



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



Ana Rita Pinheiro Semide

**O ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE  
LEITURA: CONHECIMENTO PRÉVIO E INFERÊNCIAS  
NO TEXTO LITERÁRIO**

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Maria Machado, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

outubro de 2020

# FACULDADE DE LETRAS

## O ENSINO EXPLÍCITO DE ESTRATÉGIAS DE LEITURA: CONHECIMENTO PRÉVIO E INFERÊNCIAS NO TEXTO LITERÁRIO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	<b>Relatório de Estágio</b>
<b>Título</b>	<b>O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário</b>
<b>Autor/a</b>	<b>Ana Rita Pinheiro Semide</b>
<b>Orientador/a(s)</b>	<b>Ana Maria e Silva Machado</b>
<b>Júri</b>	<b>Presidente: Doutora Ana Paula de Oliveira Loureiro</b> <b>Vogais:</b> <b>1. Doutora Maria Isabel Pires Pereira</b> <b>2. Doutora Ana Maria e Silva Machado</b>
<b>Identificação do Curso</b>	<b>2º Ciclo em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário</b>
<b>Área científica</b>	<b>Formação de Professores</b>
<b>Especialidade/Ramo</b>	<b>Ensino de Português</b>
<b>Data da defesa</b>	<b>02-12-2020</b>
<b>Classificação do Relatório</b>	<b>15 valores</b>
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	<b>16 valores</b>

## Agradecimentos

Depois dos cinco anos mais desafiantes da minha vida, chegou o momento de agradecer a todos aqueles que marcaram este percurso, e, que em certa parte, foram responsáveis por me ajudarem a ultrapassar todas as etapas.

Em primeiro lugar, e não poderia ser de outra forma, quero agradecer à minha mãe e ao meu pai. Aqueles que com um brilho nos olhos afirmam a brincar que sou o maior investimento das suas vidas, como forma de mostrar o quão orgulhosos estão de ajudar a filha a conquistar os seus maiores objetivos. Nunca conseguirei retribuir todo o apoio e amor que me dão, mas sei que ver a minha felicidade é tudo para eles.

Também quero agradecer à minha irmã, um pilar fulcral na minha vida, por suportar todas as minhas mudanças de humor e por adormecer comigo em chamada quando nem sempre tudo foi perfeito, sei que, independentemente de onde eu estiver, ela estará comigo.

Muito obrigada a toda a minha família, avós, tios, padrinhos, primos e irmãos emprestados que, na impossibilidade de enumerar todos aqui, deixo um enorme agradecimento por todo apoio e carinho dado ao longo deste percurso. Perdoem-me todos os aniversários que faltei, em breve recompensarei da melhor forma possível.

O meu profundo obrigado às minhas duas amigas que são irmãs. A Patrícia, a minha melhor amiga de uma vida, por ser um verdadeiro exemplo de determinação e força, por me mostrar que não existe nada mais satisfatório do que atingirmos os nossos objetivos. A Rafa, a minha amiga que me acompanha desde o infantário, por demonstrar que as verdadeiras amizades existem mesmo, por me mostrar que o *Excel* afinal é fácil de usar, mas principalmente por me mostrar como viver a vida com leveza e felicidade.

Às minhas Divetes, Bá, Bia e Ana, chamadas amigas da faculdade, mas que se transformaram em amigas para a vida. Foram elas que me acompanharam desde o primeiro dia, vivendo todos os momentos com a mesma intensidade, com o mesmo sentimento, mas principalmente com o mesmo amor. São as amigas que nunca pensei vir a ter, no entanto, agora sei que era delas que precisava para completar a minha vida. Coimbra nunca será a mesma sem nós.

Um obrigada à Rafaela, à Rosinha, ao Jorge, ao Rui, à Lili, por sem se aperceberem, ajudarem-me a não perder a última réstia de sanidade que tenho. Às minhas afilhadas que Coimbra me deu, Joana e Carina, por me permitirem acompanhá-las nesta jornada e que sem saberem foram uma ancora de felicidade para mim.

Agradeço também a todos os professores e funcionários da Faculdade de Letras, por de algum modo, me terem ajudado durante estes anos, fosse com um simples conselho ou com um sorriso. Muitos nunca vão saber o quão importantes foram nos momentos de turbulência.

Por último, mas nunca menos importante, um enorme obrigado à professora Júlia Cristina Figueiredo por todos os ensinamentos, um dia espero vir a ser um terço da profissional e pessoa que é. Também agradeço à minha orientadora Ana Maria Machado, por me guiar no caminho certo e nunca se cansar dos meus pedidos de ajuda.

Desta forma, dou por finalizados os meus agradecimentos, com a certeza de que as nossas conquistas apenas fazem sentido, quando partilhadas com as pessoas que mais gostamos.

A todos, um enorme Obrigada.

## RESUMO

### O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário

Nas escolas portuguesas os alunos apresentam notórias dificuldades de compreensão e análise textual. Por razões óbvias, a disciplina de Português é a área em que a análise textual revela níveis mais deficitários, devido à complexidade dos textos literários em estudo, como também pelo facto de grande parte das aulas serem dedicadas à análise textual. Tendo em conta as dificuldades apresentadas pelos discentes, começaram a emergir várias estratégias que têm o intuito de auxiliar os alunos a ultrapassar os obstáculos. Posto isto, foram eleitas duas das sete estratégias de compreensão leitora, apresentadas pela autora Judi Moreillon, na obra “Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension” (2007), como temáticas a desenvolver neste trabalho de pesquisa.

As estratégias seleccionadas para a presente monografia foram a *ativação de conhecimento prévio* e a *realização de inferências*, que foram estudadas de forma pormenorizada e desenvolvida, a partir de um estudo de caso.

Numa fase inicial deste relatório, será descrito o contexto socioeconómico da escola em que foi realizado o estágio, como também será desenvolvida a descrição e reflexão crítica da prática letiva supervisionada da professora estagiária. Segue-se uma secção monográfica, em que se pretende discutir, do ponto de vista teórico-prático, o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora. E por fim, a última parte será dedicada à análise e interpretação dos dados recolhidos durante o período do estágio curricular, tendo como instrumentos de recolha de dados os questionários aplicados e a observação de aulas. A análise de dados revelou que, apesar de os alunos não adquirirem a metacognição total das estratégias, perceberam a sua utilidade e pertinência. Os discentes também demonstraram uma abordagem diferente perante o texto, ao revelarem uma atitude, sensibilidade e esforço de compreensão, algo que não se verificava inicialmente.

Em conclusão, as estratégias de *ativação do conhecimento prévio* e *realização de inferências* revelaram-se pertinentes na compreensão textual, assim como também conferiram aos alunos uma maior independência na análise do texto. O estudo de caso também revelou que as estratégias, para além das duas em estudo, deveriam estar mais presentes em sala de aula, de forma a que os alunos adquiram a sua metacognição e para que as utilizem de forma, primeiro consciente e, depois, intuitiva, uma vez que os resultados da sua aplicação foram positivos.

**Palavras-chave:** Ensino; Leitura; Compreensão Leitora; Conhecimento Prévio; Inferências.

## **ABSTRACT**

### **The Explicit Education of Strategies: Prior Knowledge and Inferences in the Literary Text**

In Portuguese schools, students present notorious difficulties in comprehension and textual analysis. For obvious reasons, the discipline of Portuguese is the field where the textual analysis reveals more deficient levels due to the complexity of the literary texts under study, as well as the fact that most of the classes are dedicated to textual analysis. Taking into account the difficulties presented by students, started to emerge various strategies that are intended to help students overcome the obstacles. Two of the seven reading comprehension strategies presented by the author Judi Moreillon in the work “Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension” (2007) were chosen as the theme to develop in this research work.

The selected strategies to the present monography were *activation of prior knowledge* and *making inferences*, which were studied in detail and developed, based on a case study.

In the initial phase of this report, the socioeconomic context of the school where the internship was carried out will be described, as well as the description and critical reflection of the supervised teaching practice of the trainee teacher. This is followed by a monographic section, in which the intention is to discuss, from a theoretical and practical point of view, the explicit teaching of reading comprehension strategies. The last part will be dedicated to the analysis and interpretation of data collected during the internship period, having as instruments of data collection the applied questionnaires and the observation of classes. Data analysis revealed that, although the students did not acquire the full metacognition of the strategies, they understood its utility and relevance. The students demonstrated a different approach to the text, by revealing an attitude, sensitivity and effort to comprehension, something that was not initially verified.

In conclusion, the *activation of prior knowledge* and *making inferences* strategies proved to be relevant in textual comprehension, as well as giving students greater independence in understanding the text. The case study also revealed that the strategies, in addition to the two under study, should be more present in the classroom, so that students can acquire their metacognition and to use them in a way, first conscious and then intuitive, since the results of its application were positive.

**Key words:** Education; Reading; Reading Comprehension; Prior Knowledge; Inferences.

# Índice Geral

<b>Introdução</b> .....	<b>1</b>
-------------------------	----------

## **Parte I – Contexto Socioeducativo e Descrição do Estágio Pedagógico Supervisionado**

1. Contexto Socioeducativo em que Decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada .....	2
1.1. A História do Colégio Rainha Santa Isabel .....	2
1.2. Identidade .....	3
1.3. Ideário .....	4
1.4. Missão Educativa .....	4
1.5. Comunidade Educativa.....	5
1.6. Caracterização da Turma.....	5
2. Descrição e Reflexão Crítica sobre a Prática Letiva Supervisionada.....	8
2.1. Apresentação Pessoal .....	8
2.2. Descrição da Prática Letiva .....	8
2.3. Descrição das Atividades da Prática Letiva .....	13
2.4. Reflexão Crítica da Prática Letiva .....	15

## **Parte II – Monografia e Didatizações - O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário**

1. O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário .....	17
1.1. Apresentação e Contextualização do Tema.....	17
1.2. O <i>Conhecimento Prévio</i> e a <i>Inferência</i> nos Documentos Legislativos Oficiais e no Manual Escolar <i>Palavras 10</i> .....	19
1.2.1. <i>Documentos Legislativos Oficiais</i> .....	19
1.2.1.1. <i>Aprendizagens Essenciais</i> .....	19
1.2.1.2. <i>Programa e Metas Curriculares do Português</i> .....	19
1.2.1.3. <i>Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória</i> .....	20
1.2.2. Manual Escolar <i>Palavras 10</i> .....	20
1.3. O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário .....	21
1.3.1. O Leitor.....	21
1.3.2. Leitura.....	22
1.3.3. Compreensão Leitora.....	23
1.3.4. A Metacognição.....	26

1.3.5. Estratégias de Compreensão Leitora – <i>Judi Moreillon</i> .....	28
1.3.5.1. Ativação do Conhecimento Prévio .....	29
1.3.5.2. Realização de Inferências .....	31
2. Procedimento Metodológico e Aplicações Didáticas.....	33
2.1. Estudo de Caso .....	33
2.2. Aplicação Prática das Estratégias <i>Ativação do Conhecimento Prévio e Realização de Inferências</i> .....	35
2.2.1. Questionário de Leitura I (pré e pós-didatização) .....	35
2.2.2. Aplicações Práticas Didáticas.....	41
2.2.2.1. Estratégia <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> .....	42
A) Aplicação Prática 1 – <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente .....	42
B) Aplicação Prática 2 – <i>Pastora da Serra</i> , de Luís de Camões .....	48
C) Aplicação Prática 3 – <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> , de Luís de Camões .....	50
2.2.2.2. Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	52
A) Aplicação Prática 1 – <i>Pastora da Serra</i> , de Luís de Camões .....	52
B) Aplicação Prática 2 – <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> , de Luís de Camões .....	54
C) Aplicação Prática 3 – <i>Música Voltas</i> , de Diogo Piçarra .....	56
2.2.3. Questionário de Leitura II .....	58
<b>Considerações Finais</b> .....	<b>62</b>
<b>Referências Bibliográficas</b> .....	<b>64</b>
<b>Anexos</b> .....	<b>67</b>



