de arrependimento; Honestidade moral.	Valores morais; Valores religiosos.
026		Existência “Onzenários”, [referindo-se a Onzeneiros]		Alargamento vocabular (significado de Onzeneiro) e conhecimento da sociedade do século XVI).	Alargamento vocabular; Texto e História de Portugal.
027	Cometidos Social.	Crítica Gil Vicente; Atual; Erros.		Intemporalidade do autor; Caráter moralizante da cena e crítica social, que é intemporal.	Valores morais; Intemporalidade do autor e sua intenção crítica.
028		Onzeneiro;	Arrependido;	Valor da	Valores morais;

		Anjo.	Subornar.	humildade; Falta de arrependimento; Tentativa de suborno.	Valores religiosos.
--	--	-------	-----------	---	---------------------

Legenda: respostas dos alunos ao questionário realizado na aula de 4 de maio de 2017, adaptado a partir de Moreillon (2007)

Quadro 8 – Estratégia *Sintetizar* – análise das respostas dos alunos

Questionário			
A Compreensão da Leitura: Instrução explícita de estratégias			
Estratégia Sintetizar, <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente – Cena III – Onzeneiro			
Pergunta: De que modo aprendeste esta informação? [mais interessante ou surpreendente]. Item Outro. Qual?			
ALUNO	TRANSCRIÇÃO DA RESPOSTA	CATEGORIZAÇÃO SEMÂNTICA IDEIA ASSOCIADA	METODOLOGIA ASSOCIADA
001	Não respondeu		
002	Não respondeu		
003			
004	Não respondeu		
005	Não respondeu		
006	Faltou na aula onde se iniciou a Cena do Onzeneiro		
007	Não respondeu		
008	Não respondeu		
009			
010	Não respondeu		
011	Não respondeu		
012	“Vendo a maneira como agia o Onzeneiro.”	Capacidade de descodificação do texto; Capacidade de projeção de cenários.	Inferências realizadas pelos alunos ao longo da análise textual
013	Não respondeu		
014	“A maneira como a professora explicou o texto no fim da leitura.”	Resumo.	Pontos-chave do texto no final da aula, depois de feitas inferências pelos alunos. Professor – condutor, importância da síntese
015			
016	Não respondeu		
017			
018	“Procurando as palavras no dicionário.”	Alargamento vocabular.	Atividade prévia, pedida aos alunos para trabalho de casa: procura de palavras no dicionário; Importância da consulta de material de referência para a compreensão da leitura e significados.
019	Não respondeu.		
020	Não respondeu.		
021	“Comparando os comportamentos da personagem com os da sociedade atual.”	Intemporalidade da obra de Gil Vicente.	Atividade de pré leitura do início da aula: anúncio da <i>Cofidis</i>

022	“Informação fornecida pelos professores.”	Compreensão leitora.	Atividades desenvolvidas ao longo das aulas: pré leitura; análise textual conduzida; alargamento vocabular; capacidade de fazer perguntas ao texto.
023	Não respondeu.		
024	Não respondeu.		
025	“Com a interpretação do texto feita em aula.”	Compreensão leitora.	Capacidade inferencial dos alunos que, através do próprio texto, foram descodificando o seu sentido e fazendo inferências.
026	Não respondeu.		
027	Não respondeu.		
028	Não respondeu.		

Legenda: respostas dos alunos ao questionário realizado na aula de 4 de maio de 2017, adaptado a partir de Moreillon (2007)

Quadro 9 – Estratégia *Sintetizar* – análise das respostas dos alunos

Questionário					
A Compreensão da Leitura: Instrução explícita de estratégias					
Estratégia <i>Sintetizar</i> , <i>Auto da Barca do Inferno</i> , de Gil Vicente – Cena III – Onzeneiro					
Pergunta: O que significa para ti esta [já referida] informação interessante ou surpreendente que aprendeste?					
ALUNO	CATEGORIZAÇÃO LEXICAL			CATEGORIZAÇÃO SEMÁNTICA	
	ADJETIVOS E ADVÉRBIOS	NOMES	VERBOS	IDEIA ASSOCIADA	CONCEITO ASSOCIADO
001	Boa;	Vida; Valor; Dinheiro.		Dar valor ao que temos.	Valores morais; Comportamento.
002	Não	Informação; Consequências; Corrupção; Vida; Onzeneiro.	Aprendi; Andado; Roubar; Enganar; Amealhar.	Dicotomia Bem / Mal; Transposição para a realidade do aluno.	Valores morais.
003	Beneficiados; Nunca.		Compensa	Ideia de que não devemos enganar os outros.	Valores morais; Intemporalidade da obra; Comportamento;
004	Bem.	Erros; Consciência.	Ter.	Dicotomia Bem / Mal.	Valores morais.
005	Interessante.				Aprendizagem; Educação Literária;
006	Faltou na aula onde se iniciou a Cena do Onzeneiro				
007	Não.	Texto.	Gosto; Significa.	Não retirou nada do texto, porque não gostou.	Educação Literária.
008	Simplemente.	Vida; Pessoas; Profissão; Dificuldades.	Ajudou-me; Perceber; Enganar; Problema.		Intemporalidade da obra de Gil Vicente; Valores morais.
009	Desfavorecidos; Feliz; Infeliz; Ganancioso;		Pagar; Vida; Roubar.	Transposição para a realidade do aluno; Dicotomia Bem / Mal	Valores morais; Intemporalidade da obra.

	Sempre.				
010	Não.	Dinheiro; Pobres; Morte,	Valeu; Amealhar; Serviui.	Castigo; Dicotomia Bem / Mal.	Valores morais; Valores religiosos.
011	Excessiva.	Ganância; Céu.	Compra.	Ganância.	Dicotomia Bem / Mal; Valores morais.
012		Onzeneiro; Pecados; Coração.	Cometemos; Arrependido; Marcar.	Ideia de pecado e de consciência dos erros.	Valores religiosos.
013	Não.	Dinheiro; Terra; Morte; Saúde.	Comprar; Existe.	Transposição do texto para a imagem que têm os alunos da sociedade.	Valores morais.
014		Pessoa.	Temos; Somos; Podemos	Supremacia do Ser relativamente ao ter.	Valores morais.
015	Só	Vida; Dinheiro.		Transposição do texto para a realidade do aluno. Na vida, o dinheiro não é o mais importante.	Valores morais; Intemporalidade da obra;
016	Bastante.	Lição; Vida; Futuro.		Transposição do texto para a vida.	Valores morais; Intenção do autor;
017	Não.	Ações.	Arrependem-se.	Transposição do texto para a realidade do aluno.	Valores morais;
018	Interessante.	Informação	Adquirir	A ideia de que é bom aprender.	Cultura; Educação Literária; Informação geral.
019		Problemas Sociedade.			Intemporalidade da obra de Gil Vicente.
020		Destino.	Somos Fizemos Tivemos.	Destino Condenação.	Valores religiosos.
021	Surpreendentemente.	Comportamento; Personagem; Onzeneiro; Ideais; Poder; Sociedade.		Supremacia material vs moral.	Intemporalidade da obra de Gil Vicente; Crítica social.
022	Ganancioso.			Ganância associada a algo mau.	Valores morais.
023	Rico.	Onzeneiro.		“O Onzeneiro preferia ser rico do que salvar-se.”	Compreensão da leitura.
024	Não.	Onzeneiro; Paraíso; Dinheiro; Terra.	Permite; Comprar; Esforçarmos-nos.	Transposição para a sociedade atual.	Valores morais.
025	Não; Sempre.	Dinheiro; Erros.	Devemos; Achar; Reconhecer.	Transposição da Cena para a realidade do aluno.	Valores morais.
026	Respondeu “Não sei”.				
027	Ganancioso;	Tecnologias;	Continua;	Transposição da obra	Intemporalidade

	Necessitados; Pequenos; Boas.	Inovações; Capacidade; Ser humano; Objetivos; Ações; Atitudes.	Ser; Pisar; Esmagar; Alcançar.	para a realidade do aluno; Crença nas “boas ações e atitudes.”	da obra de Gil Vicente; Valores morais.
028	Gananciosas.	Pessoas; Dinheiro.	Conseguem; Acham.	Ideia de que o dinheiro, para as pessoas gananciosas, compra tudo.	Dicotomia Bem / Mal; Valores morais.

Legenda: respostas dos alunos ao questionário realizado na aula de 4 de maio de 2017, adaptado a partir de Moreillon (2007)

Anexo 6
Questionário I *Estratégias de leitura,*
inserido no projeto *Compreensão da Leitura: a instrução explícita de estratégias*
e respectivos resultados

(Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002)

Aplicado aos 28 alunos da turma do 9º ano a 31 de janeiro de 2017

Questionário I: Estratégias de leitura (Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002)

Orientações:

As afirmações dizem respeito ao que se faz quando se lê um texto. Cada afirmação é seguida de 5 números (1, 2, 3, 4, 5) e cada número significa o seguinte:

1	2	3	4	5
Nunca	Ocasionalmente	Cerca de 50%	Com frequência	Sempre

Depois de leres cada afirmação, assinala com uma cruz o número (1, 2, 3, 4 ou 5) que se aplica a ti, usando a escala fornecida. Nota que não há respostas certas ou erradas às afirmações deste questionário.

Nome do estudante: _____ Idade: _____ Data: 31 de janeiro de 2017

Ano escolar: 9º

Estratégias	Escala				
1. Quando leio, tenho um objetivo em mente.	1	2	3	4	5
2. Quando leio, tomo notas para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
3. Penso no que sei para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
4. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.	1	2	3	4	5
5. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.	1	2	3	4	5
6. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.	1	2	3	4	5
7. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.	1	2	3	4	5
8. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.	1	2	3	4	5
9. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
10. Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.	1	2	3	4	5
11. Tento voltar atrás quando perco a concentração.	1	2	3	4	5
12. Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.	1	2	3	4	5
13. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.	1	2	3	4	5
14. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.	1	2	3	4	5
15. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
16. Quando o texto se torna difícil, presto mais atenção ao que estou a ler.	1	2	3	4	5
17. Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
18. Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.	1	2	3	4	5
19. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor	1	2	3	4	5

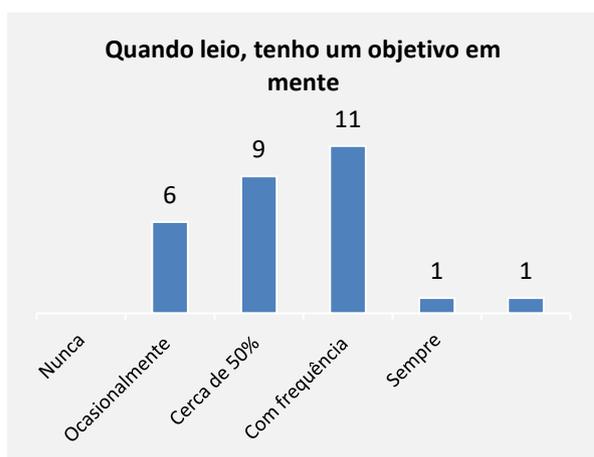
o que estou a ler.					
20. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
21. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.	1	2	3	4	5
22. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.	1	2	3	4	5
23. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.	1	2	3	4	5
24. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.	1	2	3	4	5
25. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.	1	2	3	4	5
26. Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto.	1	2	3	4	5
27. Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor.	1	2	3	4	5
28. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.	1	2	3	4	5
29. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.	1	2	3	4	5
30. Procuro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.	1	2	3	4	5

Referência:

Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). "Assessing students metacognitive awareness of Reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.

Resultados:

Gráfico 3: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 1



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 4: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 2



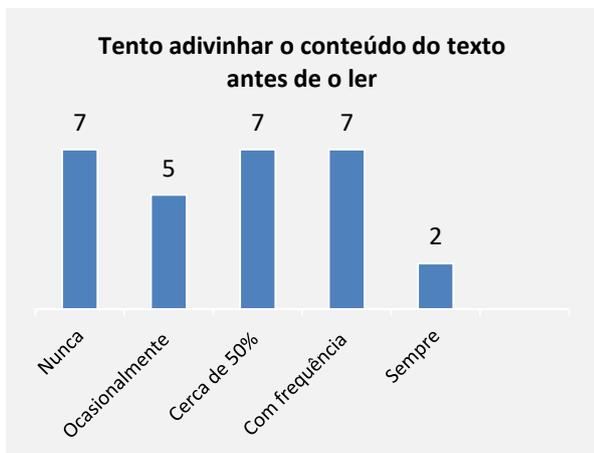
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 5: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 3



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 6: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 4



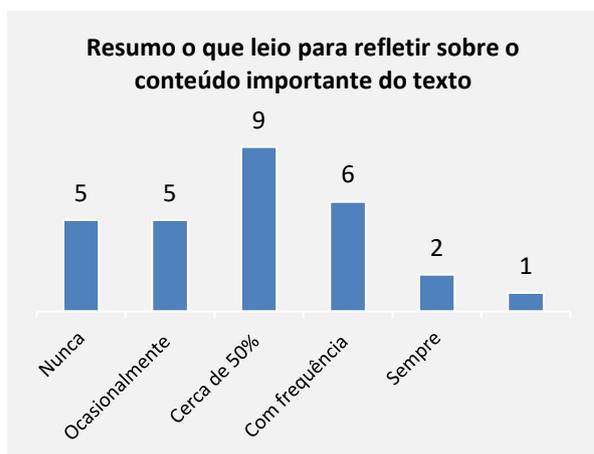
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 7: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 5



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 8: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 6



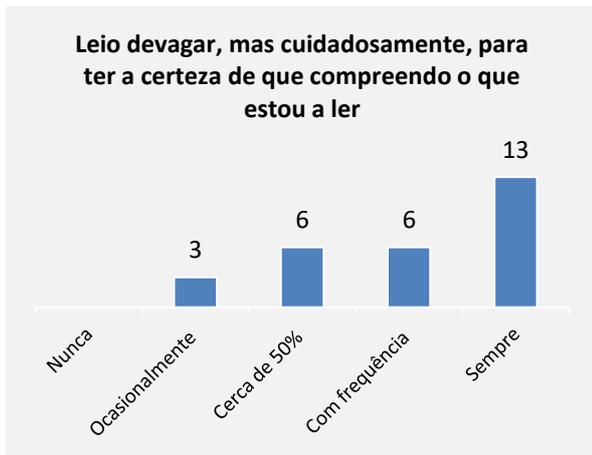
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 9: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 7



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 10: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 8



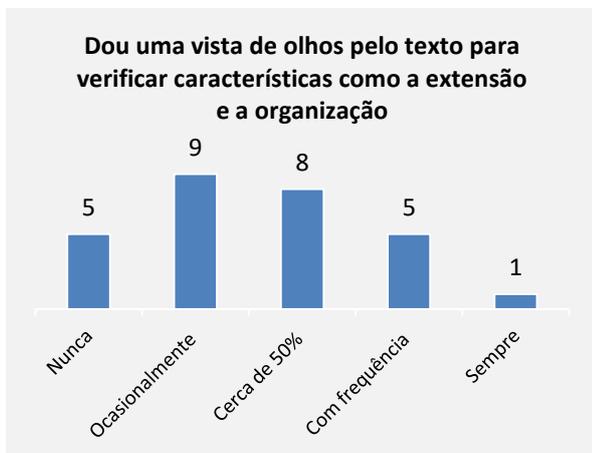
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 11: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 9