## **Índice de Figuras**

<b>Figura 1</b> – Colégio Rainha Santa Isabel .....	<b>2</b>
<b>Figura 2</b> – Livro <i>Sede do Vosso Tempo</i> .....	<b>3</b>
<b>Figura 3</b> – Representação esquemática adaptada por Sim-Sim (2007:10), a partir do modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenna e Stahl (2003) .....	<b>25</b>
<b>Figura 4</b> – Expectativa x Realidade de um produto alimentar .....	<b>43</b>
<b>Figura 5</b> – Publicação no <i>Instagram</i> .....	<b>50</b>
<b>Figura 6</b> – Slide: exemplos de inferências.....	<b>52</b>

## Índice de Quadros

<b>Quadro 1</b> – Sinopse das aulas lecionadas em ensino presencial .....	<b>10</b>
<b>Quadro 2</b> – Sinopse das aulas lecionadas em ensino não presencial .....	<b>11</b>
<b>Quadro 3</b> – Sinopse das atividades realizadas durante o ano letivo.....	<b>13</b>
<b>Quadro 4</b> – Sinopse das formações realizadas durante o ano letivo .....	<b>15</b>
<b>Quadro 5</b> – Questão C1.1.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>44</b>
<b>Quadro 6</b> – Questão C1.2.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>45</b>
<b>Quadro 7</b> – Questão C1.3.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>45</b>
<b>Quadro 8</b> – Questão C1.4.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>46</b>
<b>Quadro 9</b> – Questão C1.5.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>47</b>
<b>Quadro 10</b> – Questão C1.6.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>47</b>
<b>Quadro 11</b> – Questão C1.7.: <i>ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira</i> .....	<b>48</b>
<b>Quadro 12</b> – Questão C2.1.: <i>ativação do conhecimento prévio no poema Pastora da Serra</i> .....	<b>49</b>
<b>Quadro 13</b> – Questão C3.1.: <i>ativação do conhecimento prévio no poema Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> .....	<b>52</b>
<b>Quadro 14</b> – I1.1.: <i>realização de inferências no poema Pastora da Serra</i> .....	<b>54</b>
<b>Quadro 15</b> – I1.2.: <i>realização de inferências no poema Pastora da Serra</i> .....	<b>54</b>
<b>Quadro 16</b> – I2.1.: <i>realização de inferências no poema Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> .....	<b>56</b>
<b>Quadro 17</b> – I3.1.: <i>realização de inferências na música Voltas</i> .....	<b>57</b>

## **Índice de Tabelas**

<b>Tabela 1</b> – Análise do grupo de perguntas “Estratégias Globais de Leitura” do Questionário de leitura I .....	<b>38</b>
<b>Tabela 2</b> – Análise do grupo de perguntas “Estratégias de Resolução de Problemas” do Questionário de leitura I .....	<b>39</b>
<b>Tabela 3</b> – Análise do grupo de perguntas “Estratégias de Apoio à Leitura” do Questionário de leitura I .....	<b>40</b>
<b>Tabela 4</b> – Análise do Questionário de leitura II.....	<b>58</b>
<b>Tabela 5</b> – Análise do Questionário de leitura II .....	<b>58</b>
<b>Tabela 6</b> – Análise do Questionário de leitura II .....	<b>59</b>
<b>Tabela 7</b> – Análise do Questionário de leitura II .....	<b>60</b>
<b>Tabela 8</b> – Análise do Questionário de leitura II.....	<b>60</b>
<b>Tabela 9</b> – Análise do Questionário de leitura II.....	<b>61</b>

## Índice de Anexos

<b>Anexo 1</b> – Atividades Extracurriculares do Colégio Rainha Santa Isabel.....	<b>68</b>
<b>Anexo 2</b> – Principais Fontes do Colégio .....	<b>69</b>
<b>Anexo 3</b> – Dimensões em que se Baseiam as Irmãs de S.José de Cluny.....	<b>70</b>
<b>Anexo 4</b> – Exemplo da Estratégia <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> no <i>Palavras 10</i> .....	<b>71</b>
<b>Anexo 5</b> – Exemplo da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> no <i>Palavras 10</i> .....	<b>72</b>
<b>Anexo 6</b> – Questionário de Leitura I.....	<b>73</b>
<b>Anexo 7</b> – Planificação Didática: 1.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> .....	<b>79</b>
<b>Anexo 8</b> – Texto Trabalhado na 1.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> .....	<b>82</b>
<b>Anexo 9</b> – Questionário da 1.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> ....	<b>84</b>
<b>Anexo 10</b> - Planificação Didática: 2.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> e 1.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>85</b>
<b>Anexo 11</b> – Poema Trabalhado na 2.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> e na 1.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>89</b>
<b>Anexo 12</b> – Questionário da 2.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> e da 1.ª Aplicação da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>90</b>
<b>Anexo 13</b> – Excertos Analisados na 2.ª Aplicação da Estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> e na 1.ª Aplicação da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>91</b>
<b>Anexo 14</b> – Planificação Didática: 3.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> e 2.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>92</b>
<b>Anexo 15</b> – Poema Trabalhado na 3.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> e na 2.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>97</b>
<b>Anexo 16</b> – Questionário da 3.ª aplicação prática da estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> .....	<b>98</b>
<b>Anexo 17</b> – <i>Slide</i> : Explicitação dos Tipos de Inferências .....	<b>99</b>
<b>Anexo 18</b> – <i>Palavras 10</i> : Tipos de Inferências.....	<b>100</b>
<b>Anexo 19</b> – Questionário da 2.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>101</b>
<b>Anexo 20</b> – Planificação Didática: 3.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> ....	<b>102</b>
<b>Anexo 21</b> – Música trabalhada na 3.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>107</b>
<b>Anexo 22</b> – Questionário da 3.ª Aplicação Prática da Estratégia <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>108</b>
<b>Anexo 23</b> – Questionário de Leitura II – Avaliação das Estratégias de Leitura: <i>Ativação do Conhecimento Prévio</i> e <i>Realização de Inferências</i> .....	<b>109</b>

## Introdução

O presente Relatório de Estágio desenvolveu-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras de Coimbra. Nesse sentido, realizou-se um trabalho investigativo fundamentado a partir da experiência adquirida durante a prática pedagógica supervisionada, realizada no Colégio Rainha Santa Isabel, numa turma do 10.º ano, do curso de Ciências Socioeconómicas. O objetivo basilar da investigação consistiu em perquirir de forma minuciosa em que medida as estratégias, especificamente a de “ativação do conhecimento prévio” e de “realização de inferências”, auxiliam os alunos na compreensão e na análise textual.

O trabalho elaborado apresenta-se dividido em duas partes, cada uma dividida em dois capítulos. Na primeira parte, o capítulo um dá a conhecer o contexto socioeducativo do Colégio Rainha Santa Isabel, assim como a caracterização da turma em que a professora estagiária desenvolveu a sua prática pedagógica supervisionada. No segundo capítulo, realizou-se uma breve apresentação da docente que desenvolveu a prática letiva e uma descrição e reflexão crítica do ano letivo experienciado.

Na segunda parte, o primeiro capítulo corresponde à parte monográfica do trabalho, no qual foram estudados aprofundadamente temas relacionados com a leitura, como por exemplo, a metacognição e a compreensão leitora. No último capítulo explicita-se o processo metodológico utilizado, as planificações didáticas relativas ao tema do relatório de estágio e a análise e interpretação dos dados recolhidos durante as aplicações dos questionários.

Por fim, nas considerações finais, conclui-se que ainda que os alunos não demonstram possuir a metacognição completa das estratégias *ativação do conhecimento prévio e realização de inferências*; estes revelam que começaram a encarar o texto de uma perspetiva diferente, desenvolvendo mecanismos de análise e compreensão literária.

## **Parte 1 – Contexto Socioeducativo e Descrição do Estágio Pedagógico Supervisionado**

### **1. Contexto Socioeducativo em que Decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada**

O primeiro capítulo pretende descrever o contexto social e educativo da escola, em que se realizou a prática pedagógica supervisionada. Inicialmente será desenvolvida uma breve apresentação sobre a história do Colégio da Rainha Santa Isabel e abordar-se-ão as temáticas relacionadas com a sua identidade, tradição, ideário e comunidade. Por fim, será realizada a caracterização da turma atribuída à docente estagiária.

#### **1.1. A História do Colégio Rainha Santa Isabel**

Situado atualmente numa colina de Coimbra, o Colégio Rainha Santa Isabel foi criado pela Dr.<sup>a</sup> Octávia Neves no ano de 1900, sendo, posteriormente, assumido pela Congregação de S. José de Cluny, em 1928. No entanto, a instituição nem sempre se situou no presente local, sendo que apenas a 4 de julho de 1941 foi transferida da Rua de José Falcão para a Rua do Brasil, onde se encontra atualmente.



Figura 1 - Colégio Rainha Santa Isabel

A fundadora da Congregação de S. José de Cluny, Ana Maria Javouhey, nasceu no dia 10 de novembro de 1779, em Jallantes. Viveu a sua adolescência durante a Revolução Francesa, dedicando os seus dias a manter a fé de todos perante a época de turbulências e dificuldades que se vivia. No sentido de ajudar os mais desprotegidos, decidiu consagrar-se irmã de Deus e recorrer à educação, de forma a criar um modelo de ser humano à imagem e semelhança de Deus (2013:7). Com o mesmo propósito, criou a comunidade de S. José de Cluny, que mais tarde veio a nomear-se de Congregação de S. José de Cluny.

## 1.2. Identidade

O Colégio Rainha Santa Isabel detém uma tradição pedagógica secular e única. Esta herança é o que motiva, todos os dias, a comunidade do colégio a fazer cada vez mais e melhor, de modo a que possa ser oferecido aos alunos uma prática de ensino de excelência, nas variadas áreas e domínios de estudo. Esta instituição serve os princípios correspondentes ao respeito pela vida, pela pessoa, pela personalidade e pela visão educativa da fundadora, baseando-se, também, nas suas conceções que interligam o nível religioso, científico e escolar.

Um dos pilares basilares do colégio é a religião, porque se considera que Deus, por investir no ser humano e nas suas capacidades, é a razão da criação educativa e intelectual.

A pedagogia do colégio é conservadora, mas também criativa, uma vez que, por um lado, se mantém leal aos princípios de Ana Maria Javouhey, e, por outro, também se adapta às transformações diárias do mundo.<sup>1</sup>



Figura 2 - Livro *Sede do Vosso Tempo*

A forma normativa e hierarquizada é também uma das características da pedagogia Cluny, visto que todos os membros desta comunidade têm de cumprir regras, para manter a ordem e cumprir o método, garantindo o sucesso.

A pedagogia do colégio alicerça-se ainda em três princípios: o princípio escolar, que considera que o ensino é guiado para atingir a excelência em todas as áreas; o princípio católico, que sublinha a importância do aprofundamento da vivência da fé católica; e, por último, o princípio cultural,

---

<sup>1</sup> Como podemos concluir pelo tema cultural do presente ano letivo “Sede do vosso tempo”.

de acordo com o qual, anualmente, é escolhido um tema cultural a desenvolver pela comunidade escolar durante o ano letivo.

O Colégio Rainha Santa Isabel recebe alunos de todos os anos de escolaridade, desde o pré-escolar até ao Ensino Secundário. Relativamente aos Cursos Científico-Humanísticos oferecidos pela instituição, estão disponíveis o curso de Ciências e Tecnologias, o curso de Ciências Socioeconómicas, o curso de Línguas e Humanidades e o curso de Artes Visuais.

No que diz respeito às Atividades Extracurriculares, o Colégio oferece uma enorme variedade de opções<sup>2</sup>, distribuídas por vários núcleos. (*Ideário/Projeto Educativo/Regulamento Interno*. 2013:12)

### 1.3. Ideário

O Colégio Rainha Santa Isabel é uma instituição católica, que tem como prioridade o investimento na dignidade humana, em todas as vertentes. Neste sentido, a instituição reconhece como suas fontes principais seis obras e documentos oficiais<sup>3</sup>. (*Ideário/Projeto Educativo/Regulamento Interno*. 2013:13)

Com base numa herança tão rica, as Irmãs Cluny baseiam a sua missão de educar e instruir o próximo, nas seguintes dimensões: Ontológica; Axiológica; Noológica; e Cristã.<sup>4</sup>

### 1.4. Missão Educativa

O Colégio transmite aos alunos a mensagem de que têm de ser os principais fundadores da sua própria formação, que se desenvolve na vertente pessoal, social, religiosa, artística e cultural.

No que diz respeito à **vertente pessoal**, ao longo do seu percurso escolar, o aluno tem de se consciencializar da sua dignidade, enquanto pessoa e filho de Deus, como também tem de se responsabilizar pelas suas atitudes, desenvolvendo a sua própria determinação, no que diz respeito aos valores humanos e cristãos.

Relativamente à **vertente social**, de forma a que se preparem para viver em sociedade, os alunos devem desenvolver os princípios de amizade, de interajuda, de participação na comunidade, de serem respeitosos, entre outros fatores que enobrecem a figura do ser humano.

Na **vertente religiosa**, os discentes são educados para seguirem o caminho cristão, aceitando Deus nas suas vidas, trabalhando constantemente a fé, quer de forma individual, quer em grupo.

---

<sup>2</sup> Ver Anexo 1 (p.:68)

<sup>3</sup> Ver Anexo 2 (p.:69)

<sup>4</sup> Ver Anexo 3 (p.:70)



Por último, no âmbito da **vertente cultural**, o colégio pretende oferecer ao aluno uma formação completa, de modo a que este adquira valores culturais pertencentes há comunidade nacional e individual.

### **1.5. Comunidade Educativa**

A comunidade educativa desta instituição de renome é constituída por docentes, alunos, pais, comunidade religiosa e educadores não docentes. A comunidade guia-se pelos seguintes princípios (*Ideário/Projeto Educativo/Regulamento Interno*. 2013:18):

- os pais são os primeiros responsáveis pela educação dos seus filhos;
- ao confiarem ao colégio a sua formação, não se demitem dos seus deveres e responsabilidades;
- considerando o contacto regular com os pais, essencial ao processo educativo, visa-se uma educação conjunta coerente;
- atendendo à responsabilidade que os pais têm na educação, são incentivados a colaborar com a Direção do Colégio, principalmente através da Associação de pais e na participação ativa na vida da Escola;
- os pais são a peça essencial para a criação da harmonia e da paz, proveniente da vivência conjunta dos valores preconizados no Ideário e Projeto Educativo.

Desta forma, para que estes princípios sejam cumpridos, deve-se instruir a comunidade educativa no sentido de a amparar com qualidade, de desenvolver contactos individuais, de a formar mediante ações de formação e de realizar reuniões de preparação das celebrações religiosas, culturais e artísticas.

### **1.6. Caracterização da Turma**

De seguida, apresenta-se a caracterização da turma na qual se realizou a prática letiva supervisionada<sup>5</sup>. A descrição decorre do preenchimento de um formulário fornecido pela diretora de turma, com o intuito de recolher as informações pessoais dos alunos.

Trata-se de uma turma que frequenta o décimo ano do curso de Ciências Socioeconómicas constituída por 22 alunos (11 raparigas e 11 rapazes). A média de idades corresponde a catorze anos e meio, havendo apenas um aluno com 16 anos. A maioria dos discentes é de nacionalidade portuguesa,

---

<sup>5</sup> É importante referir, que nem todos os alunos responderam à caracterização pedida pela diretora de turma, existindo dados em falta.

sendo um de nacionalidade moçambicana. No entanto, é relevante destacar que todos os alunos têm como língua materna o Português.

Nenhum aluno da turma foi objeto de retenção durante o seu percurso escolar. O aproveitamento de todos nos anos anteriores foi notoriamente positivo, uma vez que apenas um aluno obteve nota negativa a duas disciplinas.

Relativamente ao contexto familiar, constatou-se que nove alunos vivem com os pais e com os irmãos; um aluno acrescenta que vive também com a avó materna; quatro alunos vivem apenas com os pais; um aluno refere que vive com a avó materna; dois vivem com a mãe e com os irmãos; e um responde que vive com a mãe, com o padrasto e o irmão.

Quando pedido para referirem qual a situação mais favorável à sua aprendizagem, seis alunos revelam que aprendem melhor individualmente, oito alunos aprendem melhor em contexto de aula, dois, em grupo e um aluno afirma que aprende melhor recorrendo a um explicador.

As respostas sobre qual a disciplina favorita dos alunos divergem substancialmente, um aluno refere a disciplina de português; seis a de matemática; cinco a de história, um a de inglês, um a de educação física; seis a de economia; um a de história B; e, por último, um aluno menciona a disciplina de Geografia.

É possível identificar alguns fatores que contribuem para o insucesso escolar dos alunos. Quatro deles consideram que obtêm maus resultados devido ao desinteresse que têm pela disciplina; um aluno refere que o facto do docente não ser capaz de desenvolver uma aula motivadora e com ambiente agradável, pode ser uma razão a favor do insucesso; cinco admitem que é por falta de estudo; e cinco demonstram que os maus resultados advêm de dificuldades de atenção/concentração.

Relativamente ao futuro académico, todos os alunos pretendem ingressar no ensino superior. Como frequentam o curso Científico-Humanístico de Ciências Socioeconómicas, cinco alunos querem ser gestores; três, economistas; uma, juíza; um, empresário; e dois pretendem algo relacionado com direito.

Na caracterização dos pais dos alunos, no que diz respeito à nacionalidade, dois são de nacionalidade moçambicana (1 pai e 1 mãe), sendo os restantes de nacionalidade portuguesa. No que concerne à formação académica, trinta pais são licenciados, seis têm a habilitação correspondente ao secundário, três têm o doutoramento e apenas dois frequentaram o ensino até ao 3.º ciclo. Por último, os questionários revelam que quinze trabalham por conta de outrem e seis trabalham por conta própria.

Com a função de encarregados de educação, existem vinte mães, um pai e uma avó materna. Relativamente à formação académica dos encarregados de educação, dezassete são licenciados, um possui o ensino básico, um tem o ensino secundário e um tem o doutoramento.

Concluída a caracterização da turma, procede-se para a descrição e reflexão da prática pedagógica supervisionada da professora estagiária.

## **2. Descrição e Reflexão Crítica sobre a Prática Letiva Supervisionada**

Nos pontos que se seguem será realizada uma breve apresentação pessoal da professora estagiária, assim como a descrição e reflexão da sua prática letiva, tendo em conta os dois contextos vivenciados ao longo do ano letivo: o ensino presencial (de 30 de setembro a 13 de março) e o ensino não presencial (de 16 de março a 26 de junho).

### **2.1. Apresentação Pessoal**

Desde muito pequena que o mundo do ensino me despertou bastante interesse, especialmente, quando englobava a área do Português. Inicialmente, o que me cativou foi a perspectiva de poder vir a ensinar e a contribuir para o conhecimento de outras pessoas; depois, quando ingressei o ensino obrigatório e fui apresentada à disciplina de Português, esta área despontou a paixão pela nossa língua e pela nossa história literária.

Assim, quando chegou o momento de escolher o curso a frequentar no Ensino Secundário, várias dúvidas surgiram na minha cabeça. Não porque não quisesse seguir o caminho do ensino, mas pelo panorama desanimador criado em torno da profissão docente. As notícias veiculadas pelos órgãos sociais, como televisão e trabalhadores da área, não favoreciam a minha decisão. Era notória, infelizmente, a descredibilização do ensino. Tendo em conta estes fatores, optei pelo curso de Ciências e Tecnologias, acreditando que garantia uma “porta aberta” em várias áreas, inclusive como professora. Contudo, ao longo dos três anos do ensino secundário, a disciplina de Português e tudo o que estava relacionado com esta área começou a despertar em mim um interesse acrescido. Desta forma, quando terminei o Ensino Secundário, a minha decisão estava tomada: queria ser professora. Acredito que fiz a escolha correta porque a nossa vida tem de ser dedicada àquilo que nos apaixona e motiva.

Durante três anos frequentei a Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, na qual obtive a Licenciatura em Português. Atualmente, encontro-me no final do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e durante o ano letivo passado, realizei o estágio pedagógico no Colégio Rainha Santa Isabel, em Coimbra.

### **2.2. Descrição da Prática Letiva**

Face ao ano letivo experienciado, considero o meu percurso como um desafio superado. De acordo com o plano elaborado, inicialmente, sob a orientação da professora cooperante, fui capaz de cumprir todos os objetivos propostos e adaptar-me aos percalços que surgiram.

No início do ano, ficou estipulado que, de acordo com o Regulamento de Formação de Professores da Faculdade de Letras de Coimbra, iria lecionar ao longo dos três períodos letivos um total de vinte e duas aulas de cinquenta minutos cada uma. Porém, com o surgimento da pandemia, apenas

foi possível lecionar dezassete aulas de forma presencial, sendo que as últimas cinco foram lecionadas de forma não presencial. Relativamente às aulas em que foram realizadas as aplicações, apenas foi possível fazer uma aplicação prática em regime presencial. As restantes foram efetuadas por meios síncronos, em plataforma digital.

A turma que me foi atribuída frequentava o 10.º ano letivo e, de acordo com o Regulamento de Formação de Professores, para além de lecionar, também estive presente em todas as aulas lecionadas pela professora orientadora e assisti a todas as aulas da turma à qual o meu colega estagiário se encontrava afeto.

No que diz respeito ao regime não presencial, como os horários não foram modificados, continuei a assistir a todas as aulas, quer da turma à qual fiquei afeta, quer da turma do meu colega de estágio. As aulas ocorriam três vezes por semana como era habitual nas aulas presenciais, no entanto, as aulas de cinquenta minutos foram reduzidas para quarenta e as aulas de cem minutos foram reduzidas para sessenta.

Nos quadros 1 e 2 estão discriminadas as aulas, os conteúdos, a duração e as datas em que foram lecionadas as aulas. O primeiro (Quadro 1) corresponde a aulas presenciais – 11 de 50 minutos e 3 de 100 minutos – e o segundo (Quadro 2) a aulas não presenciais – 4 de 40 minutos e 1 de 60 minutos via síncrona, através da plataforma *Zoom* – completando, desta forma, as vinte e duas aulas estipuladas desde o início do ano.

É ainda importante referir que a professora orientadora Ana Maria Machado assistiu a duas aulas, uma em regime presencial e uma em regime não presencial. Também se destaca que uma aula de cinquenta minutos foi dedicada ao preenchimento do Questionário de Leitura I (aula 14) e cinco aulas foram dedicadas às aplicações didáticas das estratégias de compreensão leitora (aula 14, 16; 19; 20; 21; 22), sendo os restantes questionários preenchidos assincronamente.