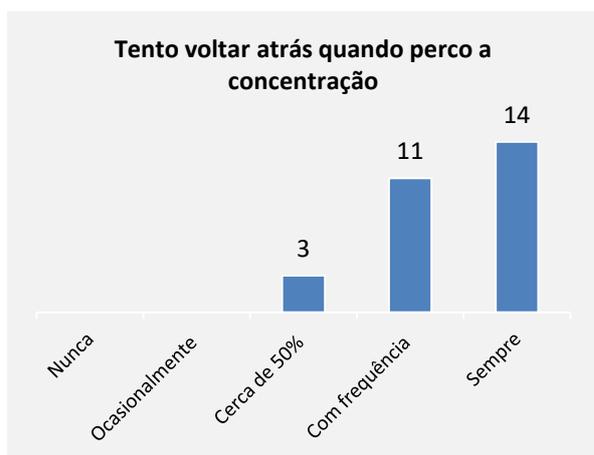
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 12: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 10



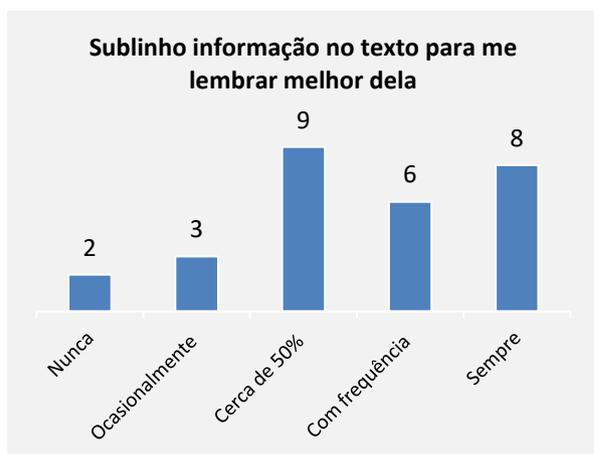
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 13: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 11



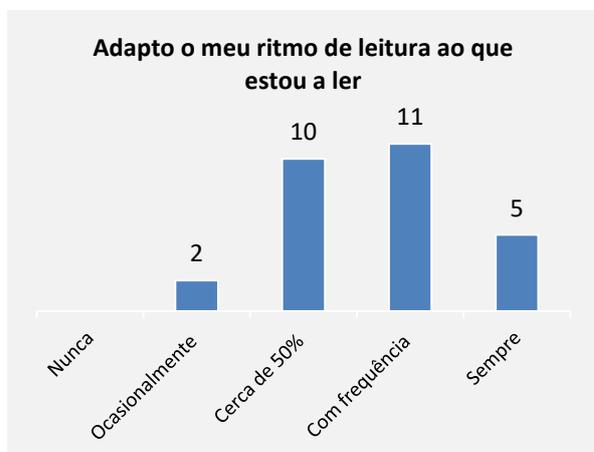
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 14: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 12



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 15: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 13



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 16: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 14



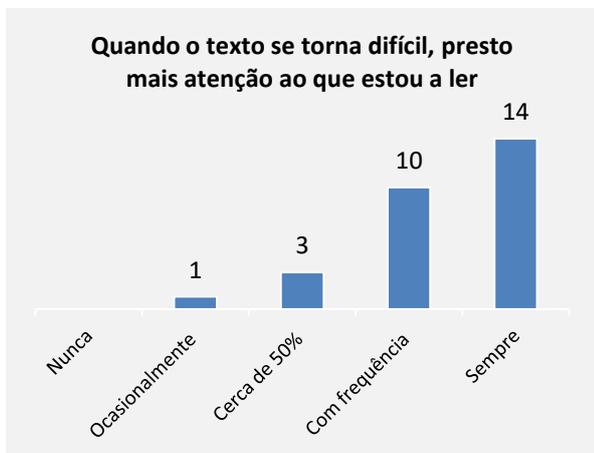
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 17: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 15



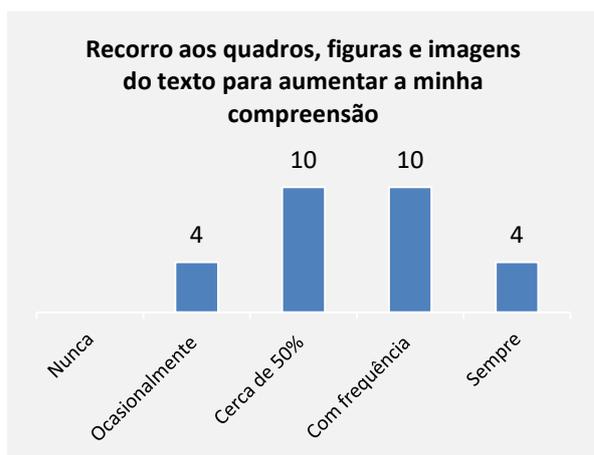
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 18: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 16



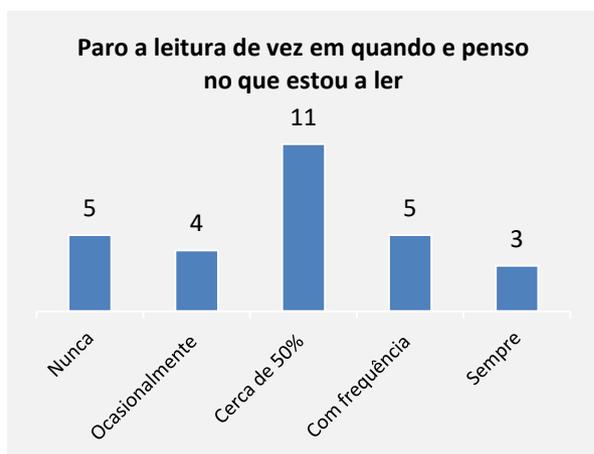
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 19: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 17



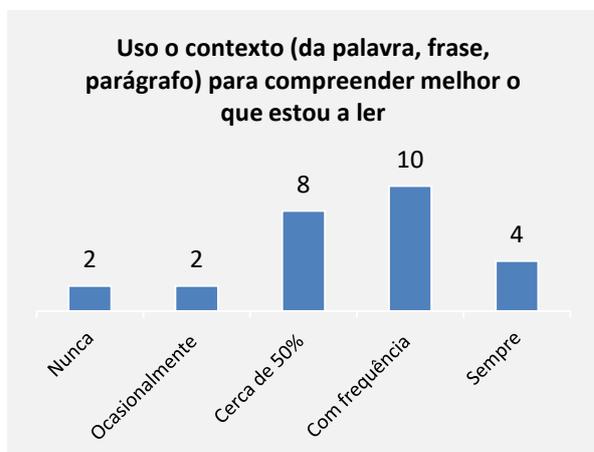
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 20: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 18



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 21: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 19



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 22: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 20



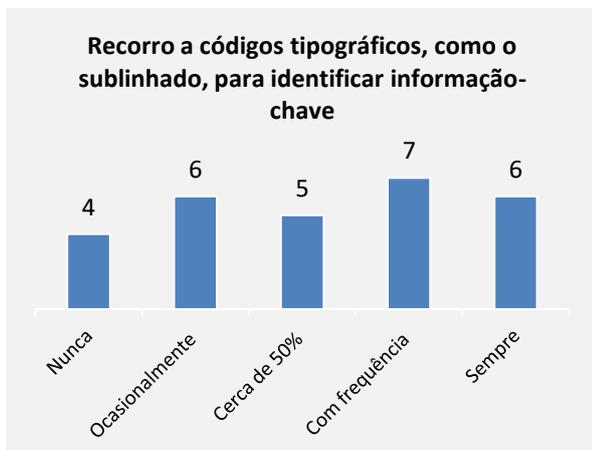
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 23: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 21



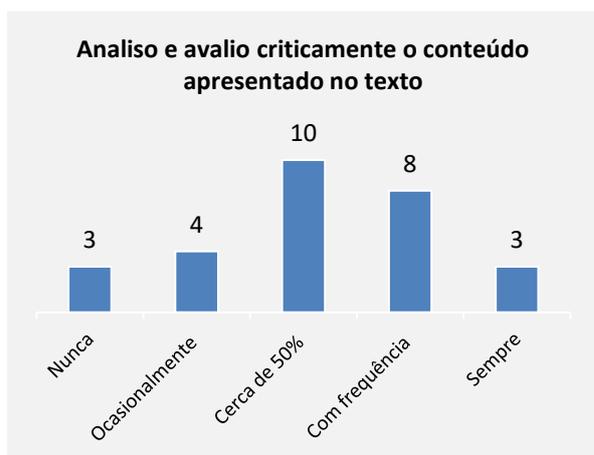
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 24: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 22



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 25: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 23



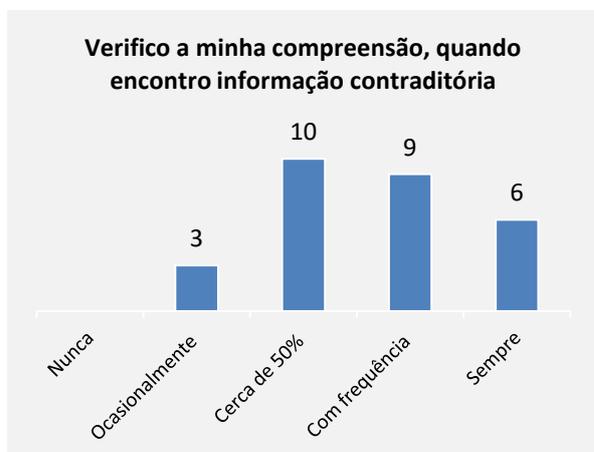
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 26: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 24



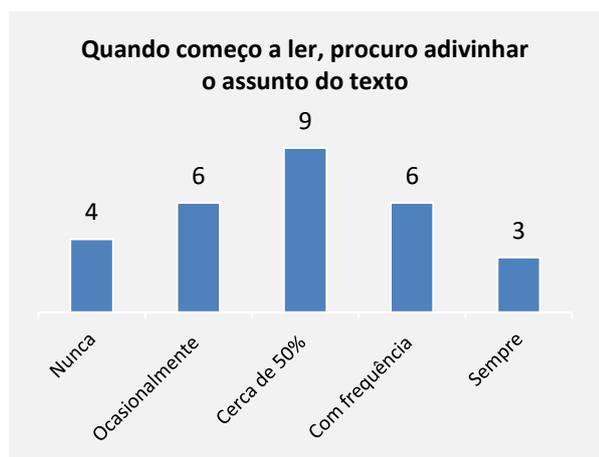
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 27: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 25



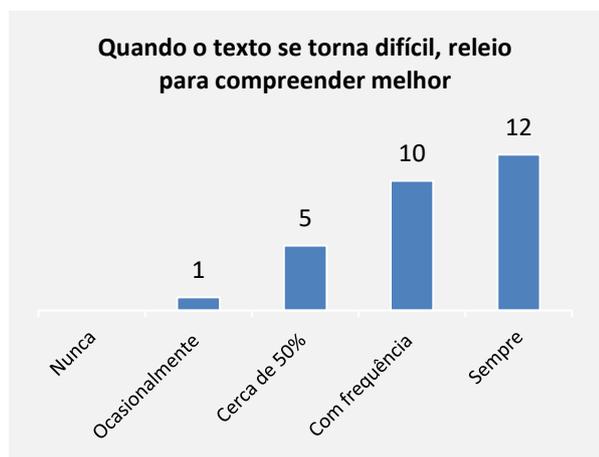
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 28: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 26



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 29: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 27



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 30: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 28



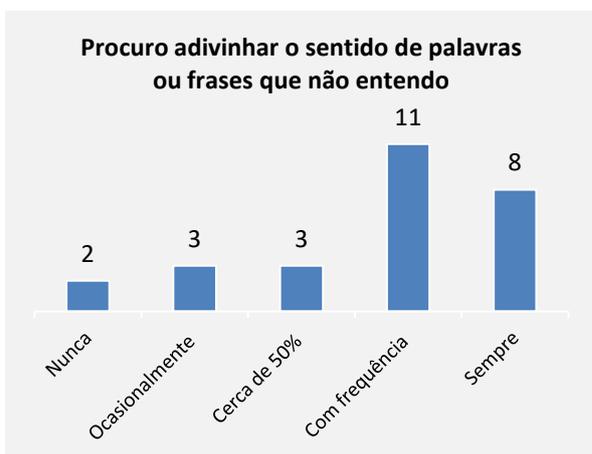
Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 31: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 29



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Gráfico 32: Questionário I: Estratégias de leitura – questão 30



Legenda: Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002

Anexo 7

Os Lusíadas, de Luís de Camões, Episódio de *Inês de Castro*, Canto III

Recursos utilizados nas aulas no decorrer da análise do Episódio de Inês de Castro

Planificação da aula de 31 de janeiro de 2017:

Nota introdutória e contextualização da aula:

A aula insere-se na Unidade 2 do manual adotado pela escola – *Projeto Desafios* – e dá continuidade às tarefas de interpretação e análise textual que os alunos têm vindo a desenvolver – leitura, compreensão e análise *d’Os Lusíadas*, de Luís de Camões. A obra começou a ser lecionada no início do segundo período, sendo que é a primeira vez que os alunos estão expostos a este tipo de linguagem e texto. Até à data e, desde então, estudaram a *Proposição, a Invocação, a Dedicatória* e o *Consílio dos Deuses*. As atividades de contextualização histórica têm-se revelado eficazes na perceção da obra, por parte dos alunos.

Sendo a linguagem *d’Os Lusíadas* de difícil compreensão para os estudantes do 9º ano e a interpretação do texto não imediata, esta aula do episódio de Inês de Castro, no Canto III, terá momentos de preparação da leitura, de audição de estâncias e de análise textual que vão surgindo intercalados durante o tempo letivo. A proposta desta abordagem com diferentes momentos na interpretação deste episódio surge, acima de tudo, porque é uma passagem longa (tem um total de 20 estâncias) e, por isso, esta estratégia espera revelar-se eficaz na compreensão da leitura.

Pretende-se, desta forma, ir desconstruindo o texto com os alunos, ajudando-os na interpretação *d’Os Lusíadas*, dado que apresenta uma linguagem que, para eles, é menos imediata. Pretende-se, igualmente, motivar os alunos para a perceção do alcance da obra, para a forma como nela são relatados episódios da História de Portugal e, neste episódio especificamente, a ponte com a cidade onde os estudantes vivem, Coimbra.

A aula inicia-se com uma projeção de fotografia da Quinta das Lágrimas e interação oral com os alunos. Seguidamente, será feita uma contextualização histórica das personagens Afonso IV, Inês de Castro, D. Pedro I e D. Constança e, ao longo da análise do episódio, serão aplicadas atividades de aproximação ao texto, intercaladas audição das estâncias, interpretação e análise textual. No final da aula, será feito um exercício do livro, relacionado com o discurso de Inês de Castro.

Dada a extensão do Episódio será impossível analisá-lo na totalidade, numa aula de 50’ + 50’.