**Quadro 1 – Aulas lecionadas - Ensino presencial**

<b>Aula/ Duração</b>	<b>Ano</b>	<b>Conteúdos Lecionados</b>	<b>Data</b>
1 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Visionamento da reportagem <i>Fotójornalismo: alterar ou não a imagem</i>, da RTP.</li> <li>• Elaboração e apresentação de uma síntese relativa à reportagem visionada.</li> </ul>	4/11/2019
2 e 3 (50 + 50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Sistematização da estrutura da reportagem.</li> <li>• Elaboração de uma apreciação crítica.</li> </ul>	5/11/2019
4 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução e análise das Cantigas de Escárnio e Maldizer.</li> </ul>	8/11/2019
5 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Introdução e análise das Cantigas de Escárnio e Maldizer.</li> </ul>	25/11/2019
6 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do excerto do capítulo 115 da <i>Crónica de D.João I</i>, de Fernão Lopes.</li> <li>• Resolução de uma ficha de exercícios.</li> </ul>	29/11/2019
7 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção do trabalho de casa.</li> <li>• Oficina de Gramática.</li> </ul>	03/12/2019
8 e 9 (50 + 50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção da ficha de trabalho sobre os Atos Illocutórios.</li> <li>• Fernão Lopes – Estilo.</li> <li>• Leitura e análise do capítulo 148 da <i>Crónica D.João I</i> de Fernão Lopes.</li> <li>• Realização das questões de compreensão textual do manual.</li> </ul>	10/12/2019
10 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentações orais.</li> </ul>	13/12/2019
11 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Gil Vicente: vida e obra; contexto social e cultural.</li> </ul>	13/01/2020
12 e 13 (50 + 50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Leitura e análise do texto <i>O teatro com Gil Vicente</i>.</li> <li>• Retoma dos conteúdos referentes ao texto dramático.</li> <li>• Introdução da <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente.</li> <li>• Análise do primeiro excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> </ul>	14/01/2020
14 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Preenchimento do Questionário de Leitura I (1).</li> <li>• Visualização da representação teatral da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Realização da ficha de compreensão oral.</li> </ul>	28/01/2020
15 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Correção da ficha de compreensão do oral sobre a representação teatral da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i></li> </ul>	31/01/2020
16 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Estratégia de Compreensão de Leitura: <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> – metacognição e aplicação.</li> <li>• Leitura e análise do excerto correspondente à <i>Farsa de Inês Pereira</i>.</li> <li>• Resolução de exercícios relativos a recursos expressivos e atos illocutórios.</li> </ul>	07/02/2020
17 (50)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Apresentações orais.</li> </ul>	28/2/2019

**Quadro 1 – Sinopse das aulas lecionadas em ensino presencial**

**Quadro 2 – Aulas lecionadas - Ensino não presencial**

<b>Aula Duração</b>	<b>Ano</b>	<b>Conteúdos Lecionados</b>	<b>Data</b>
18 (40)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Luís de Camões: Introdução.</li> <li>• Compreensão do oral através de um áudio sobre Camões – Avaliação formativa.</li> <li>• Correção da ficha de compreensão do oral.</li> </ul>	24/4/2020
19 (40)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Aplicação da estratégia <i>ativação do conhecimento prévio</i>.</li> <li>• <i>Pastora da Serra</i> – Leitura e análise.</li> <li>• Explicitação da estratégia <i>realização de inferências</i> e respetiva aplicação didática.</li> </ul>	05/05/2020
20 (40)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Análise do conhecimento prévio ativado pelos alunos.</li> <li>• Leitura e análise do soneto <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>.</li> <li>• Aplicação da estratégia <i>realização de inferências</i>.</li> </ul>	19/05/2020
21 e 22 (60)	10.º	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Ativação do conhecimento prévio</i> a partir de uma obra de Vilh.</li> <li>• Leitura e análise do poema <i>E alegre se fez triste</i> de Manuel Alegre.</li> <li>• Reprodução da música <i>Volta</i> de Diogo Piçarra.</li> <li>• Aplicação da estratégia <i>realização de inferências</i>.</li> </ul>	26/05/2020

**Quadro 2 – Sinopse das aulas lecionadas em ensino não presencial**

No que diz respeito às experiências vivenciadas durante o estágio pedagógico, devo referir, primeiramente, que o primeiro ano do mestrado foi crucial. A aquisição de competências no desenvolvimento de planificações didáticas, no estudo prévio de conteúdos a ensinar ou nas estratégias letivas, foi fundamental na preparação para o ano de estágio. De facto, embora tenham sido exercícios simulados, sem aplicação prática, foram úteis no sentido de ajudar a compreender a metodologia necessária na planificação e organização de atividades letivas.

No entanto, no início do segundo ano, começaram a surgir as dúvidas e os receios, próprios de quem vai estar pela primeira vez diante de uma turma de alunos. O primeiro motivo que me deixou reticente foi o facto de ser colocada numa escola privada e católica, visto que nunca havia frequentado um ambiente com estes princípios. Receei não conseguir adaptar-me e não me sentir incluída. Todavia, desde o primeiro momento, fui recebida de forma acolhedora e agradável por toda a comunidade escolar e todos se prontificaram a ajudar-me. Assim se manteve durante todo o ano letivo.

No que respeita a aspetos relacionados com a lecionação de aulas, os meus maiores constrangimentos eram relativos ao controlo do tempo e à aplicação prática dos planos de aula.

Quando comecei a desenvolver as primeiras planificações didáticas, a maior dificuldade consistia em encontrar atividades que cativassem os alunos, de modo a prender a sua atenção desde o primeiro momento e a despertar o seu interesse para quererem aprender sempre mais. Com o passar do

tempo, comecei a perceber os interesses dos alunos e constatei que a forma como apresentamos o conteúdo é o fator fundamental para lhe darmos a dimensão que desejamos. Como também adquiri a consciência da duração das atividades desenvolvidas.

Embora tenham surgido dificuldades ao longo do percurso, julgo que foram ultrapassadas com a ajuda da professora cooperante e do colega de estágio, cujas críticas construtivas e comentários pertinentes na observação de aulas me permitiram superar os erros cometidos.

Com o surgimento da pandemia mundial, as escolas tiveram de se adaptar ao ensino não presencial. Um estilo de ensino que se manifestou completamente diferente e inesperado, uma vez que foi necessário repensar todos os aspetos para a lecionação de aulas. O Colégio Rainha Santa Isabel adaptou-se, desde o primeiro dia, lecionando as aulas de forma síncrona, através da plataforma *Zoom*. Este facto exigiu também que eu tivesse de me adequar à nova realidade de forma rápida e eficaz.

Os horários não se alteraram, mas como foi referido existiu uma diminuição do tempo letivo, por não ser aconselhável que os discentes permanecessem demasiado tempo no computador. Foram ainda utilizadas plataformas, como o *Padlet*<sup>6</sup> e o *Google Classroom*, que serviram de suporte e de registo dos trabalhos e das calendarizações dos discentes. É de salientar que a escola criou um conjunto de regras para os alunos, de modo a garantir o respeito, a distinção e o sucesso da aula, como por exemplo, a obrigatoriedade de ligarem a camara (quem não possuía este material mantinha a camara desligada e em momentos de avaliação eram encontrados outros métodos, como a utilização de aparelhos eletrónicos de outros familiares); o vestirem-se de acordo com a ocasião e, se possível, estarem sozinhos numa divisão de casa.

Ao longo de todo o percurso, foi possível desenvolver uma relação de proximidade com os alunos, que primou pela simpatia e entreajuda. Os discentes prontificaram-se a ajudar-me em tudo o que era necessário e tiveram sempre palavras de apreço para comigo. Estes fatores contribuíram para uma melhor adaptação e um clima de à-vontade, que me permitiu conhecer melhor os alunos, as suas fragilidades e os métodos de ensino que mais apreciavam. Simultaneamente, possibilitou criar um ambiente de melhor comunicação, interação e aprendizagem, onde o aluno foi sempre o foco principal da aula, sendo o professor o orientador.

Na minha experiência como estagiária, percebi que ser professora não se limita só a transmitir conhecimento e a ensinar alunos, mas também, a contribuir para a formação de homens e mulheres, cidadãos responsáveis, íntegros e com valores, que cuidem dos que os rodeiam, que preservem o meio

---

<sup>6</sup> Plataforma utilizada desde o início do ano letivo pelos professores estagiários, que funcionava como arquivo dos trabalhos desenvolvidos durante a prática pedagógica supervisionada.



ambiente, que façam o bem a quem mais necessita e, principalmente, que se guiem sempre pelo caminho mais correto.

Para além das aulas lecionadas, também me foi possível ajudar nas aulas da professora cooperante, corrigir testes dos alunos, seguindo as tabelas definidas pelo departamento de Português e criar diversos materiais a serem utilizados em sala de aula, como fichas formativas, áudios para avaliações orais e fichas de trabalho.

Ao longo do ano, participei, ainda, em inúmeras atividades extracurriculares, que me enriqueceram a nível organizacional, social e profissional. As atividades serão descritas de forma pormenorizada nos seguintes pontos.

### 2.3. Descrição das Atividades da Prática Letiva

As atividades realizadas durante o ano letivo serão apresentadas em dois quadros distintos, o primeiro (Quadro 3) corresponde a atividades práticas e reuniões; e o segundo (Quadro 4) corresponde a atividades de formação que participei e que contribuíram para a minha evolução e enriquecimento nas variadas áreas.

**Quadro 3 – Atividades realizadas durante o ano letivo**

Atividades de Prática Letiva	Descrição das Atividades de Prática Letiva
<p>Apresentação do livro <i>A Missionária Audaciosa</i></p>	<p>No início do primeiro período, realizou-se cerimónia de apresentação do livro “A Missionária Audaciosa” (2019) da autoria da Irmã Maria do Rosário Silva. O livro é dedicado a Ana Maria Javauhey, fundadora da Congregação das Irmãs de São José de Cluny e do Colégio.</p> <p>A apresentação decorreu durante a tarde, no auditório principal do Colégio Rainha Santa Isabel e foi aberta a toda a comunidade escolar. Contou com a participação da autora e da diretora do Colégio, Irmã Maria da Glória, que nos deram a conhecer um pouco mais sobre a fundadora, as suas vivências, os seus valores e princípios, os quais alicerçam a própria identidade do Colégio.</p>
<p>Festa da madre fundadora e da comunidade educativa</p>	<p>Todos os anos é realizada a festa da madre fundadora e da comunidade educativa, com um fim de semana repleto de eventos culturais e de atividades dinâmicas, para toda a comunidade educativa. A principal é o <i>Peddy Paper</i> que percorre toda a cidade de Coimbra e que conta com a participação de professores, funcionários, alunos e respetivas famílias. A atividade começa a ser programada com bastante antecedência e é organizada pelos departamentos de cada disciplina, aos quais são atribuídos um local da cidade.</p> <p>O departamento de Português ficou adstrito à Casa da Escrita e, baseados no nome do local, os docentes decidiram recriar a série “La casa de papel” vestindo-se com as roupas e os acessórios próprios das figuras ilustres da língua portuguesa, como Camões, Eça de Queirós, Fernando Pessoa, entre outros escritores. Também utilizaram as máscaras de Salvador Dalí, próprias da série em questão, para dar mais realidade e singularidade ao que estava a ser recriado. O objetivo das equipas concorrentes era redigirem uma rima com um conjunto de palavras previamente definidas, só assim podendo passar à próxima fase.</p>

<p>Torneio de Debates</p>	<p>No mês de fevereiro, no segundo período, decorreu a Semana Cultural do Colégio. Realizada todos os anos, consiste numa semana inteira, preenchida com atividades, cerimónias, palestras, formações, entre outras atividades. Durante a semana, aconteceu o primeiro Torneio de Debates do Colégio, organizado pelo departamento de Português.</p> <p>Limitado apenas ao ensino secundário, os alunos formaram grupos com um máximo de cinco pessoas. O torneio consistia numa série de rondas, em que duas equipas eram escolhidas de forma aleatória e colocadas frente a frente, sendo que, no momento que a ronda começava, o tema que iam debater aparecia pela primeira vez projetado na tela.</p> <p>No final de cada ronda existia um júri que avaliava os debates com base em critérios determinados anteriormente. De seguida, os resultados eram-me entregues para transcrever para o computador, numa tabela <i>Excel</i>. Desta forma, a tabela era atualizada a cada ronda, sabendo-se sempre a equipa que estava na frente.</p>
<p>Mostra Cultural</p>	<p>Também no âmbito da Semana Cultural, decorreu no fim de semana a Mostra Cultural. Trata-se de uma exposição dos trabalhos dos alunos de todos os anos escolares, tendo em conta o tema anual do colégio, neste caso “Sede do vosso tempo”. A minha participação na Mostra Cultural começou com um mês de antecedência, ajudando a turma à qual estava afeta com a preparação e organização das obras a expor no espaço. Desta forma, participei também nas aulas de formação cívica, uma vez que era aí que se desenvolvia o projeto.</p> <p>Um dia antes do evento, ajudei os docentes e os alunos na preparação e montagem da exposição, desde a organização de material para os cenários, à realização de trabalhos manuais, entre outras atividades. No dia, estive presente na cerimónia de abertura e no local da exposição alocado à minha turma e quando necessário, explicava o sentido do exposto e a razão da presença de algumas obras e cenários.</p>
<p>Reuniões Intercalares, de Avaliação e de Departamento</p>	<p>Ao longo do ano letivo foi permitida a minha presença em todas as reuniões relacionadas com a turma que me foi atribuída e com o Departamento de Português.</p> <p>Nas Reuniões Intercalares e de Avaliação, avaliou-se o percurso dos alunos e foram discutidas formas de ajudar os mais necessitados a superar as suas dificuldades. Nunca tinha participado em Conselhos de Turma e fiquei surpreendida pelo facto de os docentes tentarem encontrar soluções para cada um dos alunos, com vista à resolução das dificuldades específicas de cada um. Relativamente às Reuniões de Departamento, foram discutidos problemas que por vezes se revelavam problemáticos em determinado ciclo de ensino e definidos os critérios de correção dos testes de avaliação para cada ano. Também se determinou que livros de exercícios e de fichas a aconselhar aos alunos para estudarem para os testes e exames. Frequentemente, foi pedida a minha opinião ou que sugerisse uma ideia, no contexto da discussão, o que me deu espaço para evoluir e aprender um pouco mais.</p> <p>No âmbito do ensino não presencial, as reuniões realizaram-se sincronamente, através da plataforma <i>Zoom</i>.</p>