No final da aula espera-se que cada aluno:

- Continue a aprofundar, no seguimento de aulas anteriores, o estudo *d’Os Lusíadas*;
- Consiga desconstruir a mensagem que o autor quer transmitir, depois de realizadas atividades de pré leitura;
- Continue a ser estimulada nos alunos a curiosidade pela obra camoniana;
- Perceba a ligação entre a epopeia camoniana, a História de Portugal e a forma como surge na obra;
- Consiga localizar o episódio de Inês de Castro na estrutura interna *d’Os Lusíadas* e identificar qual o plano a que pertence, quem são o narrador e o narratário;
- Consiga desconstruir e interpretar texto *d’Os Lusíadas*;
- Adquirir autonomia na análise textual;
- Consiga responder, por escrito, a perguntas de compreensão de texto, relacionadas com o episódio de Inês de Castro.

Planificação de aula

Disciplina: **Português**

Unidade Didática 2: **“Por mares nunca de antes navegados”**: *Os Lusíadas*.

Ano: 9º

DOMÍNIO	OBJETIVOS	CONTEÚDOS	ESTRATÉGIAS ATIVIDADES	MATERIAIS	AVALIAÇÃO
<p>Educação Literária;</p> <p>Oralidade;</p> <p>Leitura;</p> <p>Leitura;</p> <p>Leitura.</p>	<p>Capacidade de situar o episódio de Inês de Castro na epopeia camoniana e na estrutura interna da obra;</p> <p>Capacidade de relacionar o episódio com a época da História de Portugal que é relatada e, a partir desta contextualização, ter uma melhor compreensão da leitura;</p> <p>Capacidade de inferir;</p> <p>Capacidade de identificação do narrador e narratário deste Episódio.</p>	<p>Epopéia camoniana: <i>Os Lusíadas</i>, de Luís de Camões, Canto III – episódio de Inês de Castro.</p>	<p>Visualização de imagem alusiva à Quinta das Lágrimas e preparação da leitura através de contextualização histórica do Episódio de Inês de Castro;</p> <p>Interação oral professora – alunos e alunos – professora;</p> <p>Compreensão da leitura, com atividades de aproximação ao texto: audição do Canto III – estâncias 118 a 129 do episódio de Inês de Castro, alternada com compreensão da leitura e com recurso a imagens, enquanto atividades de pré leitura.</p>	<p>Projeto;</p> <p>Internet (registo áudio de estâncias do episódio de Inês de Castro, <i>n’Os Lusíadas</i>);</p> <p>Suportes de imagem (vários, indicados nos anexos);</p> <p>Manual.</p>	<p>Assiduidade;</p> <p>Pontualidade;</p> <p>Cumprimento de tarefas (TPC);</p> <p>Observação direta: interesse, concentração, respeito pelas regras (estar em aula);</p> <p>Compreensão da leitura;</p> <p>Capacidade de análise de registos visuais e de perceber ligação ao texto;</p> <p>Interação oral e participação oral;</p> <p>Capacidade de compreensão <i>d’Os Lusíadas</i>. – episódio de Inês de Castro.</p>

10'	Aproximação ao episódio de Inês de Castro Canto III – pág. 102 do manual	<p>Aproximação ao episódio de Inês de Castro</p> <p>Contextualização do episódio <i>d'Os Lusíadas</i>, na obra, igualmente em interação oral com os alunos, pedindo-lhes para abrirem o manual na página 102 e observarem o quadro com a estrutura do Canto III.</p> <p>Professora Estagiária faz contextualização do Canto III, dizendo que é exclusivamente dedicado a episódios da História de Portugal. Acompanha, com os alunos, o quadro/esquema e, a partir daí, faz a ponte com:</p> <p>Estrutura interna da obra: narração, Canto III;</p> <p>Plano narrativo: plano encaixado da História de Portugal;</p> <p>Narrador: Vasco da Gama;</p> <p>Narratário: Rei de Melinde.</p>
5'	Áudio estância 118 Contextualização histórica do episódio	<p>Professora estagiária coloca áudio da estância 118, pedindo previamente aos alunos para acompanhar com leitura silenciosa. Depois da audição, parte para a análise textual da estância. Com perguntas feitas à turma, tenta que digam qual a contextualização histórica do episódio; Batalha do Salado; quem é Afonso. Os alunos vão interpretando o texto, acompanhados pela Professora Estagiária.</p>
10'	Áudio estância 119 Amor responsável pela morte de Inês	<p>Professora estagiária coloca áudio da estância 119, pedindo aos alunos para acompanhar com leitura silenciosa. Depois da audição, volta à compreensão do texto em que, nesta estância, Camões responsabiliza o Amor pela morte de Inês.</p>
	INTERVALO	

15'	<p>Áudio estâncias 120, 121 122 e 123</p> <p>E respetiva análise textual</p>	<p>Audição das estâncias e posterior análise textual;</p> <p>Estâncias 120 e 121: descrição de Inês nos Campos do Mondego.</p> <p>Estância 122: descrição de D. Pedro, que não queria casar-se, com atitudes de homem apaixonado. Atitude de Afonso IV: respeita o desejo do povo (quer morte de Inês) e o filho que não queria casar-se.</p> <p>Estância 123, com ligação à 122: Afonso IV determina morte de Inês. Contraste entre espada que combate os Mouros e espada que mata a donzela delicada.</p>
15'	<p>A mudança de cenário da estância 124 é acompanhada de nova atividade de pré leitura: projeção de 3 pinturas da súplica de Inês de Castro: Columbano Bordallo Pinheiro, Vieira Portuense e Eugénie Servières</p>	<p>Professora Estagiária projeta as 3 obras (que têm algumas semelhanças entre si (atitude de Inês; o facto de estar com os filhos e atitude de Afonso IV).</p> <p>A partir destas imagens, em interação oral com os alunos, questiona-os sobre o que representam estas pinturas. O objetivo é que cheguemos à súplica de Inês, à atitude que tem perante Afonso IV e ao facto dos filhos estarem presentes neste cenário.</p> <p>Professora realça, igualmente, o interesse de diversos pintores, em diferentes épocas, por este momento da História de Portugal.</p>
15'	<p>Áudio das estâncias 124 – 129</p> <p>E respetiva análise textual</p>	<p>Professora Estagiária coloca o áudio das estâncias 124 a 129 (mudança de cenário e súplica de Inês de Castro ao rei Afonso IV).</p> <p>De seguida, parte para novo momento de análise textual, das estâncias mencionadas e do discurso de Inês de Castro perante o rei.</p>

<p>20' (10' execução + 10' correção)</p>	<p>Manual – exercício 8, página 107</p>	<p>Depois de analisadas as estâncias da súplica de Inês de Castro, a Professora Estagiária pede aos alunos para fazerem o exercício nº 8 da página 107 do manual, sobre os argumentos utilizados por Inês de Castro para tentar dissuadir a atitude de Afonso IV e sobre as alternativas por ela apresentadas.</p> <p>Este exercício consolida, assim, a compreensão da leitura das estrofes mencionadas.</p> <p>Correção oral, com leitura de respostas feita pelos alunos.</p>
--	---	--

Figura 1 *Os Lusíadas*, Episódio de Inês de Castro, Canto III, estâncias 118 – 137

- 118 "Passada esta tão próspera vitória,
Tornando Afonso à Lusitana terra,
A se lograr da paz com tanta glória
Quanta soube ganhar na dura guerra,
O caso triste, e dino da memória,
Que do sepulcro os homens desenterra,
Aconteceu da mísera e mesquinha
Que depois de ser morta foi Rainha.
- 119 Tu só, tu, puro Amor, com força crua,
Que os corações humanos tanto obriga,
Deste causa à molesta morte sua,
Como se fora pérfida inimiga.
Se dizem, fero Amor, que a sede tua
Nem com lágrimas tristes se mitiga,
JÉ porque queres, áspero e tirano,
Tuas aras banhar em sangue humano.
- 120 Estavas, linda Inês, posta em sossego,
De teus anos colhendo doce fruto,
Naquele engano da alma, ledos e cegos,
Que a fortuna não deixa durar muito,
Nos saudosos campos do Mondego,
De teus fermosos olhos nunca enxuto,
Aos montes ensinando e às ervinhas
O nome que no peito escrito tinhas.
- 121 Do teu Príncipe ali te respondiam
As lembranças que na alma lhe moravam,
Que sempre ante seus olhos te traziam,
Quando dos teus fermosos se apartavam:
De noite em doces sonhos, que mentiam,
De dia em pensamentos, que voavam.
E quanto enfim cuidava, e quanto via,
Eram tudo memórias de alegria.
- 122 De outras belas senhoras e Princesas
Os desejados tálamos enjeita,
Que tudo enfim, tu, puro amor, despreza,
Quando um gesto suave te sujeita.
Vendo estas namoradas estranhezas
O velho pai sesudo, que respeita
O murmurar do povo, e a fantasia
Do filho, que casar-se não queria,
- 123 Tirar Inês ao mundo determina,
Por lhe tirar o filho que tem preso,
Crendo co'o sangue só da morte indina
Matar do firme amor o fogo aceso.
Que furor consentiu que a espada fina,
Que pôde sustentar o grande peso
Do furor Mauro, fosse alevantada
Contra uma fraca dama delicada?
- 124 Traziam-na os horríficos algozes
Ante o Rei, já movido a piedade:
Mas o povo, com falsas e ferozes
Razões, à morte crua o persuade.
Ela com tristes e piedosas vozes,
Saídas só da mágoa, e saudade

Do seu Príncipe, e filhos que deixava,
Que mais que a própria morte a magoava,

125 Para o Céu cristalino alevantando
Com lágrimas os olhos piedosos,
Os olhos, porque as mãos lhe estava atando
Um dos duros ministros rigorosos;
E depois nos meninos atentando,
Que tão queridos tinha, e tão mimosos,
Cuja orfandade como mãe temia,
Para o avô cruel assim dizia:

126 “Se já nas brutas feras, cuja mente
Natura fez cruel de nascimento,
E nas aves agrestes, que somente
Nas rapinas aéreas têm o intento,
Com pequenas crianças viu a gente
Terem tão piedoso sentimento,
Como coa mãe de Nino já mostraram,
E colos irmãos que Roma edificaram;

127 Ó tu, que tens de humano o gesto e o peito
(Se de humano é matar uma donzela
Fraca e sem força, só por ter sujeito
O coração a quem soube vencê-la)
A estas criancinhas tem respeito,
Pois o não tens à morte escura dela;
Mova-te a piedade sua e minha,
Pois te não move a culpa que não tinha.

128 E se, vencendo a Maura resistência,
A morte sabes dar com fogo e ferro,
Sabe também dar vicia com clemência
A quem para perdê-la não fez erro.
Mas se to assim merece esta inocência,
Põe-me em perpétuo e mísero desterro,
Na Cítia fria, ou lá na Líbia ardente,
Onde em lágrimas viva eternamente.

129 Põe-me onde se use toda a feridade,
Entre leões e tigres, e verei
Se neles achar posso a piedade
Que entre peitos humanos não achei:
Ali com o amor intrínseco e vontade
Naquele por quem morro, criarei
Estas relíquias suas que aqui viste,
Que refrigério sejam da mãe triste."

130 Queria perdoar-lhe o Rei benino,
Movido das palavras que o magoam;
Mas o pertinaz povo, e seu destino
(Que desta sorte o quis) lhe não perdoam.
Arrancam das espadas de aço fino
Os que por bom tal feito ali apregoam.
Contra uma dama, ó peitos carniceiros,
Feros vos amostrais, e cavaleiros?

- 135 Qual contra a linda moça Policena,
Consolação extrema da mãe velha,
Porque a sombra de Aquiles a condena,
Co'o ferro o duro Pirro se aparelha;
Mas ela os olhos com que o ar serena
(Bem como paciente e mansa ovelha)
Na mísera mãe postos, que endoudece,
Ao duro sacrificio se oferece:
- 136 Tais contra Inês os brutos matadores
No colo de alabastro, que sustinha
As obras com que Amor matou de amores
Aquele que depois a fez Rainha;
As espadas banhando, e as brancas flores,
Que ela dos olhos seus regadas tinha,
Se encarniçavam, férvidos e irosos,
No futuro castigo não cuidadosos.
- 137 Bem puderas, ó Sol, da vista destes
Teus raios apartar aquele dia,
Como da seva mesa de Tiestes,
Quando os filhos por mão de Atreu comia.
Vós, ó côncavos vales, que pudestes
A voz extrema ouvir da boca fria,
O nome do seu Pedro, que lhe ouvistes,
Por muito grande espaço repetisses!
- 138 Assim como a bonina, que cortada
Antes do tempo foi, cândida e bela,
Sendo das mãos lascivas maltratada
Da menina que a trouxe na capela,
O cheiro traz perdido e a cor murchada:
Tal está morta a pálida donzela,
Secas do rosto as rosas, e perdida
A branca e viva cor, coa doce vida.
- 139 As filhas do Mondego a morte escura
Longo tempo chorando memoraram,
E, por memória eterna, em fonte pura
As lágrimas choradas transformaram;
O nome lhe puseram, que inda dura,
Dos amores de Inês que ali passaram.
Vede que fresca fonte rega as flores,
Que lágrimas são a água, e o nome amores.
- 140 Não correu muito tempo que a vingança
Não visse Pedro das mortais feridas,
Que, em tomando do Reino a governança,
A tomou dos fugidos homicidas.
Do outro Pedro cruíssimo os alcança,
Que ambos, imigos das humanas vidas,
O concerto fizeram, duro e injusto,
Que com Lépido e António fez Augusto.
- 141 Este, castigador foi rigoroso
De latrocínios, mortes e adultérios:
Fazer nos maus cruezas, fero e iroso,
Eram os seus mais certos refrigérios.
As cidades guardando justicioso
De todos os soberbos vitupérios,
Mais ladrões castigando à morte deu,
Que o vagabundo Aleides ou Teseu.

Figura 2 - Quadro síntese do Canto III d’Os Lusíadas

CANTO III	
Assunto	Estâncias
Invocação a Calíope.	1-2
Primeiras palavras de Vasco da Gama ao rei de Melinde.	3-5
Descrição da Europa e localização de Portugal.	6-21
História da fundação de Portugal (de Luso a Viriato).	22
Referência ao Conde D. Henrique.	23-28
Reinado de D. Afonso Henriques.	29-84
Reinado de D. Sancho I.	85-89
Reinado de D. Afonso II.	90
Reinado de D. Sancho II.	91-93
Reinado de D. Afonso III.	94-95
Reinado de D. Dinis.	96-98
Reinado de D. Afonso IV: — episódio da ferrosíssima Maria; — Batalha do Salado; — episódio de Inês de Castro (est. 118-137).	99-135
Reinado de D. Pedro.	136-137
Reinado de D. Fernando.	138-143

Legenda: manual *Projeto Desafios*, página 102

Figura 3 - Inês de Castro



Legenda: <http://portugaltemmuito.blogspot.pt>¹⁶, sem identificação do autor da obra
Aula de 31 de janeiro de 2017

¹⁶ Blog *Portugal tem muito* - <http://portugaltemmuito.blogspot.pt> [consultado a 19 de janeiro de 2017]

Figura 4 - D. Afonso IV



Legenda: <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-aonso-iv-bravo/>¹⁷,
sem identificação do autor da obra
Aula de 31 de janeiro de 2017,

¹⁷ Página hirondino.com <http://www.hirondino.com/historia-de-portugal/dom-aonso-iv-bravo/> [consultado a 18 de janeiro de 2017].