Quadro 3 – Sinopse das atividades realizadas durante o ano letivo

As formações realizadas estão descritas no seguinte quadro (Quadro 4):

**Quadro 4 – Formações realizadas durante o ano letivo**

Sessões Formativas	Oradores	Duração	Data
“Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias.”.	Prof. <sup>a</sup> Doutora Ana Maria Machado	6 horas	Escola Secundária Infanta Dona Maria
“Práticas criativas e inovadoras no ensino da literatura.”, composta por:	Coord. Prof. <sup>a</sup> Doutora Ana Maria Machado	18 horas	FLUC
• “Práticas criativas no Arquivo do Livro do <i>Desassossego</i> .”	M. <sup>a</sup> Cecília Magalhães		
• “Poesias, ou da poesia digital em Rui Torres.”	Ana Sofia Aguiar		
• “Componentes fundamentais de novas práticas de leitura e de uma nova cultura literária na escola: as artes.”	Prof. Doutor Rui Mateus		
• “Literatura eletrónica em contexto educativo.”	Prof. <sup>a</sup> Doutora Ana Maria Machado		
“Tecnologias Educativas” composta por:	Coord. Prof. <sup>a</sup> Doutora Anabela Fernandes	4 horas	Via Zoom (videoconferência)
• “Transformação digital no contexto educativo: aprendizagem omnipresente”	Prof. <sup>a</sup> Doutora Anabela Fernandes		
• “Cenários de aprendizagem ubíqua: desafios”	Prof. <sup>a</sup> Doutora Mónica Aresta		
• “Sobre o ensino não presencial na escola”	Prof. Doutor Jaime Fernandes e Prof. Doutor Carlos Rodrigues		

Quadro 4 – Sinopse das formações realizadas durante o ano letivo

## 2.4. Reflexão Crítica da Prática Letiva

Terminado o Estágio Pedagógico Supervisionado, considero que foi um ano repleto de desafios e de novas experiências, que superei com persistência e dedicação, mas também com a ajuda das pessoas que me acompanharam ao longo deste percurso. Fui capaz de ultrapassar as minhas fragilidades, de adquirir novos conhecimentos, de consolidar bases para o meu futuro, de desenvolver a minha prática letiva e de aprender novos métodos de ensino. Cresci tanto a nível pessoal como profissional.

Tenho consciência que ainda estou no início de uma longa caminhada, em que é imperativo ter sempre força e perseverança, mas pretendo fazer tudo o que estiver ao meu alcance para dar o melhor de mim e contribuir para o Ensino Português. Hoje, estou ciente das responsabilidades que esta profissão acarreta, mas desejo colaborar ativamente neste projeto vital de formação integral das crianças e dos jovens portugueses e, deste modo, contribuir para uma melhor educação. Sinto-me motivada para iniciar

tão exigente desafio de transmitir e ensinar tudo o que sei, da melhor forma possível, com dedicação, entusiasmo e rigor. Posto isto, dou por encerrada a descrição e a reflexão crítica da prática letiva realizada.

## **Parte II – Monografia e Didatizações – O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário**

### **1. O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário**

O presente capítulo é dedicado à apresentação do tema do relatório de estágio, no qual são referidas as razões que conduziram à escolha das estratégias de *Ativação do Conhecimento Prévio* e *Realização de Inferências*. Na segunda parte, o capítulo encontra-se dividido em várias secções, nas quais são estudados conceitos de elevada relevância para a investigação em curso, como a Leitura, a Compreensão Leitora e a Metacognição.

#### **1. 1. Apresentação e Contextualização do Tema**

Como referido, a monografia desenvolvida tem o propósito de investigar as estratégias de compreensão leitora, mais precisamente as que pretendem *ativar o conhecimento prévio* e *realizar inferências*, duas das sete estratégias inseridas no âmbito do projeto “Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias”, coordenado pela doutora Ana Maria Machado.

As estratégias mencionadas são apresentadas por Judi Moreillon (2007), na sua obra intitulada por “Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension”, na qual explícita as sete estratégias de compreensão leitora, nomeadas em seguida: ativar o conhecimento prévio; usar imagens sensoriais; questionar; antecipar a informação e fazer inferências; determinar as ideias principais; resolver dificuldades de compreensão; e, por último, sintetizar.

Considerando que seis aplicações do tema do relatório é um número razoável para avaliar a experiência pedagógica, e que este número corresponde a seis aulas de cem minutos, num total de catorze de cinquenta minutos, seria difícil, mas não completamente impossível, aplicar as sete estratégias de Judi Moreillon, pelo que é mais adequado e produtivo selecionar apenas duas, nomeadamente as que têm a intenção de *Ativar o Conhecimento Prévio* e *Realizar Inferências*. A estratégia de “antecipação de informação e realização de inferências” será focada apenas na dedução de inferências uma vez que se trata de uma estratégia de complexidade elevada e que necessita de uma maior monitorização, além de que os textos selecionados para a aplicação da estratégia são líricos e a estratégia inferencial é mais direcionada para este tipo de textos, enquanto que a estratégia de antecipação é mais adequada para textos narrativos. Desta forma, justifica-se o porquê de durante o presente relatório de estágio se denominar a estratégia de *Antecipação de Informação e Realização de Inferências*, apenas por *Realização de Inferências*.

Também é importante referir que a investigação desenvolvida consiste numa abordagem didática, na qual os resultados obtidos não seriam iguais, se a professora lecionasse todos as aulas de Português à turma a que ficou afeta. No entanto, é importante observar outros aspetos relacionados com a leitura, para além das estratégias, como por exemplo, a forma como os alunos trabalham o texto e os mecanismos que usam para o analisar.

O presente projeto de investigação foi desenvolvido com o objetivo de se analisar e averiguar os seguintes parâmetros:

- Avaliar a compreensão leitora dos alunos;
- Consciencializar os alunos relativamente às estratégias “Ativar o conhecimento prévio” e “Realização de inferências”;
- Aferir a metacognição das estratégias “Ativar o conhecimento prévio” e “Realização de inferências”.
- Desenvolver nos alunos mecanismos de análise e compreensão leitora.

A escolha das estratégias foi motivada pela experiência vivenciada antes e durante o estágio curricular. Antes da prática letiva foi perceptível a partir das vivências diárias e das experiências partilhadas pela comunidade docente, que os discentes revelam bastantes fragilidades no que diz respeito à compreensão textual. Ainda no início do estágio curricular, no decorrer da observação e lecionação das aulas de Português, esta problemática foi vivenciada com maior proximidade, tendo sido confrontada com a realidade de que os alunos não são capazes de ultrapassar as suas dificuldades de leitura. Este foi o principal motivo que incentivou a seleção das estratégias relativas à ativação do conhecimento prévio e à realização de inferências, como estratégias a explorar, pesquisar e estudar, sempre com o objetivo de tentar ajudar os alunos a superarem as suas dificuldades. Em específico, selecionei a estratégia de ativação de conhecimento prévio e dedução de inferências, pelo facto de estarem intimamente relacionadas, uma vez que durante o processo de realização de inferências o leitor recorre ao conhecimento prévio que possui e ativa-o para uma melhor compreensão do texto literário.

Outra razão que motivou esta escolha foi a oportunidade de ensinar aos alunos que analisar um texto vai além da mera decifração de palavras ou interpretação de perguntas. Os alunos não têm a consciência de como desenvolver o processo de compreensão textual, uma vez que mecanismos como as estratégias de compreensão leitora não estão presentes nas aulas de Português, situação que importa reverter, mantendo o exercício da metacognição de forma a agilizar o acesso à compreensão.

Importa ainda referir que as estratégias de compreensão leitora, as que foram aplicadas e as demais, podem ser empregues a qualquer área e disciplina porque são estratégias pensadas para desenvolver a compreensão, não estando limitadas à disciplina de Português nem ao texto literário.

## **1.2. O Conhecimento Prévio e a Inferência nos Documentos Legislativos Oficiais e no Manual Escolar *Palavras 10***

### **1.2.1. Documentos Legislativos Oficiais**

No âmbito da presente investigação analisaram-se os documentos legislativos oficiais “Aprendizagens Essenciais” (2018), “Programa e Metas Curriculares do Português” (2015)<sup>7</sup> e “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017), no sentido de verificar a atenção dada à compreensão, à valorização da metacognição, à presença de estratégias de compreensão leitora, e, concretamente, às estratégias *ativar o conhecimento prévio e realizar inferências*.

#### **1.2.1.1. Aprendizagens Essenciais**

As “Aprendizagens Essenciais” (2018) evidenciam um notório destaque dos domínios da Leitura e da Educação Literária, áreas em que os discentes apresentam dificuldades significativas. Nestes dois domínios é possível constatar a presença da estratégia *ativar o conhecimento prévio e realizar inferências*. Concretamente, no que diz respeito ao conhecimento prévio, na Leitura, os descritores de desempenho apontam a necessidade de “compreensão e interpretação de textos através de atividades que impliquem o mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio”; relativamente ao domínio da Educação Literária é referida a intenção da “compreensão dos textos literários com base num percurso de leitura que implique o fazer antecipações do desenvolvimento do tema”; por último, também se salienta a necessidade de “mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais”.

No que concerne à estratégia de “realizar inferências” é no domínio da Educação Literária que existe uma maior prevalência, sendo citados os seguintes pontos: a importância de “sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual”; “inferir informação a partir do texto”; a relevância de “avaliar o texto (conteúdo e forma) tendo em conta a intencionalidade do autor e a situação de comunicação”; e “interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas”.

#### **1.2.1.2. Programa e Metas Curriculares do Português**

O documento “Programa e Metas Curriculares do Português” (2015), que tem a função de definir os conteúdos a lecionar pelas escolas, refere ao longo do documento a necessidade da ativação de conhecimentos prévios e da dedução de informação que não está explícita no texto. Como exemplo da presença da estratégia ativação do conhecimento prévio é referida a intenção do aluno “Mobilizar

---

<sup>7</sup> Apenas foram analisados os documentos “Aprendizagens Essenciais” (2018) e “Programa e Metas Curriculares de Português” (2015) que incidem sobre o ensino secundário.

informação adequada ao tema”; e como exemplo da estratégia inferencial, é mencionado o intuito de colocar o aluno a “Fazer inferências, fundamentando.”.

### **1.2.1.3. Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória**

O “Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória” (2017) é um documento de referência criado com a intenção de organizar todo o sistema educativo em função de um conjunto de diretrizes gerais, no qual são descritas orientações significativas para o bom desenvolvimento curricular.

Na secção “Áreas de Competências” são descritas as várias áreas curriculares, sendo referido que “As competências são combinações complexas de conhecimento, capacidade e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.” (2017:19). É precisamente nas “Áreas de Competências” que surgem as estratégias *ativação do conhecimento prévio e realização de inferências*, mais especificamente nas áreas de: “Linguagens e textos”; “Informação e comunicação”; “Raciocínio e resolução de problemas”; e por último, de “Pensamento crítico e pensamento criativo”.

### **1.2.2. Manual escolar *Palavras 10***

No manual escolar “Palavras 10” (Areal Editores, 2019), material didático selecionado pelo Colégio Rainha Santa Isabel para o ano letivo 2019/2020, procurou-se a presença da estratégia “ativar o conhecimento prévio” e “dedução de inferências”.

No que diz respeito ao *conhecimento prévio*, o manual recorre de uma forma considerável a esta estratégia<sup>8</sup>, utilizando maioritariamente o mesmo método, precedendo o texto literário de trechos, por exemplo, com características do autor, com o contexto histórico-social ou com expressões retiradas do texto que será analisado futuramente. É necessário salientar que o manual nunca recorre a imagens, vídeos ou áudios, como materiais de ativação de conhecimento prévio dos alunos. Limita-se a contar com o conhecimento que os alunos adquiriram antes sem ativar o seu universo de referências.