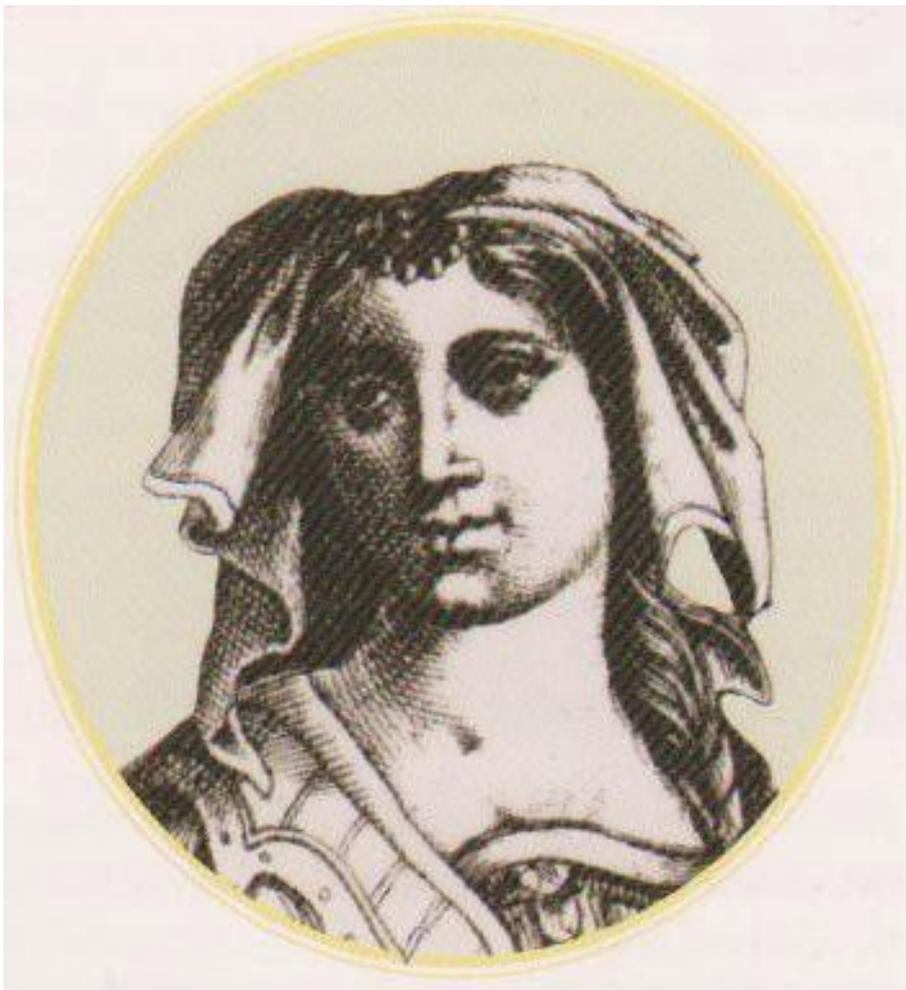
Figura 5 - D. Pedro I



Legenda: <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/temashistoria/pedro1.html>¹⁸,
sem identificação do autor da obra
Aula de 31 de janeiro de 2017

¹⁸ Página Arquetnet - <http://www.arqnet.pt/portal/portugal/temashistoria/pedro1.html> [consultado a 18 de janeiro de 2017]

Figura 6 - D. Constança



Legenda: <http://estoriasdahistoria12.blogspot.pt/>¹⁹,
sem identificação do autor da obra
Aula de 31 de janeiro de 2017

¹⁹ Blog *Estórias da História* - <http://estoriasdahistoria12.blogspot.pt/> [consultado a 18 de janeiro de 2017]

Figura 7 - Fachada da Quinta das Lágrimas



Legenda: <http://www.quintadaslagrimas.pt>

Aula de 31 de janeiro de 2017

Figura 8 - Fonte dos Amores



Legenda: <http://olhares.sapo.pt/fonte-dos-amores-debaixo-de-chuva-foto2524010.html>

Aula de 31 de janeiro de 2017

Figura 9 - Fonte das Lágrimas



Legenda: <https://www.geocaching.com>

Aula de 31 de janeiro de 2017

Figura 10 - “Morte de Inês de Castro”, de Columbano Bordalo Pinheiro



Legenda: 1901-1904, óleo sobre tela, 246x196cm, Museu Militar, Lisboa

Aula de 2 de fevereiro de 2017

Figura 11 “Súplica de Inês de Castro a D. Afonso IV”, de Vieira Portuense,



Fonte: c.1802, óleo sobre tela, 196x150cm, Museu Nacional de Arte Antiga, Lisboa
Aula de 2 de fevereiro de 2017

Figura 12 “Súplica de Inês de Castro a D. Afonso IV”, Eugénie Servières



Legenda: 1822, óleo sobre tela, Palácio de Versalhes, Versalhes (França)

Aula de 2 de fevereiro de 2017

Figura 13 - Argumentos utilizados por Inês no seu discurso. - *Os Lusíadas*, de Luís de Camões - Episódio de *Inês de Castro*, Canto III

Ao ver-se presa pelos “horríficos algozes” e trazida perante D. Afonso IV, Inês de Castro sente a morte próxima e tenta demover o rei desta decisão.

Perante o monarca, a aia castelhana tem um discurso argumentativo, no qual compara a sua condição indefesa à daqueles que foram protegidos pela Natureza, aproxima o rei à sua condição de avô e pede clemência.

Inês começa por se dirigir a Afonso IV afirmando que nem na Natureza há casos de tamanha crueldade perante aqueles que se sentem indefesos: “Com pequenas criaturas viu a gente/Terem tão piadoso sentimento,/Como co a mãe de Nino já mostraram,/ E cos irmãos que Roma edificaram.”

De seguida, continuando a dirigir-se diretamente –“Ó tu” - àquele que tem “de humano o gesto e o peito”, apela à sua condição de avô, pedindo-lhe que tenha respeito pelos seus netos, crianças indefesas: “A estas criancinhas tem respeito”. Inês de Castro tem esperança que Afonso IV seja um avô clemente, já que ela não tem culpa de se ter apaixonado: “Mova-te a piedade sua e minha,/Pois te não move a culpa que não tinha.”

Todo o discurso de Inês é reforçado pelas alternativas que apresenta a Afonso IV, relativamente à sua morte. Apesar de saber que iria viver “em lágrimas (...) eternamente” Inês pede exílio, para que fique em terras longínquas, “em perpétuo e mísero desterro, / Na Cítia fria ou lá na Líbia ardente”.

Finalmente, propõe uma última alternativa ao Rei: que a coloque entre os animais ferozes “Põe-me onde se use toda a feridade”, onde acredita que poderá encontrar “a piedade/Que em peitos humanos não (...)” achou. Termina a sua súplica voltando à sua condição de mãe e de mulher apaixonada pensando, desta forma, conseguir humanizar Afonso IV.

Legenda: Proposta ditada aos alunos pela Professora Estagiária – aula de 2 de fevereiro de 2017

Anexo 8

**Questionário 2 – contributo dos recursos utilizados nas aulas para a
Compreensão da leitura**

Os Lusíadas, de Luís de Camões – Episódio de Inês de Castro

(aplicado à turma do 9º ano a 7 de fevereiro de 2017, depois de lecionadas as aulas sobre este
Episódio)

Questionário 2: Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura

Nome do estudante: _____ Data: 7 de fevereiro de 2017
Turma: 9º A

Compreensão da Leitura: *Os Lusíadas*, Episódio de Inês de Castro

Orientações:

As afirmações dizem respeito ao **Episódio de Inês de Castro** estudado nas aulas anteriores e pretendem perceber de que modo os recursos utilizados em aula te ajudaram a compreender melhor este Episódio de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. Cada afirmação corresponde a um recurso utilizado e é seguida de 4 números (1, 2, 3, 4). Cada número significa o seguinte:

1	2	3	4
Nada	Pouco	Moderadamente	Muito

Depois de leres cada afirmação, **assinala com uma cruz** o número (1, 2, 3, 4) que se aplica a ti, usando a escala fornecida. Nota que não há respostas certas ou erradas às afirmações deste questionário.

De que modo os seguintes recursos utilizados durante as aulas relativas ao **Episódio de Inês de Castro** te ajudaram a compreender melhor o texto?

Estratégias	Escala			
	1	2	3	4
Trabalho de casa com pesquisa sobre Afonso IV, Pedro I, Inês de Castro, Constança Manuel e Quinta das Lágrimas (Fonte dos Amores e Fonte das Lágrimas).	1	2	3	4
Imagens projetadas sobre Inês de Castro, D. Pedro, D. Constança e Quinta das Lágrimas (Fonte dos Amores e Fonte das Lágrimas).	1	2	3	4
Tópicos propostos pelos alunos e escritos no quadro, pela professora estagiária, no início da aula de 31 de janeiro, sobre o que a turma esperava encontrar neste Episódio.	1	2	3	4
Pinturas de Columbano, Vieira Portuense e Eugénie Servières sobre a Súplica de Inês de Castro a Afonso IV.	1	2	3	4
Áudio das estâncias do Episódio.	1	2	3	4
Leitura de algumas partes das estâncias, por parte da professora estagiária, ao longo da análise do texto.	1	2	3	4
Capacidade de imaginar os diferentes cenários, ao longo do Episódio: por exemplo, Inês de mãos amarradas, suplicante, ou Inês em “conversa” com a Natureza.	1	2	3	4

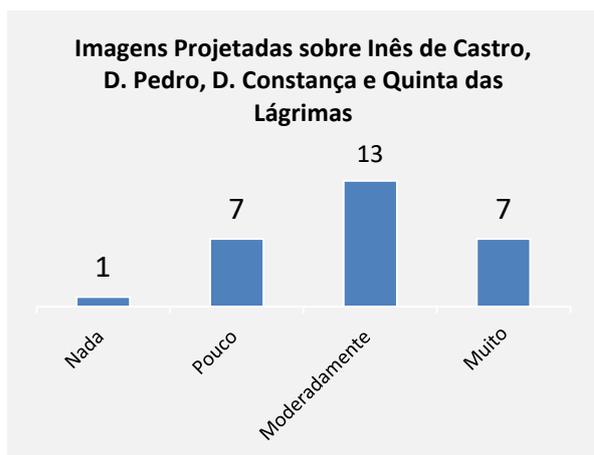
Resultados:

Gráfico 33 - Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Gráfico 34- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



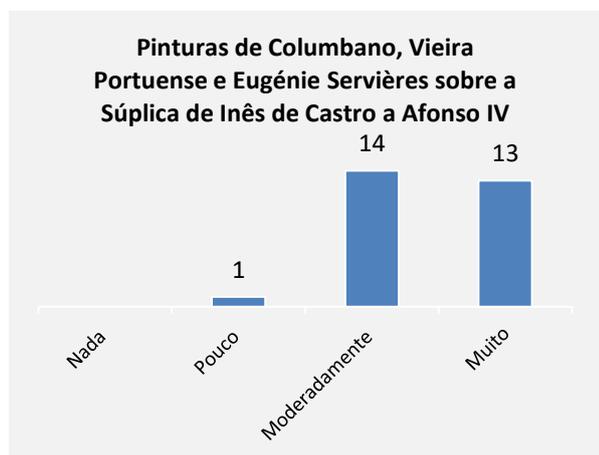
Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Gráfico 35- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



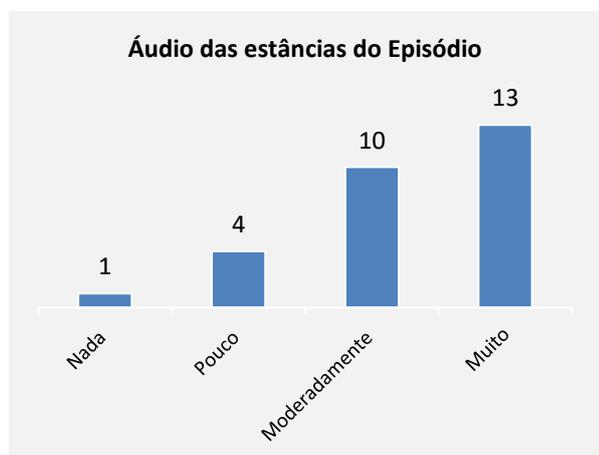
Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Gráfico 36- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



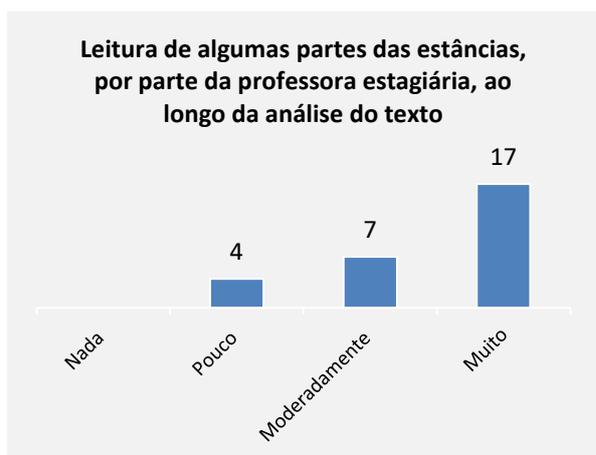
Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Gráfico 37- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



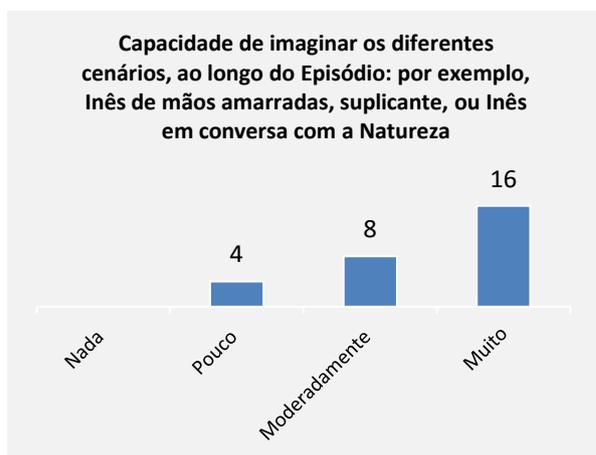
Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Gráfico 38- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Gráfico 39- Contributo dos recursos utilizados em aula para a compreensão da leitura



Legenda: respostas dos alunos na aula de 7 de fevereiro de 2017

Anexo 9

Teste de avaliação sumativa de 16 de março de 2017

Turma de Português

Respostas à pergunta 4 e às questões do Grupo I



PROVA DE AVALIAÇÃO ESCRITA DE PORTUGUÊS

2016/2017

NOME:	Nº	ANO: 9º	TURMA:
DATA: 16/03/2017 – Teste nº 4	Professor: Roberto Mendes		

Grupo I

TEXTO A

Lê o artigo que se segue.

[PERO COELHO, A MORTE DE DONA INÊS DE CASTRO E A VINGANÇA DE D. PEDRO]

Se fosse necessário tomar as mesmas atitudes que naquela manhã invernososa de 7 de janeiro de 1355 havia defendido, Pedro Coelho fazia-o novamente! Se assim não fosse, o reino de Portugal ficaria em risco, o débil infante D. Fernando ficaria comprometido, a paz com Castela desfazer-se-ia! Se aquela Inês, Castro de família, não tivesse os irmãos que lhe deram e estes as ambições que ostentavam, e se D. Pedro I, na altura
5 infante, não se tivesse logo enamorado e subjugado àquele colo de garça, com quem gerou três perigosos bastardos, tudo teria sido bem mais fácil. Todavia, as ações de um homem e a História não se julgam pelos «se». Era imperioso agir e a sua função enquanto conselheiro de el-rei D. Afonso IV [...] era dar a conhecer os seus receios, no fundo, os de toda a corte, os dos demais fidalgos e dos homens-bons. Era necessário eliminar Inês de Castro a bem da estabilidade do reino, da paz com Castela que tanto custara a obter e, acima de tudo, da
10 continuação da linhagem dos Borgonha no trono português.

Assim pensava para consigo Pero Coelho, cinco anos após o sucedido, nos já cinco dias que decorriam desde que fora preso pelos homens do rei de Castela e transportado até à raia onde, conjuntamente com Álvaro Gonçalves, seria trocado por D. Pedro Nunes de Gusmão, Mem Rodrigues Tenório, Fernão Gaudiel de Toledo e Frutuoso Sanches Calderon, fidalgos castelhanos perseguidos por D. Pedro de Castela e outrora abrigados pelo
15 rei de Portugal. Melhor sorte tivera Diogo Lopes Pacheco que, avisado por um mendigo enquanto caçava que era procurado por funcionários reais na cidade onde estabelecera residência, se pôs em fuga, disfarçado de um pobre andrajoso, indo para o reino de Aragão. Daí, ao que sabia naquele momento, por ouvir alguns rumores entre a criadagem de D. Pedro que o escoltava, encontrava-se já a salvo no reino de França. Sorte a dele!

Tudo fazia parte do plano de vingança pormenorizadamente urdido por D. Pedro que, desde que D.
20 Afonso IV falecera no ano de 1357, movia mundos e fundos para encontrar os responsáveis pela morte de Inês de Castro, quebrando assim o juramento que havia feito perante sua mãe, a Rainha D. Beatriz e o Arcebispo de Braga, D. Guilherme, em Canavezes, a 5 de Agosto de 1355, aquando da assinatura do tratado que punha fim à guerra civil travada com o pai.

Ricardo Raimundo, *Vidas surpreendentes, mortes insólitas da História de Portugal*

Seleciona a opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto.

1.1 Pela leitura do primeiro parágrafo, pode afirmar-se que Pero Coelho considerou necessário eliminar Dona Inês de Castro devido a todas as razões que se seguem, exceto uma:

- (A) O legítimo herdeiro do trono poderia vir a perdê-lo.
- (B) O legítimo herdeiro do trono poderia entrar em guerra com os seus «perigosos» irmãos «bastardos».
- (C) O estado de paz com o reino vizinho de Castela poderia terminar.
- (D) D. Pedro estava demasiado subordinado aos encantos e influência de Dona Inês de Castro.

D. Pedro quebrou um «juramento» que tinha feito perante a sua mãe e o Arcebispo de Braga, tendo jurado

- (A) esquecer-se do assassinato de Dona Inês de Castro.
- (B) não perseguir nunca os responsáveis pela morte de Dona Inês de Castro.
- (C) que até à morte de seu pai não perseguiria os responsáveis pela morte de Dona Inês.
- (D) cessar as hostilidades com seu pai na guerra civil que com ele travava.

1.3 Pero Coelho revela-se no texto como alguém

- (A) que tem orgulho no ato que aconselhou e ajudou a cometer.
- (B) que lembra o passado e a posição privilegiada que tinha na corte.
- (C) que teme pelo seu futuro, dado ter sido um dos assassinos de Dona Inês.
- (D) que assume os seus atos como deveres inerentes ao cargo que ocupava junto de D. Afonso IV.

1.4 No segmento textual «Se aquela Inês, Castro de família, não tivesse os irmãos **que lhe** deram e **estes** as ambições **que** ostentavam» (ll.3 e 4), as palavras destacadas têm como antecedentes, respetivamente,

- (A) Inês / irmãos / ambições / irmãos.
- (B) irmãos / irmãos / ambições / Inês.
- (C) irmãos / Inês / irmãos / ambições.
- (D) ambições / Inês / irmãos / irmãos.

1.5 Na passagem «Se assim não **fosse**, o reino de Portugal **ficaria** em risco[...]», as formas verbais destacadas encontram-se, respetivamente, no

- (A) pretérito imperfeito e presente do modo conjuntivo.
- (B) pretérito perfeito do indicativo e no presente do condicional.
- (C) presente e futuro do modo conjuntivo.
- (D) pretérito imperfeito do conjuntivo e no presente do condicional.

TEXTOS B

Lê as estâncias que se seguem.

126 « – Se já nas brutas feras, cuja mente
Natura fez cruel de nascimento,
E nas aves agrestes, que somente
Nas rapinas aéreas têm o intento,
Com pequenas crianças viu a gente
Terem tão piedoso sentimento,
Como coa mãe de Nino já mostraram,
E com os irmãos que Roma edificaram;

129 Põe-me onde se use toda a feridade,
Entre leões e tigres, e verei
Se neles achar posso a piedade
Que entre peitos humanos não achei:
Ali com o amor intrínseco e vontade
Naquele por quem morro, criarei
Estas relíquias suas que aqui viste,
Que refrigério sejam da mãe triste.»

127 Ó tu, que tens de humano o gesto e o peito
(Se de humano é matar uma donzela
Fraca e sem força, só por ter sujeito
O coração a quem soube vencê-la)
A estas criancinhas tem respeito,
Pois o não tens à morte escura dela;
Mova-te a piedade sua e minha,
Pois te não move a culpa que não tinha,

Luís de Camões, *Os Lusíadas*

128 E se, vencendo a Maura resistência,
A morte sabes dar com fogo e ferro,
Sabe também dar vida, com clemência,
A quem *pera* perdê-la não fez erro.
Mas, se to *assi* merece esta inocência,
Põe-me em perpétuo e mísero desterro,
Na Cítia fria ou lá na Líbia ardente,
Onde em lágrimas viva eternamente.

2. Situa o excerto apresentado na estrutura interna e externa da obra. Justifica a tua resposta.
3. Apresenta três traços psicológicos de Inês, fundamentando o teu parecer com dados textuais.
4. *Tendo como referência as estâncias 127 e 129, refere dois argumentos apresentados por Inês.*
5. Explica por palavras tuas o sentido da estância 128.
6. Transcreve do texto um exemplo de:
 - Perífrase;
 - Adjetivação;
 - Apóstrofe;
 - Antítese.

GRUPO II

Nota: as questões a seguir formuladas têm como referência o Texto A.

Divide e classifica as orações presentes na passagem: «Se assim não fosse, o reino de Portugal ficaria em risco [...]» (l.2).

Seleciona a opção correta.

2.1 A oração «que tanto custara a obter» (l.9) classifica-se como subordinada

- (A) substantiva relativa.
- (B) substantiva completiva.
- (C) adjetiva relativa explicativa.
- (D) adjetiva relativa restritiva.

2.2 A oração «onde estabelecera residência» (l.16) classifica-se como subordinada

- (A) adverbial final.
- (B) adverbial causal.
- (C) adjetiva relativa restritiva.
- (D) adjetiva relativa explicativa

2.3 Na passagem «Melhor sorte tivera Diogo Lopes Pacheco **que**, avisado por um mendigo enquanto caçava **que** era procurado por funcionários reais [...], se pôs em fuga [...]» (ll.15-16), os vocábulos assinalados são, respetivamente,

- (A) um pronome e uma conjunção.
- (B) uma conjunção e um pronome.
- (C) dois pronomes.
- (D) duas conjunções.

Transforma as duas orações simples abaixo apresentadas numa oração complexa, fazendo as alterações necessárias.

Era necessário eliminar Inês.

A independência de Portugal seria assegurada.

(locução subordinativa final)

Reescreve a frase que se segue, substituindo os segmentos assinalados pelos pronomes correspondentes.

Se Pedro não amasse **a fidalga galega**, D. Afonso IV pouparia **Inês**.

Identifica as funções sintáticas sublinhadas nas orações que se seguem.

«[...] o reino de Portugal ficaria em risco [...]» (l.2)

«[...] fora preso pelos homens do rei de Castela e transportado até à raia [...]» (l.12)

«[...] fidalgos castelhanos perseguidos por D. Pedro de Castela [...]» (l.14).

Grupo III

Considera o seguinte parecer:

«É bem sabido que, sob certas circunstâncias, as emoções perturbam o raciocínio. As provas disso são abundantes e estão na origem dos bons conselhos com que temos sido educados: “Mantém a cabeça fria, mantém as emoções ao largo!”»

António Damásio, *O Erro de Descartes: Emoção, Razão e Cérebro Humano* (1995)

Produz um texto de opinião, de 140-200 palavras, sobre a importância e o peso que a emoção e a razão têm na vida dos jovens de hoje.

– FIM –

Respostas dos 4 alunos com melhor cotação à pergunta “Tendo como referência as estâncias 127 e 129, refere dois argumentos apresentados por Inês”:

Enquadramento:

No que diz respeito à análise efetuada foram consideradas as respostas de oito alunos – quatro com melhor cotação na pergunta, que valia 6 valores (3 com 6 valores e 1 com 5) quatro com pior cotação (2 com 2 valores e 2 com 3 valores). Tendo havido vários alunos com 5 valores e vários com 3, o critério utilizado para a escolha das respostas foi os que tinham melhor participação em aula (relativamente à cotação mais elevada) e os que apresentavam maior dificuldade em sala de aula (relativamente à cotação menos elevada). A média de resposta da turma foi de 3,93 valores (a pergunta valia 6), ou seja, pouco mais de metade da cotação.

Resultados:

Figura 14 - Resposta com cotação de 6 valores

4. Inês, ^adeparando-se com tal situação (o seu assassinato), dirigiu-se ~~de~~ diretamente "ó tu" - a quem "tem" de humano o peito e o peito". ^{Verifica} Ao longo do seu discurso argumentativo, ~~se~~ tenta de várias formas ~~melhorar~~ melhorar o seu caso, entre as quais apelando ~~à~~ Afonso IV à sua condição de avô, pedindo-lhe respeito pelos ~~seus~~ netos, já que "o não tem à morte eterna dela", ~~e~~ e que seja piedoso: ~~que~~ "trava-te a piedade tua e minha, I pois se não move a culpa que não tinha". Pede também ~~que~~ (que creio "na etna fida cu' a tua lida ardente" ~~que~~, ou seja, em terras tangerinas, mas "onde em lágrimas viva eternamente" - conlui o seu discurso, voltando à sua condição de ~~uma~~ mãe e de mulher apaixonada, tentando, assim, humanizar Afonso IV.) que a mande para "onde se vive toda a felicidade", para junto de usen e ~~seja~~ filhos, e veja "se netos deitar pode a piedade", dado entre "peitos humanos" nunca a ter encontrado. Conlui o seu discurso, voltando à sua condição de mãe e de mulher apaixonada, tentando, assim, humanizar Afonso IV. **Muito bem!**

Legenda: Aluno P006

Figura 15 - Resposta com cotação de 5 valores

4- Inês apresenta ^{principalmente} dois argumentos. No primeiro, ela diz que, "se mesmo os animais e bestas ferozes tivessem pena ~~de~~ de ~~os~~ crianças inocentes, ^{bi} que não se poupas pela minha inocência, ao menos poupa-me pelos meus filhos". No ^{segundo} ~~segundo~~, ela refere que "Se a minha inocência merece realmente castigo, ao menos que me mandes para longe, onde eu ainda posso criar os meus filhos". **Motivos a 3.º, a 2.º pontos...**

Legenda: Aluno P017

Figura 16 - Resposta com cotação de 6 valores

4. Inês apresenta vários argumentos ao rei durante o seu discurso, ~~de modo a~~ ~~de modo a~~ ~~de modo a~~ de modo a tentar persuadi-lo a voltar atrás com a sua decisão impietosa e cruel. Primeiramente, e tendo por base a estância 127, Inês apela à sua condição de humano (ser capaz de raciocinar e mostrar compaixão) mas sobretudo de avô. Inês aponta para a sua condição de ~~fraca~~ ~~fraca~~ "donzela/fraca e sem força" quando comparada com o poder do rei, que enfrentou os Mouros em duras e perigosas batalhas, evidenciando a injustiça do confronto. De seguida, Inês ~~relembra~~ ~~relembra~~ relembra o rei do parentesco que este mantém com os filhos de Inês, implorando ao avô - não ao rei - que tivesse piedade das crianças. Por fim, na estância 129, Inês decide oferecer outras ~~opções~~ ~~opções~~ opções para o seu castigo - não merecido para ~~de~~ ~~de~~ além da morte. A donzela tenta convencer o rei a enviá-la para longe, ~~para~~ ~~para~~ para o meio das feras, onde estas decidiram o seu destino. Exilada, criaria ~~os~~ ~~os~~ os seus filhos, o seu único consolo por ter sido afastada do seu grande amor. *Muito bom! (Apesar de pedirem 2 argumentos...)*

Legenda: Aluno P018

Figura 17 - Resposta com cotação de 6 valores

4. Inês apresenta vários argumentos a D. Afonso IV para que este não a mate, entre eles o facto ~~de~~ ~~de~~ de Inês não ser culpada do sucedido, pois apenas se apaixonou por quem mereceu o seu coração, D. Pedro. ("Se por ser rejeito / O coração a quem neste se enfiou"; "Por de não mover a culpa que não tinha"). ~~Outro argumento que Inês utiliza para (tentar) tentar obter~~ Inês utiliza também a natureza para tentar demover o rei da ideia de a matar, dizendo que não achou piedade, compaixão e misericórdia nos humanos, no rei. ~~Inês que também~~ ~~Inês que também~~ ^{mas principalmente,} ~~achou~~ ~~achou~~ achou misericórdia nos animais ferozes, "leões e raposas" ("é veraz / Se nelas / achar poro a piedade / Que entre peitos humanos não achar"). Inês do contra e recorre ainda ao facto do avô, de D. Afonso IV, utilizando os seus filhos, ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ diminuindo o medo e ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ diminuindo-o e ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ ~~diminuindo~~ diminuindo-o ("Estas reliquias não que aqui viste"). *Lindo!*

Legenda: Aluno P027

Respostas dos 4 alunos com pior cotação à pergunta “Tendo como referência as estâncias 127 e 129, refere dois argumentos apresentados por Inês”

Figura 18 - Resposta com cotação de 3 valores

4. ^{1º par}
 Dois argumentos apresentados por Inês são o facto de ela deixar as crianças sem mãe, levando-a a tentar convencer D. Afonso IV a não ^o ~~matar~~ ^{matar} ~~o~~ ^o segundo argumento é para D. Afonso IV não a matar pois preferia ficar longe dos seus filhos do que ^{?!} morrer, e eles saberem que já não tinham mãe. Na estância 127, Inês também tenta apelar ao lado de avô de D. Afonso IV e tenta pô-lo numa posição em que diz que ele irá matar uma mulher fraca sem forças.