De todo o modo, os materiais apresentados pelo *Palavras 10* (Pereira *et al*, 2019) que visam fornecer um contexto para a compreensão do texto literário não visam explicitamente a compreensão dos excertos literários do manual. Ou seja, os materiais apresentados têm o intuito de ativar o conhecimento prévio de uma obra na sua integralidade, e não apenas do excerto literário presente no manual.

Relativamente à estratégia “realizar inferências”, esta surge apenas na área dedicada à Educação Literária, nomeadamente nas questões de compreensão do texto literário<sup>9</sup> e em formato de resposta

---

<sup>8</sup> Ver Anexo 4 (p.:71)

<sup>9</sup> Ver Anexo 5 (p.:72)



aberta, implicando o desenvolvimento da escrita e do raciocínio do aluno. Por exemplo, após uma cantiga trovadoresca é pedido aos discentes para inferirem “(...) o tipo de relação que se estabelece entre os elementos do sujeito plural da cantiga, tendo em conta o seu objetivo comum.” (Pereira *et al*, 2019:43) Ou seja, a estratégia inferencial apenas surge em questões de interpretação e não permite ao aluno o desenvolvimento do raciocínio, uma vez que a pergunta refere o tipo de informação que o discente tem de inferir.

As questões que requerem a realização de inferências por parte dos alunos, abrangem sempre diferentes temas, sendo pedido aos discentes que deduzam: os temas principais do texto; os sentimentos demonstrados pelas personagens; as razões que provocaram as ações de uma determinada personagem; o espaço; o tempo; entre outras informações, no qual apenas é referido que os discentes têm de inferir, sem a existência de uma abordagem e explicitação consciente da estratégia, em que os alunos apenas se limitam a responder ao que é pedido sem compreenderem a pertinência e importância que pode trazer a dedução de inferências.

Na parte final do manual, na área dedicada às fichas informativas, é explicitada a ‘inferência’, sendo descrita com a seguinte definição: “deduzir por meio de raciocínio; concluir”. (Pereira *et al*, 2019:284) De seguida, o manual discrimina os dez tipos de inferências que existem: lugar; agente; tempo; ação; instrumento; categoria; objeto; causa e efeito; problema e solução; e sentimento e atitude. Esta discriminação tem apenas uma função informativa, sendo referido antes da sua explicação que quando é pedido ao aluno para inferir que, este deve, ter em conta que existem dez tipos de inferências.

### **1.3. O Ensino Explícito de Estratégias de Leitura: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário**

O subcapítulo três será dedicado ao estudo aprofundado de variados conceitos, que foram selecionados por se revelarem de elevada pertinência para o estudo desenvolvido, visto que abordam temas e ideias fundamentais para a compreensão das estratégias. Serão exploradas temáticas relacionadas com o leitor, a leitura, a compreensão leitora, a metacognição, como também as estratégias de compreensão leitora da autora Judi Moreillon.

#### **1.3.1. O Leitor**

O leitor é um indivíduo que realiza o ato de ler um livro ou um texto, para si próprio ou oralmente. Esta definição corresponde à descrição literal do conceito ‘leitor’, mas ser leitor vai mais além do que simplesmente alguém que lê algo. Um leitor é aquele que interage com o texto, que o explora de uma forma aprofundada que, quando lê, se enriquece a vários níveis, a nível pessoal, social ou cultural.

A leitura permite ao leitor que ocorra uma transmissão de saberes, de conhecimentos e de informações que fortalecem o desenvolvimento da mente, estimulam as emoções, aumentam a criatividade, entre outras qualidades essenciais ao ser humano. Como afirma Syder, em “A compreensão leitora” (2009: 4 ), a leitura “Desenvolve o pensamento dando-nos mais capacidades críticas, informativas, de participação social, de avivar a nossa memória histórico-cultural, de quebrar as cadeias do tempo, de um sem número de hipóteses que, se, nos puséssemos a enumera-las, não fındariam mais”, ou seja, a leitura ativa um conjunto de mecanismos considerados uma mais-valia para o ser humano.

### **1.3.2. Leitura**

A leitura revela-se um processo único, que não deixa ninguém indiferente, visto que o ato de ler permite-nos viajar por diversos lugares, sem sairmos do sítio, e o mediador dessa viagem pode ser simplesmente um livro, um artigo, uma revista ou um telemóvel. Apesar disso, pensando no contexto Português, onde o analfabetismo é praticamente inexistente, importa passar da decifração à leitura/compreensão, o que frequentemente ainda não acontece, levando à necessidade de uma mudança urgente.

Como se sabe, ler vai além da simples decifração de palavras, é um processo bastante complexo, ao qual não é possível atribuir uma definição concreta. Cadório desenvolveu um trabalho intitulado “O Gosto pela Leitura” (2001:17/18), onde reúne definições de vários investigadores como Thorndike; Solé; Alonso Matias; LappFlood; Goodman; Tébar; Iser; e McGuinitiea que, de forma geral, definem o ato de ler como um processo cognitivo que implica uma enorme capacidade de compreensão e análise do texto, que tem o objetivo de dar sentido à linguagem escrita, ao ser desenvolvido um processo perceptivo, cognitivo e linguístico que se relaciona com o conhecimento e experiências prévias do leitor. Também referem a relação entre o texto e o leitor, que se designa por ser uma relação dinâmica e interativa, em que os dois intervenientes participam num jogo de fantasia.

Desta forma, é possível confirmar que ler é um processo de enorme dificuldade que vai além do reconhecimento de palavras, corresponde também ao processo de compreender o que está a ser lido, ou seja, é fundamental a compreensão leitora. Segundo Syder (2009:6/7):

(...) a leitura é um processo de criação e confirmação de hipóteses que realizamos a partir do conhecimento prévio que temos sobre a língua e sobre a informação contextual. É no fundo uma atividade que implica vários procedimentos interligados. Deve ser encarada como um processo evolutivo, enquadrado numa determinada estrutura. E devemos considerá-la como um hábito inteligente e consciente que exige um ensino direto e sistemático. O vértice do domínio do processo de leitura depende do domínio de um conjunto hierarquizado de aptidões.

### 1.3.3. Compreensão Leitora

“Compreendemos um texto quando fazemos conexões lógicas entre ideias e as podemos expressar de outra forma, quando conseguimos construir o significado global ou parcial que nos transmite um texto.” (Syder. 2009: 27)

A compreensão leitora dos alunos acusa um déficit elevado; esta carência provém de vários motivos, desde os mais básicos, até aos mais complexos. Os mais básicos correspondem à falta de prática de leitura, o que explica o fraco conhecimento lexical e as dificuldades na compreensão de estruturas sintáticas, o baixo conhecimento sobre a própria língua, o desinteresse pelos temas do mundo, entre outros tópicos. No que diz respeito aos motivos mais complexos, o mais relevante corresponde ao nulo conhecimento explícito de estratégias a utilizar para solucionar dificuldades de compreensão.

Ora, sendo a escola o pilar fundamental para o desenvolvimento do saber ler do ser humano, é neste espaço que são dados os primeiros passos como leitores, sendo o professor responsável por ensinar de uma forma explícita e sistematizada o aluno a ler. No entanto, é necessário perceber que saber ler não significa conseguir proferir um conjunto de palavras presentes num livro ou manual, é necessário ler o texto aprofundadamente de modo a interpretar e a compreender a informação. Quando um indivíduo atinge este patamar, pode afirmar que domina o processo de compreensão leitora, mesmo sendo um processo bastante lento e que implica um longo esforço. De acordo com Sim-Sim: “Por compreensão da leitura entende-se a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Assim, (...) o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto.” (2007:7).

Inicialmente entendia-se que ensinar a ler funcionava como uma espécie de jogo com vários níveis, desde o descodificar as palavras presentes no texto, até ao identificar o tema principal, apenas quando atingia este último patamar é que um indivíduo era considerado um bom leitor. Contudo, aprender a ler é uma atividade mais exigente e não pode ser considerado como um simples ato de conseguir proferir as palavras do texto, mas ter a capacidade de explorar todas as suas vertentes, de recorrer a várias estratégias, métodos e desenvolver uma relação com o texto, como conclui Giasson, em “A compreensão na leitura” (1993:18):

Em resumo, cada vez se põe mais em questão que a leitura seja um mosaico de habilidades isoladas; a compreensão na leitura é, antes, encarada hoje como um processo holístico ou unitário. As habilidades de leitura ensinadas antes, não são necessariamente desprezadas (algumas são com certeza válidas), mas é cada vez mais evidente que uma habilidade aprendida isoladamente não contribuirá automaticamente para uma atividade real de leitura.

Para efetivar a compreensão do texto, o leitor necessita de expandir os seus horizontes, ativando um processo dinâmico que lhe permita recorrer a conhecimentos e informações que possua. A este propósito Giasson (1993: 30) afirma que “um leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica bem os objetivos e acontecimentos descritos no texto”. No entanto, é necessário ter em atenção que todos os leitores têm capacidades de compreensão diferentes, existindo a probabilidade de que um aluno consiga interpretar um texto sozinho e outro necessite da ajuda do professor.

Como é possível constatar, a compreensão leitora é um processo difícil, que implica o domínio de vários parâmetros que o aluno vai adquirindo ao longo da sua escolaridade, como afirma Sim-Sim (2007:9):

Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vectores: (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 (...).

Para que a aprendizagem da compreensão leitora seja mais fácil e eficaz é importante ensinar estratégias de leitura que potenciem a compreensão do texto, como é o caso da síntese, da seleção de ideias principais, da realização de perguntas ao texto, entre outras estratégias. Mas também existem outros fatores que ajudam na compreensão leitora, nomeadamente o contacto frequente com variados textos, a realização de uma leitura diária, o conhecimento linguístico, a rapidez com que as palavras são identificadas e o conhecimento que os discentes têm sobre o mundo.

É ao docente que cabe construir e ensinar estratégias pedagógicas eficazes no desenvolvimento da compreensão do discente, tendo sempre em consideração o conhecimento que o leitor tem sobre a sua língua, sobre a vida e sobre o mundo. Num esquema que abarca as aprendizagens iniciais, Sim-Sim (2007:10) relaciona os vários fatores fulcrais para a aquisição de compreensão leitora, citando o seguinte esquema inspirado no modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenna e Stahl (2003):



Figura 3 – Representação esquemática adaptada por Sim-Sim (2007:10), a partir do modelo cognitivo de avaliação de leitura de McKenna e Stahl (2003)

A aplicação de estratégias para uma melhor compreensão leitora pode ocorrer antes, durante e após a leitura do texto literário. A três fases são fundamentais para que o discente se aproprie das estratégias e tenha consciência de que a sua aplicação necessita de ser constante. Primeiramente, antes de começar o processo de leitura é fundamental que o discente ative o conhecimento prévio em função do texto a estudar, recorrendo a conteúdos como imagens, vídeos, áudios, ou até mesmo a fragmentos textuais ou paratextuais, como, por exemplo, o título. Desta forma os alunos familiarizam-se com os temas que serão abordados.

Em segundo lugar, no que concerne à fase durante a leitura, esta é frequentemente desvalorizada perante textos mais complexos e extensos, sendo que o docente pode optar por dividi-lo por partes, sintetizando cada parte à medida que lê o texto e também pode realizar uma leitura parafraseada, entre outras estratégias.

Durante a leitura do texto e no seu final, é fundamental que exista um controlo do que foi lido através de questões, diálogos entre os alunos, de releitura e também do confronto com as previsões realizadas antes da leitura. Ou seja, é necessária a heteroavaliação e verificação da compreensão dos alunos (Sim- Sim. 2007:23).

O objetivo da utilização explícita das estratégias é que o aluno melhore a sua compreensão leitora. Para que isso se suceda o discente tem de ter o conhecimento metacognitivo das estratégias, de forma a recorrer e a utilizá-las em outros textos.