Legenda: Aluno P001

Figura 19 - Resposta com cotação de 2 valores

4. "A estas crianças tem respeito, / Pois o não tens à mente / escusa dela; / Mostra-te a piedade sua e minha, / Pois te não move a culpa que nós temos,"
 = Se meles achas porra a piedade / Que entra peito humano, / nós achas:"

Refere # transcriu...

Legenda: Aluno P003

Figura 20 - Resposta com cotação de 2 valores

4. Por exemplo: "É de humano e matar uma donzela / Fraca e sem força, / só por ter culpado" e "A estas crianças tem respeito / Pois o não tens à mente / escusa dela / Mostra-te a piedade sua e minha".

Se transcriu...
 127

Legenda: Aluno P005

Figura 21 - Resposta com cotação de 3 valores

3 Os dois argumentos apresentados por Inês são: o Rei manda- (2) para o local mais frio ou mais quente para não ser muito e que para ter prestade porque o que seria dos filhos de Inês sem a mãe estar ali.

Legenda: Aluno P013

Alunos com as melhores respostas (15 e 12 valores) às perguntas colocadas no Grupo I do teste de avaliação de 16 de março de 2017:

Enquadramento:

Aqui serão vertidas as 4 melhores respostas (1 aluno com 15 pontos, 3 com 12) e as 4 piores respostas (1 aluno com 0 e os restantes com 3 pontos). Havendo na turma vários alunos com 12 e 3 pontos, os critérios de seleção das respostas foram os de maior participação oral em sala de aula (para as respostas com 12 valores) e os de menor participação (para as respostas com 3 valores).

Todos os alunos com pior cotação nestas perguntas (eram também os que participavam menos nas aulas), erraram todas as alíneas correspondentes à compreensão leitora – pelo contexto do texto ou da frase – tendo apenas acertado a pergunta gramatical relacionada com os antecedentes frásicos.

Resultados:

Figura 22 - alunos com cotação mais elevada

Grupo I

Junto do

1.

1.1 - (B)

1.2 - (B)

1.3 - (D)

1.4 - (C)

1.5 - (D)

Junto B

Junto B

Legenda: aluno P017

Figura 23 alunos com cotação mais elevada

Grupo J	
Trabalho A	
1.	1.1 (X)
	1.2 (B)
	1.3. (D)
	1.4. (C)
	1.5. (D)

Legenda: aluno P027

Figura 24 - alunos com cotação mais elevada

1.	Grupo I
	1.1. B
	1.2. B
	1.3. B
	1.4. C
	1.5. C

Legenda: aluno P008

Figura 25 - alunos com cotação mais elevada

Grupo I	
	1.1 (B)
	1.2 (X)
	1.3 (D)
	1.4 (C)
	1.5 (D)
	PARTO III

Legenda: aluno P026

Alunos com a pior cotação nas respostas às perguntas colocadas no Grupo I do teste de avaliação de 16 de março de 2017:

Figura 26- alunos com pior cotação

Grupo I		Testo A
1.1	R: D	
1.2	R: D	
1.3	R: D	O que acontece?
1.4	R: A	
1.5	R: C	

A=pts → //

Legenda: aluno P023

Figura 27- alunos com pior cotação

Grupo I	
Testo A	
1.	
1.1	X
1.2	X
1.3	X
1.4	X
1.5	D

Legenda: aluno P001

Figura 28- alunos com pior cotação

1.1	(X)
1.2	(X)
1.3	(X)
1.4	(C)
1.5	(X)

Legenda: aluno P002

Figura 29- alunos com pior cotação

1.
1.1.
C)
1.2.
D)
1.3.
A)
1.4.
C)
1.5.
B)

Legenda: aluno P007

Anexo 10

Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

O Onzeneiro

Cena III

Vem um Onzeneiro, e pergunta ao Arrais do Inferno, dizendo:

ONZENEIRO	Pera onde caminhais?
DIABO	Oh! Que má-hora venhais, onzeneiro, meu parente!
	Como tardastes vós tanto?
185 ONZENEIRO	Mais quisera eu lá tardar... Na safra de apanhar me deu Saturno quebranto.
DIABO	Ora mui muito m'espanto nom vos livrar o dinheiro!
190 ONZENEIRO	Solamente pera o barqueiro nom me leixaram nem tanto...
DIABO	Ora entrai, entrai aqui!
ONZENEIRO	Não hei eu i d'embarcar!
DIABO	Oh! Que gentil recear, e que cousas pera mi!
195 ONZENEIRO	Ainda agora faleci, leixa-me buscar batel! Pesar de São Pimentel, Nunca tanta pressa vi!
200	Pera onde é a viagem?

DIABO Pera onde tu hás-de ir.
 ONZENEIRO Havemos logo de partir?
 DIABO Não cures de mais linguagem.
 ONZENEIRO Pera onde é a passagem?
 205 DIABO Pera a infernal comarca.
 ONZENEIRO Dix! Não vou eu em tal barca.
 Estoutra tem vantagem.

Vai-se à barca do Anjo e diz:

ONZENEIRO Hou da barca! Houlá! Hou!
 Havês logo de partir?
 210 ANJO E onde queres tu ir?

ONZENEIRO Eu pera o Paraíso vou.

ANJO Pois cant'eu mui fora estou
 de te levar para lá.
 215 Essa barca que lá está
 vai pera quem te enganou.

ONZENEIRO Porquê?
 ANJO Porque esse bolsão
 tomara todo o navio.

ONZENEIRO Juro a Deos que vai vazio!
 ANJO Não já no teu coração.
 220 ONZENEIRO Lá me fica de rodão
 minha fazenda e alhea.
 ANJO Ó onzena, como es fea
 e filha de maldição!

Torna o Onzeneiro à barca do Inferno e diz:

ONZENEIRO Houlá! Hou demo barqueiro!
 225 Sabês vós no que me fundo?
 Quero lá tornar ao mundo
 e trarei o meu dinheiro.
 Aqueloutro marinheiro,

Anexo 11

Auto da Barca do Inferno, de Gil Vicente

Recursos utilizados em aula

Figura 31 – publicidade *Cofidis*



Legenda: disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=x2TUAifivzY>

Recurso utilizado na aula de 2 de maio de 2017

Figura 32 - Questões sobre a cena do Onzeneiro

3

3. O diálogo travado entre o Diabo e o Onzeneiro é, de certa forma, familiar.
 - 3.1 Como explicas esta forma de tratamento?
 - 3.2 Identifica os recursos expressivos nela presentes.
4. O Onzeneiro aparece em cena muito contrariado.
 - 4.1 Quais são as queixas que apresenta?
 - 4.2 Considera-las importantes para a sua caracterização? Justifica.
5. A personagem pratica uma atividade ilícita.
 - 5.1 Qual? Transcreve expressões que comprovem a tua resposta.
 - 5.2 Que traço do seu carácter é aqui posto em destaque?
 - 5.3 Que crítica pretende fazer Gil Vicente com esta personagem?
6. O Onzeneiro pensa que o dinheiro pode comprar a sua passagem para o Céu.
 - 6.1 Que argumentos apresenta o Anjo ao recusar a sua entrada?
 - 6.2 Como reage o Onzeneiro?
 - 6.3 Consideras haver alguma ligação entre a acusação do Anjo e o elemento cénico que acompanha a personagem? Fundamenta a tua resposta.

Ficha informativa 9, «O estilo», páginas 262-263



7. Recorrendo ao texto, preenche o quadro com exemplos dos recursos expressivos indicados.

IRONIA	EUFEMISMO	METÁFORA
(1)	(2)	(3)

GRAMÁTICA

8. Identifica os processos fonológicos ocorridos na evolução dos vocábulos que se seguem.



Vocábulos	PROCESSOS FONOLÓGICOS
<i>mi</i> > mim	(1)
<i>i</i> > aí	(2)
<i>avantagem</i> > vantagem	(3)
<i>Deos</i> > Deus	(4)

Ficha informativa 5, «História da língua portuguesa», páginas 156-159.

PORTEFÓLIO

EXPRESSÃO ESCRITA

9. Num texto, de 130 a 200 palavras, elabora um guião dramático a partir do provérbio «Quem tudo quer tudo perde». Não te esqueças de planificar o teu texto e de fazer a sua revisão e correção antes de o entregares.

Figura 33 - Exercício de transposição do Discurso Direto em Discurso Indireto

Exercício de transformação do Discurso Direto em Discurso Indireto

“O usurário e Santo António”

Pensando sempre em riquezas e tesouros, sonhou um usurário com Santo António, que lhe aparecera e lhe perguntara:

- Queres um conto de réis?
- Ó se quero! Fazia-me um contão.
- Dize lá; queres em notas ou em ouro?
- Em ouro, em ouro, de preferência.
- Nesse caso espera, enquanto vou trocar o conto de réis em ouro.

No meio do delicioso sonho o usurário acordou, e olhando em volta exclamou, com amargos de boca:

- Que grande tolo eu fui, que não peguei logo no conto de réis.

Teófilo Braga, *Contos Tradicionais do Povo Português*, vol. I

“Pensando sempre em riquezas e tesouros, sonhou um usurário com Santo António, que lhe aparecera e lhe perguntara se queria um conto de réis”. O usurário respondeu-lhe que queria e que lhe fazia um contão. E ele perguntou-lhe se queria em notas ou em ouro. Respondeu-lhe que em ouro, de preferência. Santo António disse-lhe, então, que naquele caso esperasse, enquanto ia trocar o conto de réis em ouro.

No meio do delicioso sonho o usurário acordou, e olhando em volta exclamou, com amargos de boca, que tinha sido um grande tolo porque não tinha pegado logo no conto de réis.

	Discurso Direto	Discurso Indireto
Tempos e Modos Verbais	Presente do Indicativo	Pretérito Imperfeito do Indicativo
	Pretérito Perfeito do Indicativo	Pretérito mais-que-perfeito do Indicativo
	Futuro do Indicativo	Condicional
	Imperativo	Conjuntivo / Infinitivo
Transformações dos Pronomes Pessoais	1ª e 2ª pessoas	3ª pessoa
Transformação em determinantes e pronomes possessivos	1ª e 2ª pessoas	3ª pessoa
Determinantes e pronomes demonstrativos	Este, esse, isto, isso	Aquele, aquilo
Advérbios e expressões que remetem para lugar e tempo	Ontem	Na véspera
	Hoje	Naquele dia
	Amanhã	No dia seguinte
	Aqui	Ali
	Cá	Lá
<p>A mensagem, no discurso indireto, é reproduzida utilizando uma oração subordinada completiva ou uma oração infinitiva iniciada por para.</p>		
<p>O discurso indireto tem de ser introduzido por aquilo a que se chama os “verbos introdutores do discurso”. Os mais comuns são dizer, exclamar, perguntar, ...</p>		
<p>Da comunicação à expressão, Gramática Prática de Português, 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, Raiz Editora. [adaptado]</p>		

Legenda: recurso utilizado na aula de 2 de maio de 2017

Anexo 12

Teste de avaliação sumativa de Português realizado a 16 de maio de 2017

Cena do *Onzeneiro*, *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente



PROVA DE AVALIAÇÃO ESCRITA DE PORTUGUÊS

2016/2017

NOME:	Nº	ANO: 9º	TURMA:
DATA: 26/05/2017 – Teste nº 6	Professor: Roberto Mendes		

Grupo I

Para responderes aos quatro itens que se seguem, vais ouvir a leitura do excerto do programa Grandes livros, da RTP Ensina.

1. Para cada item, selecciona a opção que completa a frase, de acordo com a informação do texto. Escreve o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

- 1.1. «O mundo está cheio de anjos e demónios». Podemos encontrá-los na
- A. arte, literatura, religião e nas nossas cabeças.
 - B. filosofia, arte, literatura, moral, religião.
 - C. arte, mitologia, religião e nas nossas cabeças.
 - D. filosofia, literatura, arte e mitologia.
- 1.2. Os homens, quando aprenderam a explicar os fenómenos da natureza,
- A. expulsaram os anjos e os demónios da face da Terra.
 - B. criaram as criaturas aladas, soldados do Bem e do Mal.
 - C. perguntaram-se porque se foram embora as criaturas aladas.
 - D. ficaram cheios de remorsos e criaram mais dilemas morais.
- 1.3. No Auto da Barca do Inferno, Gil Vicente coloca, lado a lado, o Anjo e o Diabo,
- A. porque pretendia dar um efeito ainda mais cómico à peça.
 - B. porque ambos gostam da companhia um do outro.
 - C. porque talvez Deus e o Diabo dialoguem muitas vezes.
 - D. para que estivessem vivos no Juízo Final dali a 500 anos.
- 1.4. O texto que acabaste de ouvir é
- A. uma reportagem.
 - B. um texto expositivo.
 - C. uma notícia.
 - D. um texto de opinião.

GRUPO II

Dia Mundial do Teatro assinalado de norte a sul do país

O Dia Mundial do Teatro será assinalado esta segunda-feira com várias atividades de norte a sul do país. Um dia antes, no domingo, o Teatro Maria Vitória irá homenagear a atriz Eunice Muñoz.

O Dia Mundial do Teatro, que se celebra a 27 de março, vai contar com dezenas de iniciativas pelo país, entre as quais peças de teatro e exposições, com destaque para uma homenagem do Teatro Maria Vitória à atriz Eunice Muñoz, que receberá a Máscara de Ouro. O prémio será entregue este domingo, 26 de março, durante a representação da revista «Parque à Vista».

O Dia Mundial do Teatro é uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) e é assinalado, em Portugal, na segunda-feira, com iniciativas gratuitas ou a preços reduzidos. Eis algumas delas:

Centro e Sul

Em Coimbra, o Teatro Académico de Gil Vicente, no âmbito da 19.^a Semana Cultural da Universidade de Coimbra e do Festival END 2017: Encontros de Novas Dramaturgias, apresentará um espetáculo, às 22H00, intitulado «A Constituição», do dramaturgo Mickael de Oliveira.

Em Tondela, as comemorações começaram na sexta-feira, com uma produção de teatro radiofónico, criação artística conjunta da companhia Trigo Limpo Teatro ACERT com a Fundação Lapa do Lobo. «A Ilha Desconhecida», adaptação do conto de José Saramago, será apresentada em Tondela nos dias 25 e 27 de março, às 21h45, numa coprodução da Fundação José Saramago.

O Teatro Nacional D. Maria II, em Lisboa, terá atividades ao longo de todo o dia, de entrada livre, que incluem uma visita guiada à exposição «Teatro em Cartaz: A coleção de D. Maria II», às 14H00, com curadoria de Lizá Ramalho e Artur Rebelo. Às 16H00 e às 19H00, haverá a apresentação da «ação teatral» de curta duração Ethica. Natura e origine della mente, do encenador e artista plástico italiano Romeo Castellucci. [...]