A metacognição das estratégias é indispensável para que o aluno conheça os métodos que pode utilizar para resolver as suas dificuldades, pois, como afirma Sim-Sim “aprendizagem requer, na maioria dos casos, um ensino explícito da compreensão que implica explicar, mostrar e providenciar práticas do uso das estratégias em causa.” (2007:23). Só desta forma é que os alunos adquirem consciência dos métodos que os vão guiar ao sucesso durante a análise do texto.

#### **1.3.4. A Metacognição**

A metacognição é estudada há vários anos por se acreditar que tem uma forte influência nas capacidades cognitivas e motivacionais no apoio à aprendizagem (Ribeiro. 2003:110). De modo geral, este conceito é definido pelo conhecimento explícito de estratégias e métodos a utilizar para resolver as dificuldades de compreensão leitora e potenciar a aprendizagem, transformando-se num instrumento importante para o aluno e permitindo a obtenção de melhores resultados.

No entanto, apesar de ser possível perceber e observar a importância da metacognição, não é uma tarefa fácil definir de uma forma clara e objetiva este conceito, pois como afirma Ribeiro, em “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem” ao realizar-se uma investigação mais profunda na literatura, é possível perceber a dificuldade em distinguir meta de cognição, e, também, em perceber como uma palavra simples como metacognição, pode ser considerada um problema multifacetado (2003:110). Ou como refere Ceballos “Se trata sin duda de un concepto complejo que se ha ido perfilando con el aporte de distintas tradiciones teóricas y epistemológicas así como de enfoques metodológicos, que enriquecen su comprensión y permiten profundizar en su estudio.” (2011:100). Trata-se, portanto, de uma realidade complexa que foi progressivamente ganhando contornos mais precisos.

De facto, os primeiros estudos realizados no âmbito da aprendizagem eram focados em dois indicadores importantes para a realização escolar, nomeadamente as capacidades cognitivas e os fatores motivacionais. No entanto, na década de 70 começaram a surgir os primeiros estudos relativos aos processos metacognitivos, que coordenam aptidões cónicas (Ribeiro. 2003:109).

Um dos primeiros estudos de caso sobre este tema foi realizado por Myers e Paris e intitula-se “Children’s metacognitive knowledge about reading” (1978). Nele foi analisada a aplicação de estratégias de compreensão leitora e verificada a sua eficácia em alunos cuja faixa etária variava entre os oito e os doze anos. Os resultados indicaram que “as crianças mais velhas utilizaram mais estratégias de compreensão e tinham melhor consciência metacognitiva sobre os efeitos destas estratégias em sua

leitura que as mais novas” (Carvalho. 2008:2), mas, na globalidade, todos os alunos revelaram melhores aptidões de compreensão perante o ensino explícito de estratégias.

A partir da década de 70 e até aos dias de hoje, os estudos sobre os processos metacognitivos evoluíram e começaram a surgir novos resultados, investigadores como Carvalho (2008:2) concordam que o desenvolvimento da metacognição é um processo que melhora a compreensão leitora de todos os alunos, uma vez que estes se consciencializam das estratégias mais favoráveis a utilizar quando se confrontam com as suas dificuldades:

Estudantes proficientes em leitura apresentam consciência metacognitiva, ou seja, pensam reflexivamente acerca do que fazer para desenvolver a consciência e o conhecimento sobre si mesmos, sobre a própria capacidade de entender a tarefa, as técnicas usadas e o controlo voluntário em um determinado contexto. Tal proficiência habilita o leitor a identificar o seu próprio nível de compreensão e a ajustar as suas estratégias para progredir na tarefa de ler.

Importa também referir que o conceito de cognição leitora difere do conceito de metacognição leitora, uma vez que cognição diz respeito ao ato de compreender e entender a informação contida num texto, enquanto metacognição corresponde ao adquirir o saber e consciência dos processos necessários para a realização de uma atividade. Como declara Carvalho, em “Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental” (2008:1), as estratégias relativas à cognição têm a função de organizar e verificar a informação adquirida durante a leitura, como também dizem respeito aos comportamentos e pensamentos que ocorrem ao longo do processo de leitura. Enquanto que as estratégias metacognitivas correspondem àquelas que controlam, projetam, planeiam, regulam e avaliam a leitura e o pensamento do leitor.

Apesar de tudo, é notória a influência positiva que a utilização de estratégias de metacognição tem na aprendizagem escolar. O processo metacognitivo permite ao aluno perceber qual o método mais eficaz para o seu estudo, uma vez que o discente explora as suas dificuldades para avaliar a forma mais viável de as superar. Deste modo, consegue-se perceber que dois alunos com capacidades intelectuais iguais, podem recorrer a estratégias de compreensão leitora diferentes. Para além de que os fatores que interferem nos bons resultados dos alunos não se devem apenas às suas capacidades, experiências de vida ou idade, embora também sejam fatores que têm bastante influência. O fator essencial é que o aluno se consciencialize dos processos e métodos mais eficazes para a sua aprendizagem, pois, como confirma Ribeiro “para aprender é preciso aprender como fazer para aprender (...) não basta fazer e saber, mas é preciso saber como se faz para saber e como se faz para fazer” (2003:115). Só assim se pode aproximar da solução mais viável e pertinente para os seus próprios problemas.

Em suma, a explicitação de estratégias para a compreensão leitora, apresenta infindáveis vantagens para o aluno. Sendo importante salientar o papel essencial do docente em guiar os discentes

(Ribeiro, 2003: 114). O docente tem a função de explicar e consciencializar os alunos relativamente às estratégias existentes, para que estes possam selecionar as mais vantajosas (Israel, 2005:404). Quando este processo não ocorre, o aluno não se sente motivado e não tem capacidade para percorrer o caminho da metacognição.

No entanto muitas instituições de ensino tomam como adquirido o domínio das metacognições de leitura, pelo que descuram o ensino explícito em sala de aula, entregando ao aluno o papel de serem eles próprios a encontrar o processo de aprendizagem mais viável para cada um. Trata-se, porém, de um processo que precisa de ocorrer e de ser monitorizado em sala de aula. A este propósito, Israel defende a necessidade de mudanças drásticas no ensino, afirmando com frontalidade que “It seems high time for some serious empirical work to determine just how much metacognitive development occurs in the various reading instructional approaches and programs”(2005:401).

### **1.3.5. Estratégias de Compreensão Leitora – *Judi Moreillon***

Em “Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension” (2008), Judi Moreillon, desenvolveu um projeto em que apresenta sete estratégias de compreensão leitora, com o objetivo de ajudar os docentes a desenvolverem as aptidões necessárias para o ensino de estratégias aos alunos e também para auxiliar os discentes na compreensão textual.

Segundo Moreillon (2008: 9), a sua obra dá apoio em várias áreas, uma vez que não se restringe apenas a ajudar os docentes nas salas de aula: “The book can support lesson study, professional reading study groups, and site-level or district-level staff development efforts. Teacher-librarians can share this book with their administrators and colleagues as a seed that can contribute to growing a culture of collaboration in their schools”. Resumidamente, o livro permite auxiliar todos aqueles que pretendem desenvolver a sua metacognição a nível da compreensão leitora.

As sete estratégias de compreensão leitora apresentadas por Judi Moreillon são: a ativação do conhecimento prévio, que retoma vivências, experiências e sentimentos do leitor para que exista uma conexão entre texto – leitor, texto – outros textos, texto – mundo; a utilização de imagens sensoriais, em que se recorre aos cinco sentidos para criar representações mentais dos temas abordados no texto; o questionamento, em que se coloca o aluno a fazer perguntas ao texto; a antecipação de informação e realização de inferências, em que o leitor deduz a informação presente no texto recorrendo ao seu conhecimento prévio; a seleção de ideias principais, na qual o aluno retira do texto a informação mais relevante a reter; a síntese, que tal como o nome indica, corresponde à elaboração de um resumo das ideias principais do texto que está a ser estudado; e por último a remediação, momento no qual o aluno relê partes do texto que tenham sido menos perceptíveis, revê as estratégias que aplicou e decifra o significado de palavras desconhecidas.



Apesar da importância das sete estratégias, como referido anteriormente, foram eleitas a estratégia de “ativação do conhecimento prévio” e “dedução de inferências” para a realização da presente monografia. Daqui em diante, o capítulo irá aprofundar estas duas estratégias.

### **1.3.5.1. Ativação do Conhecimento Prévio**

O conhecimento define-se, de uma forma geral, pela informação que o ser humano adquire ao longo da sua vida, através de experiências, crenças, valores, entre outras aprendizagens. É a partir do conhecimento acumulado que o ser humano evolui, uma vez que recorre constantemente às suas aprendizagens para tomar decisões, para perceber algo ou para tentar mudar atitudes.

O conceito ‘conhecimento’ pode adquirir vários significados, mas mesmo que não sejamos capazes de definir os seus limites, sabemos que estamos constantemente a adquirir e a recorrer a conhecimento que possuímos. Como afirma Moreillon (2009: 19):

Before we open a book, link to a website, or sit down in a movie theater or in front of the Tv, our adult minds begin to activate what we already know, think, or believe about the topic of the literacy event we are about to enter. We develop this skill over the course of many years of meeting and greeting new experiences.

Quando um indivíduo recorre ao conhecimento que possui, significa que está a ativar o conhecimento prévio. Nos termos de Moreillon, “Our brains seek out patterns; our thinking involves making connections. Understanding the importance of background knowledge to comprehension is critical because we connect new information with prior knowledge before we integrate and organize the new information.” (2009:20). Ao associar esse conhecimento ao texto literário, o leitor cria condições favoráveis para uma melhor perceção e compreensão do texto.

As experiências e vivências que um leitor adquire ao longo da sua vida ficam retidas na sua memória e são despertadas diversas vezes, quando se depara no quotidiano com assuntos similares. Mas, é necessário perceber que cada leitor possui mundividências diferentes, desta forma, o conhecimento que ativa será diferente do conhecimento prévio de outro indivíduo. Como confirma Rosenblatt, em “The reader, the text, the poem: The Transactional Theory of the Literary Work” (1978):

Each reader brings his own feelings, personality, and experiences to the text and that each reader is different each time he revisits a particular text. Background knowledge is what the reader brings to the reading event. Each reader’s interpretation and each reading of the text are potentially unique. This theory helps explain our individual responses to literature, art, and music and can be applied more broadly to our generalized responses in all areas of learning.

Quando o professor recorre à estratégia “ativação de conhecimento prévio” em ambiente de sala de aula, em primeiro lugar tem de ter consciência de que, dependendo de fatores sociais, económicos ou pessoais, nem todos os alunos têm níveis equivalentes de conhecimento. Como recorda Moreillon (2009:20), “Educators cannot assume that students have prior experiences with any school-based domains. Introducing lessons and units of study with brainstorm and questions about what prior ideas and information children possess on particular topics is an essential component of lesson design.”.

O indivíduo que tenha mais bagagem cognitiva e maior conhecimento geral revela maior facilidade em realizar conexões entre o conhecimento e o texto, gerando uma compreensão leitora mais eficaz. Neves, Dias e Pinheiro, em “Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador” (2006), confirmam-no em relação a mecanismos específicos: “Estudos têm demonstrado que indivíduos com conhecimento anterior extenso em um domínio mostram mais geração de inferências, construção de hipóteses e capacidade de julgamento da adequação e importância do conteúdo do texto, do que leitores com menos conhecimentos.” (2006:142).

Face às desigualdades prévias, o professor tem a função de desenvolver o conhecimento dos alunos através de esquemas de pensamento, conforme nota Moreillon (2009:20) “If students have the necessary schemas, they have support for leaping into the learning experience. If they do not yet have a schema, then it is up to the educator to help them build background knowledge”. Além disso, na função de orientador que o professor assume guiando os discentes no caminho certo, o aluno permanece o centro da aula.

Os autores Keene e Zimmermann (1997:21), citados por Moreillon (2009:21), avançaram com a teoria de que os alunos desenvolvem três tipos de conexões com o texto literário, a conexão texto – leitor, a conexão texto – texto e a conexão texto-mundo. Para os alunos se sentirem motivados a realizar uma leitura ativa, os professores necessitam de fazer questões relacionadas com os tipos de conexões que o texto desencadeia, de modo a consciencializar os alunos relativamente ao processo de análise de texto.