Norte

No Porto, a partir das 10H00, o Teatro Nacional São João (TNSJ) e o Mosteiro de São Bento da Vitória (MSBV) promovem três visitas guiadas, de entrada gratuita, à exposição «Noites Brancas - uma travessia por territórios cénicos que fazem a memória do teatro». Também pela manhã, no foyer do TNSJ e no átrio do mosteiro, haverá uma Feira do Livro de Teatro, que decorrerá até sexta-feira, 31 de março, e na qual estarão disponíveis títulos editados e coeditados pelo TNSJ, nos últimos anos.

in Observador, <http://observador.pt/2017/03/25> (consultado em 24-05-2017)

1. As afirmações apresentadas referem-se a informações do texto. Escreve a sequência de letras que corresponde à ordem pela qual essas informações surgem no texto.

- A. O Dia Mundial do Teatro é uma iniciativa da UNESCO.
- B. O Dia Mundial do Teatro é celebrado de norte a sul de Portugal, esta segunda-feira.
- C. No dia anterior, 26 de março, o Teatro Maria Vitória homenageia a atriz Eunice Muñoz, entregando-lhe a «Máscara de Ouro».
- D. No Norte, intervêm o Teatro Nacional São João (TNSJ) e o Mosteiro de São Bento da Vitória (MSBV).
- E. As atividades no Centro e no Sul do país referidas envolvem várias instituições.
- F. No Teatro Nacional de São João e no Mosteiro de São Bento da Vitória haverá uma Feira do Livro.

2. Para responderes a cada item (2.1. a 2.2.), seleciona a opção que permite obter uma afirmação adequada ao sentido do texto. Escreve o número do item e a letra que identifica a opção escolhida.

2.1. A palavra que permite substituir «atividades», sem alterar o sentido da expressão «com várias atividades de norte ao sul do país» (l.2), é

- A. preparos.
- B. iniciativas.
- C. esquemas.
- D. implementações.

2.2. A utilização do itálico em «Também pela manhã, no foyer do TNSJ e no átrio do mosteiro» (ll. 26-27) justifica-se por essa palavra ser

- A. empregue no sentido irónico.
- B. uma transcrição.
- C. uma sigla.
- D. um empréstimo.

3. Identifica o referente do pronome «quais» na passagem «com dezenas de iniciativas pelo país, entre as quais, peças de teatro e exposições» (ll. 4-5).

GRUPO III

Vem um Onzeneiro, e pergunta ao Arrais do Inferno, dizendo:

ONZENEIRO – Pera onde caminhas?

DIABO – Oh! que má-hora venhais,

onzeneiro, meu parente!
Como tardastes vós tanto?

ONZENEIRO – Mais quisera eu lá tardar...
na safra do apanhar
me deu Saturno quebranto.

DIABO – Ora mui muito m'espanto
nom vos livrar o dinheiro!

ONZENEIRO – Solamente pera o barqueiro
nom me leixaram nem tanto...

DIABO – Ora entrai, entrai aqui!

ONZENEIRO – Não hei eu i d'embarcar!

DIABO – Oh! que gentil receber,
e que cousas pera mi!

ONZENEIRO – Ainda agora faleci,
[...]
Pera onde é a viagem?

DIABO – Pera onde tu hás de ir.

ONZENEIRO – Havemos logo de partir?

DIABO – Não cures de mais linguagem.

ONZENEIRO – Pera onde é a passagem?

DIABO – Pera a infernal comarca.

ONZENEIRO – Dix! Nom vou eu tal barca.
Estoutra tem vantagem.

Vai-se à barca do Anjo e diz:

Hou da barca! Houlá! Hou!
Havês logo de partir?

ANJO – E onde queres tu ir?

ONZENEIRO – Eu pera o Paraíso vou.

ANJO – Pois cant'eu mui fora estou
de te levar para lá.
Essa barca que lá está
vai pera quem te enganou.

ONZENEIRO – Porquê?

ANJO – Porque esse bolsão
tomara todo o navio.

ONZENEIRO – Juro a Deos que vai vazio!

ANJO – Não já no teu coração.

ONZENEIRO – Lá me fica de rodão
minha fazenda e alhea.

ANJO – Ó onzena, como es fea
e filha de maldição!

Torna o Onzeneiro à barca do Inferno e diz:

ONZENEIRO – Houlá! Hou demo barqueiro!
Sabês vós no que me fundo?
Quero lá tornar ao mundo
e trarei o meu dinheiro.
Aqueloutro marinheiro,
porque me vê vir sem nada,
dá-me tanta borregada
como arrais lá do Barreiro.

DIABO – Entra, entra! Remarás!
Nom percamos mais maré!

ONZENEIRO – Todavía...

DIABO – Per forç' é!
Que te pês , cá entrarás!
Irás servir Satanás,
porque sempre te ajudou.

ONZENEIRO – Ó triste, quem me cegou?

DIABO – Cal'-te, que cá chorarás.

[...]

Gil Vicente, Auto da Barca do Inferno

1. Interpreta a primeira fala do Diabo e a sua intencionalidade.
2. Indica as razões apresentadas pelo Anjo para recusar o embarque do Onzeneiro. Fundamenta a tua resposta com dados textuais pertinentes.
3. Relaciona o elemento cénico que acompanha o Onzeneiro com o desfecho da cena.
4. Explicita a intenção crítica do dramaturgo ao incluir esta personagem na peça.

GRUPO IV

(tem como referência o texto do Grupo II)

1. Classifica a oração «que se celebra a 27 de março» (l.4).
2. Seleciona a opção correta.
 - 2.1 A oração «que incluem uma visita guiada à exposição [...]» (ll.19-20) classifica-se como subordinada
(A) substantiva relativa.
(B) substantiva completiva.
(C) adjetiva relativa explicativa.
(D) adjetiva relativa restritiva.
 - 2.2 Na passagem «que fazem a memória do teatro». Também pela manhã [...] haverá uma Feira do Livro de Teatro, que decorrerá até sexta-feira» (ll.27-28), os vocábulos assinalados são, respetivamente,
(A) um pronome e uma conjunção.
(B) uma conjunção e um pronome.
(C) dois pronomes.
(D) duas conjunções.

- 2.3 O segmento «títulos editados e coeditados pelo TNSJ» (1.29) desempenha a função sintática de
- (A) sujeito simples.
 - (B) sujeito composto.
 - (C) predicativo do sujeito.
 - (D) complemento oblíquo.

3. Transforma as duas orações simples abaixo apresentadas numa oração complexa, fazendo as alterações necessárias.

A peça de teatro teve adesão.

Foi preciso fazer outra sessão.

(conjunção subordinativa consecutiva)

4. Identifica as funções sintáticas sublinhadas nas orações que se seguem:

- a) «O Dia Mundial do Teatro, que se celebra a 27 de março, vai contar com dezenas de iniciativas» (1.4).
- b) Em todo o país, o teatro, arte nobre, será assinalado por várias companhias.

5. Reescreve a frase que se segue, substituindo o segmento assinalado pelo pronome correspondente.

«Eunice Muñoz receberá a Máscara de Ouro.»

6. Identifica os fenómenos fonéticos que ocorreram nos seguintes exemplos:

- a) pera > para
- b) barca > barcagem
- c) dereito > direito
- d) SPIRITU > espírito
- e) prateleira > parteleira (pop)

GRUPO V

1. Produz um texto de opinião, de 140-200 palavras, assumindo um posicionamento crítico quanto à atualidade (ou não) desta obra vicentina. Na tua argumentação, deves apresentar, pelo menos dois exemplos significativos.

- FIM -

Respostas dos alunos - Grupo III, questão nº 1 – “Interpreta a primeira fala do Diabo e a sua intencionalidade.”

Figura 34 - Grupo III, questão nº 1 – 8 valores

grupo III
 tem + tem
 * , diz que o que está morrendo nunca mais volta

1. O Diabo, com a sua primeira fala, pretende fazer fingir que tem pena do Engenheiro* e usando as palavras (...) "meu parente" para abrir um diálogo informal e relaxado com o engenheiro, como fazer as pessoas que se conhecem bem. Ao estar a chegar ao Engenheiro de "meu parente" o Diabo também está a dizer que está a apresentar os defeitos

mas há mais 10.000...

do Diabo, ao glans alguns defeitos, e que este deve entrar na barca que conduzirá ao inferno.

Legenda: aluno 017

Figura 35 - Grupo III, questão nº 1 – 8 valores

Grupo III

1. Na primeira fala do Diabo, esta personagem demonstra-se falsamente interessado e compreensivo pela morte do engenheiro, utilizando a ironia como forma de expressar a sua hipocrisia. Assim, o Diabo pretende conquistar a confiança do engenheiro e ganhar intimidade com este, de modo a convê-lo a entrar na sua barca.

Legenda: Aluno 021

Figura 36 - Grupo III, questão nº 1 – 2 valores

III

1.
 O Diabo tem a intenção de perguntar ao Engenheiro como é que ~~ela~~ ela morreu e porque é que demorou tanto tempo a chegar à barca. Ironia...
 não é esta a intenção...

Legenda: Aluno 007

Figura 37 - Grupo III, questão nº 1 – 2 valores

grupo III

7.6 Diabo com a sua primeira fala que trata o engenheiro sem cortesia, como se fossem familiares, porém tudo com um sentido irônico.

7.6 Diabo é quem diz que o engenheiro demorou muito tempo, mesmo com tantos períodos. *Ironia...*

Legenda: Aluno 011

Anexo 13

**Questionário sobre a Importância da disciplina de Português para a compreensão
leitora e motivação para a leitura
Aplicado aos alunos do 9º ano a 4 de maio de 2017**

Nome do estudante: _____ Idade: _____ Data: 4 de maio de 2017

Ano escolar: 9º

Relativamente às questões da tabela coloca uma cruz na resposta que considerares, sabendo que:

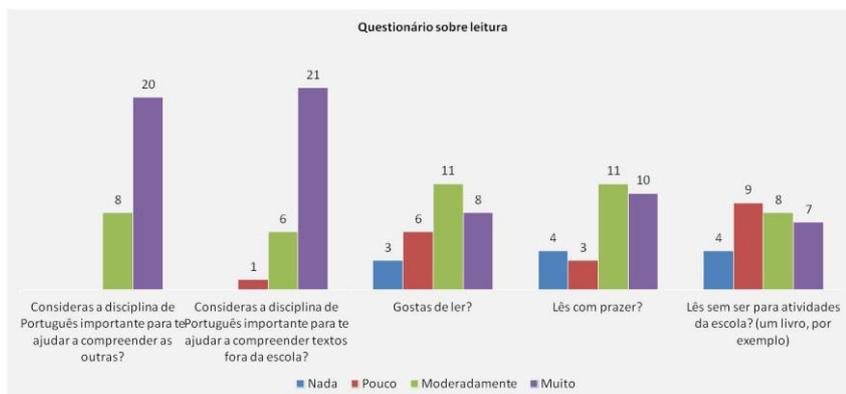
1	2	3	4
nada	pouco	moderadamente	muito

Não há respostas certas ou erradas.

		1	2	3	4
1	Consideras a disciplina de português importante para te ajudar a compreender as outras?				
2	Consideras a disciplina de português importante para te ajudar a compreender textos fora da escola?				
3	Gostas de ler?				
4	Lês com prazer?				
5	Qual a frequência com que lês sem ser para atividades da escola? (um livro, por exemplo)				

Respostas:

Gráfico 40 - questionário sobre a importância da disciplina de Português e leitura fora da escola



Legenda: respostas dos alunos na aula de 4 de maio de 2017

Anexo 14

Recursos utilizados na aula de Francês de 10 de janeiro de 2017

Futur Proche e Passé Récent

Figura 38 –Futur Proche et Passé Récent



Legenda: imagens utilizadas na aula de 10 de janeiro de 2017

Anexo 15

Resultados analisados no teste de avaliação de 28 de março de 2017

Futur Proche e Passé Récent

Figura 39 – questão sobre o Futur Proche e Passé Récent

2. Complète le texte au Futur Proche.

Salut, Thérèse!

Ce week-end, de _____ (être) très occupée. À 9h30, je _____ (faire) mes devoirs.

Après, de _____ (jouer) au basket avec mes copains du collège.

L'après-midi, nous _____ (visiter) un musée.

À 20h00, je _____ (dîner) au restaurant chinois.

Dimanche, je _____ (nager) dans la piscine de mon ami Rémi.

3. Complète les phrases en utilisant le Passé Récent.

a) – Tu viens de jouer? – Non, je _____ de l'école (Arriver).

b) – Vous êtes contents? – Oui, nous _____ l'année scolaire (Finir).

c) – Il est fatigué? – Oui, il _____ (Courir).

Legenda: questão colocada no teste de 28 de março de 2017

Figura 40- resposta de aluno com classificação de Não Satisfaz

2. Complète le texte au Futur Proche.

Salut, Thérèse !
Ce week-end, je ^{su} (être) très occupée. À 9h30, je (faire) mes devoirs.
Après, je ^{jeu} (jouer) au basket avec mes copains du collège.
L'après-midi, nous ^{visiter} (visiter) un musée.
À 20h00, je ^{diner} (dîner) au restaurant chinois.
Dimanche, je ^{nager} (nager) dans la piscine de mon ami Rémi.

3. Complète les phrases en utilisant le Passé Récent.

a) – Tu viens de jouer ? – Non, je ^{arriver} (1) de l'école. (Arriver)

b) – Vous êtes contents ? – Oui, nous ^{finir} (2) l'année scolaire. (Finir)

c) – Il est fatigué ? – Oui, il ^{courir} (3) (Courir)

Legenda: aluno F001

Figura 41- resposta de aluno com classificação de Satisfaz Bem

3-a) ~~viens~~ viens ✓ arriver
b) ~~venons~~ venons ✓ finir
c) ~~vient~~ vient ✓ courir

4-a) il a assisté ✓
b) je fais ✓
c) il a dormi ✓
d) nous sommes allés ✓
e) j'ai vu ✓

Legenda: aluno F003

Figura 42- resposta de aluno com classificação de Satisfaz Plenamente

2) Salut, Thérèse!
 Ce week-end, je vais être occupée. À 9h30, je vais faire mes devoirs. Après, je vais jouer au basket avec mes copains du collège.
 L'après-midi, nous allons visiter un musée.
 À 20h00, je vais dîner au restaurant chinois.
 Dimanche, je vais nager dans la piscine de mon ami Rémi.

3)

- a) je viens d'anniversaire de l'école.
- b) nous venons de finir...
- c) il vient de cours.

Legenda: Aluno F008

Figura 43- resposta de aluno com classificação de Satisfaz

2-

Salut, Thérèse

Ce week-end, je vais ~~très~~ très occupée. À 9h30, je vais faire mes devoirs.
 Après, je joue au basket avec mes copains du collège.
 L'après-midi, nous allons visiter un musée.
 À 20h00, je vais dîner au restaurant chinois.
 Dimanche, je vais nager dans la piscine de mon ami Rémi.

3)-

- 1- ~~viens~~ viens d'anniversaire
- 2- ~~venons~~ venons de finir
- 3- vient de cours

Legenda: Aluno F002

Figura 44- resposta de aluno com classificação de Não Satisfaz

2) Ce week-end, je vais être très occupée. À 9h30, je vais ^{faire} ~~faire~~ mes devoirs. Après, je vais jouer au basket avec mes copains du collège.
 L'après-midi, nous allons visiter un musée.
 À 20h00, je vais dîner au restaurant chinois.
 Dimanche, je vais nager dans la piscine de mon ami Rémi.

3)

- a) 1- viens d'anniversaire
- b) 2- venons de finir
- c) 3- vient de cours

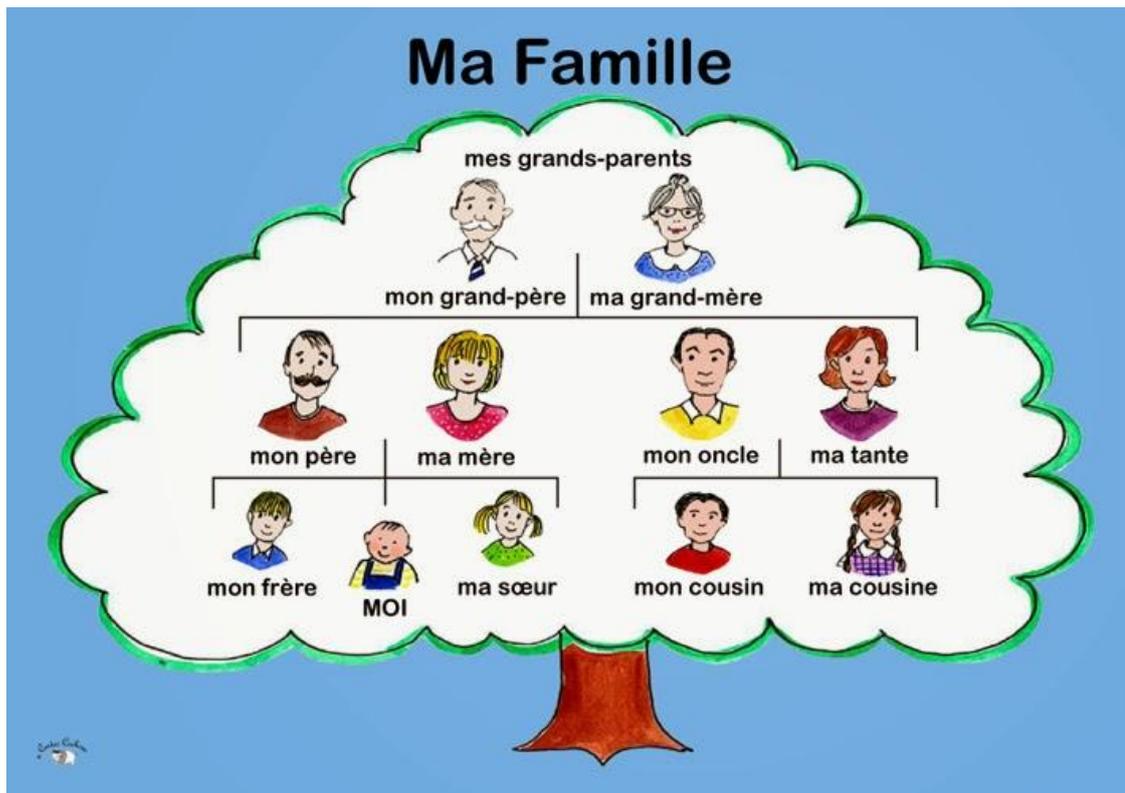
Legenda: Aluno F009

Anexo 16

Recursos utilizados na aula de Francês de 24 de janeiro de 2017

Tema *La famille*

Résumé - La famille: vocabulaire



Source de l'image: <http://evanniehernandez2011.blogspot.com/2014/05/les-membres-de-la-famille.html>

Legenda : recurso utilizado na aula de 24 de janeiro de 2017

Anexo 17

Teste de avaliação escrita de Francês , de 31 de janeiro de 2017
Avaliação do vocabulário relacionado com a temática *La famille*

Figura 47 - questão aplicada no teste de avaliação sobre “la famille”

7. Regarde l’arbre généalogique et complète les phrases. Voici ma famille:

2. Regarde l’arbre généalogique d’Alain et complète les phrases.
Voici ma famille :

a) Alice est ma 1.
b) Victor est mon 2.
c) Ma mère s’appelle 3.
d) Mon père s’appelle 4.
e) Laura est ma 5 et Simon est mon 6.
f) J’ai deux 7, Marie et Paul.
g) Julien est mon 8 et Cécile est ma 9.

Legenda: teste de avaliação escrita de Francês, 31 de janeiro de 2017

Respostas dos alunos

Figura 48 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz

2)

a) 1) grand-mère ✓
b) 2) grand-père ✓
c) 3) Aurora ✓
d) 4) Gabriel ✓
e) 5) 6) tante ✓
f) 7) frères ✓
g) 8) 9) cousin ✓

Legenda: Aluno F001

Figura 49 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz Bem

2-

a) 1) grand-mère ✓
b) 2) grand-père ✓
c) 3) Aurora ✓
d) 4) Gabriel ✓
e) 5) tante ✓
f) 6) tante ✓
g) 8) cousin ✓

Legenda: aluno F002

Figura 50 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz Plenamente

2- a) 1- grand-mère ✓
 b) 2- grand-père ✓
 c) Aurore ✓
 d) Gabriel ✓
 e) 5- tante ✓
 f) 7- frère ✓
 g) cousin ✓
 h- cousin ✓
 i- cousine ✓

Legenda: Aluno F003

Figura 51 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz

d.
 1- grand-mère ✓
 2- grand-père ✓
 3- Aurore ✓
 4- Gabriel ✓
 5- femme ✓
 6- mère ✓
 7- fils ✓
 8- frère ✓
 9- non non ✓

Legenda: Aluno F004

Figura 52 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz

2- a) 1- grand-mère ✓
 b) 2- grand-père ✓
 c) 3- Aurore ✓
 d) 4- Gabriel ✓
 e) 5- tante ✓
 f) 7- frère ✓
 g) 8- cousin ✓
 h- cousin ✓
 i- tit ✓

Legenda: Aluno F005

Figura 53 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz no Mínimo

2.
 a - grand-mère ✓
 b - grand-père ✓
 c - Aurore ✓
 d - Gabriel ✓
 e - tante ✓
 f - tante ✓
 g - non ✓

Legenda: Aluno F006

Figura 54 - resposta de aluno com classificação de Satisfaz

2.	a)	1 - grand mère ✓	
	b)	2 - grand père ✓	
	c)	3 - Aurora ✓	
	d)	4 - Gabriel ✓	
	e)	5 - tante	6 - oncle ✓
	f)	7 - volunté	
	g)	8 - cousin ✓	9 - cousine ✓

Legenda: Aluno F007

Anexo 18

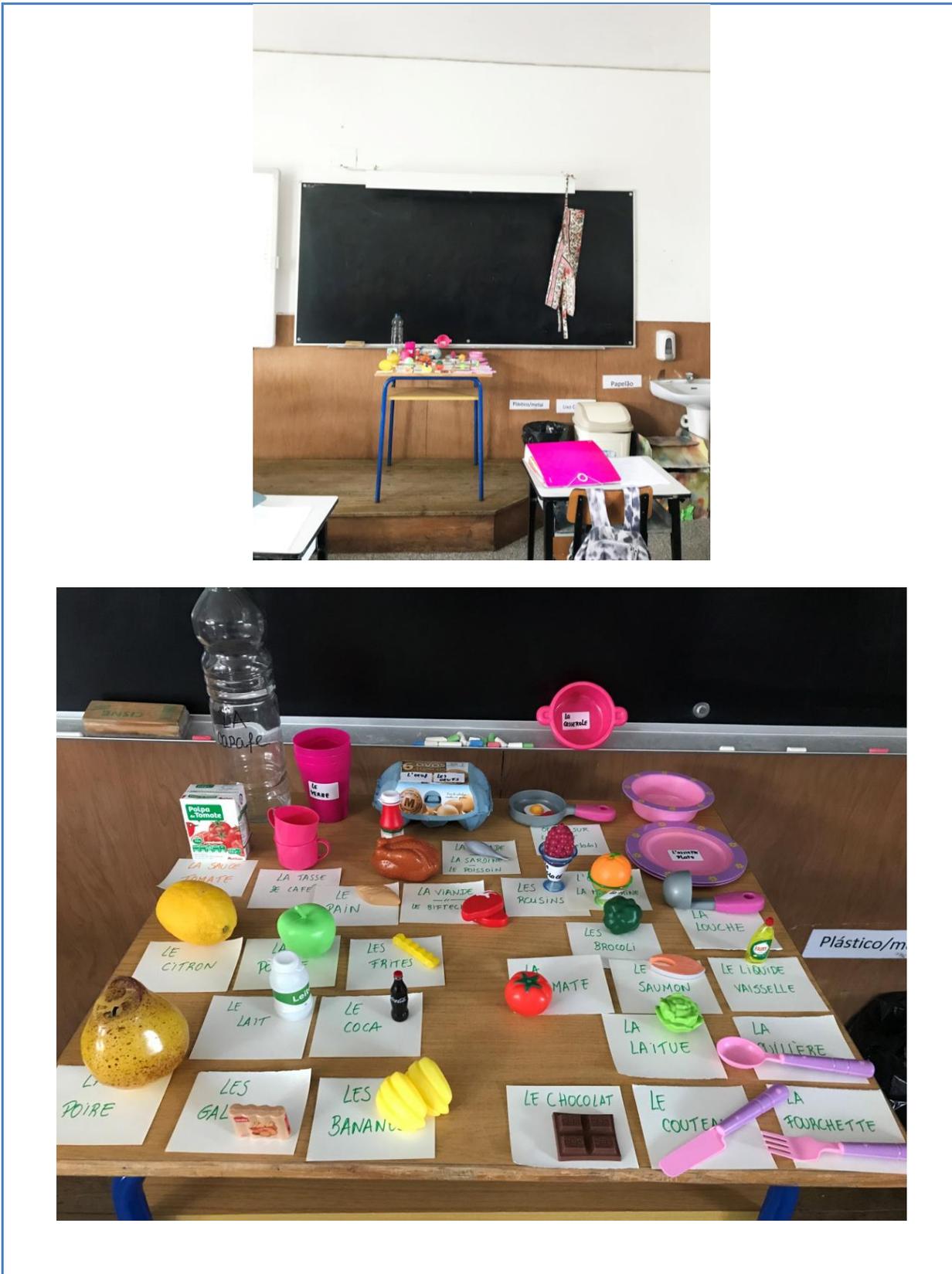
Recursos utilizados na aula de Francês de 2 de maio de 2017

“Imersão Linguística”

Momentos da aula	Atividades	Observações
5'	Entrada na sala de aula.	O sumário será projetado no final da aula.
5'	Interaction orale professeur – élèves	Professora estagiária começa a aula em interação oral com os alunos, perguntando o que almoçaram e, a partir daí, começa a falar da cozinha, espaço onde se confeccionam alimentos. Em cima da mesa do professor estarão 2 aventais e material de cozinha, de brincar.
5'	Des actions à la cuisine: couper des légumes, ouvrir la porte du frigo, etc	Professora Estagiária projeta imagens sobre ações na cozinha e vai falando sobre as imagens: elle <i>coupe</i> des légumes; il <i>ouvre</i> la porte du frigo, ... (cf. Anexo)
20'	 <p>L'impératif Présent</p>	A projeção termina com esta imagem, com o verbo manger no imperativo. A partir daí, a professora estagiária coloca o avental: "je mets mon tablier de cuisine" e faz exercício de interação oral e movimentação em sala de aula com os alunos, utilizando o imperativo: " mets ton tablier de cuisine, lève toi, coupe des légumes", etc Os alunos deverão movimentar-se em sala de aula e fazer estes e outros pedidos aos colegas, utilizando a forma verbal correta. Professora estagiária vai escrevendo no quadro as formas verbais.
15'	Fiche de Travail: l'impératif Présent	Professora Estagiária distribui Ficha de Trabalho com a sistematização da utilização e formação do imperativo na segunda pessoa do singular. Os alunos deverão fazer frases, que serão corrigidas no quadro (cf. Anexo).
Intervalo – 10'		
5'	Les vêtements	Quando os alunos entram em sala, a professora estagiária ainda tem o avental colocado. Inicia a aula dizendo "j'enlève mon tablier de cuisine", coloca uma mochila às costas e pergunta aos alunos para onde vai? Começa novamente interação oral com os alunos sobre a roupa que

		levam para a escola, normalmente e os verbos associados.
5' (2'38" x2)	http://enseigner.tv5monde.com/fle/quest-ce-que-tu-portes-616 Vídeo	Professora estagiária projeta o vídeo “Qu’est-ce que tu portes”, em que adolescentes franceses falam sobre o que vestem em diferentes situações da vida cotidiana. O vídeo é projetado duas vezes. Professora pede para estarem atentos ao vocabulário.
10'	Interaction orale avec les élèves	Professora estagiária escreve no quadro “je porte” e “je mets”, os verbos utilizados pelos jovens do vídeo para falar do que vestem. Em interação oral com os alunos pede para lhe responderem “qu’est-ce que tu portes pour aller au collègue?”
12'	Les vêtements – exercices Livre – pages 116	Exercícios de vocabulário relacionados com “les vêtements”, no seguimento do vídeo que os alunos observaram. O exercício é projetado e corrigido oralmente.
15'	Les vêtements Fiche de travail	Professora estagiária distribui Ficha de Trabalho com frases relacionadas com a temática da roupa, que os alunos devem colocar por ordem (cf. Anexo)
3'	Sumário	Professora estagiária projeta o sumário e lê enquanto os alunos copiam para o caderno.

Figura 55 - Sala de aula da turma do 7º ano na aula de “Imersão Linguística”



Legenda: aula de 2 de maio de 2017

Figura 56 - Exercício sobre o *Impératif Présent*

Exercice.

Maintenant, à toi:

Complète les phrases ci dessous avec les verbes donnés à l'impératif:

Mange

Écoute

Raconte (conta)

Ferme Ouvre

1. _____ ce que dit le professeur!

2. _____ tout!

3. _____ la porte de la salle!

4. Il fait chaud! _____ la fenêtre!

5. _____ moi ton weekend!

Legenda: recurso utilizado na aula de 2 de maio de 2017

Anexo 19

**Exercício sobre o Impératif Présent aplicado no teste de avaliação sumativa de Francês
maio de 2017**

Figura 57 - Exercício sobre o *Impératif Présent*

1. Complète les phrases ci-dessous avec les verbes donnés à l'impératif.

Mélange Finis Écoute Viens Mange Lave Mets offre

1. _____ ce que je te dis !
2. Le prochain week-end, _____ le cadeau à ta mère !
3. _____ la tomate !
4. _____ bien la salade !
5. _____ les devoirs avant huit heures !
6. _____ bien les mains avant de prendre le petit déjeuner !
7. _____ - toi à côté de Pierre !
8. _____ avec moi au cinéma.

Legenda: recurso utilizado no teste de avaliação de Francês de maio de 2017