Em função do grau de dificuldade, o primeiro tipo de conexão que o aluno pode desenvolver é a conexão texto-leitor, em que recupera experiências pessoais e de vida para ativar a compreensão. Depois desta conexão, desenvolve a relação texto-texto, que acontece quando o aluno, a partir do conhecimento que construiu durante as aulas, é capaz de realizar conexões entre dois textos. Por último, os alunos desenvolvem uma ligação texto-mundo que diz respeito às ligações que os alunos conseguem fazer relativamente a temas do mundo, como política, educação, saúde.

Em conclusão, a estratégia de ativação de conhecimento prévio fornece ao aluno um infindável número de benefícios para a sua aprendizagem. Sendo que o professor tem a responsabilidade de

desenvolver a metacognição dos alunos através de vários métodos, para que o discente seja capaz de utilizar a estratégia quando se depara com um texto literário. É importante que o aluno perceba a importância do conhecimento armazenado na sua memória, como algo que lhe vai permitir uma melhor compreensão textual. (Moreillon,2009:25)

### **1.3.5.2. Realização de inferências**

A estratégia de *realização de inferências* consiste num processo que acontece quando o leitor tenta explorar e ir além da simples compreensão de palavras, tendo tendência para criar ligações entre os seus conhecimentos e o conteúdo do texto. Este processo desenvolve-se sempre que a informação inferida não se encontra explícita no texto e que o leitor tem capacidade de formular hipóteses interpretativas perante a informação insuficiente e escassa.

A “adição de informações ao texto feita pelo leitor” (Santos. 2008:64) resume o sentido elementar do processo inferencial. Numa formulação mais elaborada, Rickheit & Strohner (1985:11) referem que a “inference is a cognitive process in which the reader, starting out from the explicit textual information and taking into account the respective context, constructs new semantic representative”. E, em “Inference During Reading. Psychological Review”, Mckoon e Ratcliff (1992:440) acrescentam a este entendimento uma breve tipologia de inferências: “inference is defined as any piece of information that is not explicitly stated in a text. This definition includes relatively simple inferences as well as complex, elaborative inferences and inferences that add new concepts to text as well as those that connect pieces of the text”.

A inferência consiste, portanto, em deduzir informação que não está explícita no texto, mas que pode estar subjacente e ser perceptível através de raciocínio e da retoma de conceitos prévios. Preenche as lacunas do texto, recorrendo ao conhecimento prévio. Durante todo o processo de leitura, o leitor descobre informação e realiza conexões que anteriormente não tinham sido feitas, obtendo desta forma novas conclusões e interpretações. Judi Moreillon (2009:76) nota que o processo ocorre nos três momentos da leitura: “These conclusions or interpretations are a critical part of reading comprehension. Readers who make predictions and inferences before, during, and after they read are actively engaged in the meaning-making process”.

Deste modo, é possível perceber que um texto pode ter interpretações diferentes, pois cada leitor tem a sua experiência e conhecimento individual, o que vai originar interpretações singulares. Mas o docente deve colocar os alunos a discutir as suas interpretações individuais com os parceiros, pois como declara Moreillon “By sharing their unique responses to what they read, students who discuss their reading with partners or within literature circles learn that there are multiple perspectives that can mirror and enrich, or contradict or contrast with, their own interpretations of a work.” (2009:77). O professor

deve começar por consciencializar o aluno relativamente à estratégia, ou seja, o aluno tem de adquirir esta prática metacognitiva e, juntamente com o professor, aferir a sua viabilidade num processo de regresso ao texto.

Uma das estratégias a recorrer para a dedução de inferências consiste em colocar os alunos a preencher questionários com questões como: Qual o vazão do texto? Infero que informação? De seguida, o docente desenvolve um diálogo para a partilha de informações entre todos os alunos com o objetivo de aferir as inferências que se consideram corretas ou não, e, no final, todos os questionários são reunidos num documento e partilhados com todos os discentes de forma a que estes consigam ter conhecimento das várias interpretações possíveis.

Um conselho de Moreillon (2009:82) para monitorizar o ensino da estratégia, consiste em organizar pequenos grupos para a praticar, uma vez que “Modeling for a whole group followed by small group mini-lessons and small group guided practice provides educators with insight into students’ thinking or struggles with making inferences.”.

De uma forma geral, a prática da inferência oferece algumas dificuldades por exigir que o leitor conecte informações a que nem sempre é sensível. O leitor que não tem o hábito de desenvolver o raciocínio a partir do que lê, limita-se a perceber o texto na sua literalidade. É essencial que as realizações de inferências motivem o aluno a pensar para além do que lê, pois, quando se trabalha a realização de inferências, é notória a evolução da compreensão leitora do aluno.

Em conclusão, após o estudo da estratégia de ativação de conhecimento prévio e de produção de inferências, é perceptível que ambas são essenciais para o ensino explícito da compreensão leitora, sendo claros os benefícios que o leitor apresenta quando recorre a estas estratégias para progredir a sua análise textual.

## 2. Procedimento Metodológico e Aplicações Didáticas

O presente capítulo encontra-se dividido em duas partes, na primeira será apresentada a metodologia utilizada na investigação. De seguida, na segunda parte, serão apresentados os resultados obtidos, antes e depois das didatizações, no Questionário de Leitura I, que nos dá a conhecer os hábitos e os modos de ler dos alunos. O subcapítulo 2.2. é dedicado à explicitação das aplicações práticas<sup>10</sup> das estratégias em estudo e à respetiva análise de resultados. No final, são ainda apresentados os resultados do Questionário de Leitura II, que tem o intuito de averiguar a relevância e a opinião dos alunos relativamente às estratégias aplicadas.

### 2.1. Estudo de Caso

O projeto de investigação que se apresenta neste relatório é classificado como um estudo de caso científico-didático, aplicado numa turma de 10.º ano, do curso de Ciências Socioeconómicas, do Colégio Rainha Santa Isabel.

O estudo de caso é um método de investigação que tem como principal objetivo estudar aprofundadamente um tema específico. De acordo com James Mckernan:

O estudo de caso é uma recolha formal de dados apresentada como uma opinião interpretativa de um caso único e inclui a análise de dados recolhidos durante o trabalho de campo e redigidos no culminar de um ciclo de ação ou de participação na investigação.” (*apud* Morgado, 2012: 57)

É um procedimento que necessitou de percorrer um longo caminho, dada a sua natureza maioritariamente qualitativa, pois existia uma grande resistência em relação ao afastamento por parte dos investigadores do paradigma quantitativo.

Embora tenhamos de ter em atenção, que apesar de os investigadores investirem principalmente na metodologia qualitativa, isto não significa que não recorram também a estudos de caso quantitativos, ou até mesmo a estudos de caso em que ambas as metodologias se complementam, como defende Morgado, “(...) os dois tipos de metodologias devem ser utilizados numa perspectiva de complementaridade, combinando-os sempre que isso se revele profícuo para o trabalho investigativo.” (2012:30)

Temas que têm como principal objetivo investigar a escola, os docentes, os documentos específicos escolares, entre outras opções justificam estudos de caso na área da educação, porque, como considera Stake: “(...) estamos perante um método de investigação que permite, em simultâneo,

---

<sup>10</sup> Seis aplicações realizadas, três com a estratégia “ativação do conhecimento prévio” e três com a estratégia “realização de inferências”.

identificar e compreender as particularidades e os aspetos comuns que distintos casos possam exhibir.” (apud Morgado, 2012, p:58).

Apesar de se reconhecerem diferenças entre os estudos de caso, Morgado afirma que há aspetos comuns a todos eles, como sejam o facto de “(i) o objeto de estudo ser uma questão ou um fenómeno contemporâneo situado no contexto da vida real, (ii) as fronteiras entre o fenómeno em estudo e o contexto em que ocorrem não estarem nitidamente demarcadas e (iii) o investigador utilizar múltiplas fontes de dados.” (2012:58)

No que diz respeito às características relativas ao estudo de caso, os investigadores Stake (1999) e Eisner (1998 apud Morgado, 2012:60-61) criaram individualmente dois grupos de características. Especificamente neste trabalho vamos explorar mais aprofundadamente as características de Stake (1999) por se considerar que se aplicam melhor à investigação em curso. Este autor defende que um estudo de caso concilia várias dimensões: um *estudo holístico* por se centrar especificamente num tema; um *estudo empírico* pelo carácter intensivo de trabalho de campo; um *trabalho interpretativo* dado que consiste na intuição do investigador ao interagir com o sujeito; e, por último, um *estudo empático* que vai ao encontro da intencionalidade do sujeito, considerando os seus princípios e crenças.

Relativamente aos tipos de estudos de caso, existe uma variedade infindável de tipologias. Para a pesquisa descrita neste relatório apenas será considerada a tipologia de Stake (1999) que diferencia três estudos de caso: o *estudo de caso intrínseco*, caracterizado pelo estudo de um tema/assunto específico por parte do investigador; o *estudo de caso instrumental*, em que o investigador seleciona um tema específico a partir de um tema global, e, por último, o *estudo de caso coletivo*, que se explica por se centrar simultaneamente em várias situações.

O desenvolvimento de um estudo de caso prevê três fases, sendo elas a *fase exploratória*, que corresponde à primeira fase do estudo, sendo explicada a razão e as questões que pretendem ser resolvidas; a *fase de recolha de dados*, que é a parte em que ocorre a recolha de dados por parte do investigador e que perfaz uma viagem à procura de novo conhecimento; e a *fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados*, que corresponde à fase em que o investigador faz o tratamento da informação e, a partir daí, retira as conclusões necessárias (Nisbet e Watt, 1978 apud Lüdke e André, 1986:21-23).

Relativamente à fase da recolha de dados, na presente monografia recorreu-se principalmente à recolha de dados por questionários, existindo também a observação dos alunos em sala de aula. O procedimento metodológico começou com a aplicação do Questionário de Leitura I, de seguida foram realizadas seis aplicações práticas, três da estratégia de ativação do conhecimento prévio e três da estratégia de realização de inferências. De seguida, foi novamente aplicado o Questionário de Leitura I e no final aplicou-se o Questionário de Leitura II.

A codificação utilizada para cada questionário consistiu na atribuição da letra ‘C’ para os questionários da estratégia do conhecimento prévio, seguida do número da aplicação, ou seja, o C1

corresponde ao primeiro questionário, o C2 ao segundo e assim sucessivamente. Para os questionários da estratégia “realização de inferências”, recorreu-se ao mesmo método, sendo a letra C substituída pela letra I (I1; I2; I3). As questões de cada inquérito também surgem com numeração árabe, como exemplifica a primeira questão do questionário C1 adquirindo o código C1.1.

No que diz respeito à codificação dos alunos, no início do ano foi atribuído um código de forma aleatória a cada discente, em que cada um obteve um número árabe antecedido da letra A, com o objetivo de manter os discentes em anonimato.

As respostas aos formulários foram corrigidas, mas os dados presentes no relatório são brutos, sendo transcritas e analisadas as evidências mais relevantes para a investigação em curso.

Em suma, como podemos constatar, o estudo de caso constitui uma abordagem útil, propícia para realizar uma investigação empírica, em que o investigador explora um tema através de várias metodologias com o principal objetivo de obter resultados relevantes. E é esta a motivação mais fascinante no estudo de caso, pois através desta estratégia é possível adquirir novo conhecimento. Tal como afirma Morgado “(...) o investigador não descobre, antes constrói o conhecimento.” (Morgado, 2012: 59).

## **2.2. Aplicação Prática das Estratégias *Ativação do Conhecimento Prévio e Realização de Inferências***

Depois de explicitada a metodologia adotada para o processo de investigação, o capítulo dois será dedicado à análise dos dados recolhidos a partir do Questionário de Leitura I, preenchido antes e depois das aplicações didáticas, e à análise dos resultados das aplicações das estratégias de ativação do conhecimento prévio e produção de inferências. Serão ainda analisados os dados respeitantes ao Questionário de Leitura II, que visa aferir a relevância das estratégias para os alunos.

### **2.2.1. Questionário de Leitura I (pré e pós-didatização)**

Antes e depois da aplicação didática das estratégias de compreensão leitora, os alunos responderam ao Questionário de Leitura I<sup>11</sup>, através da plataforma *Google Forms*, com o intuito de se analisar a consciência dos alunos relativamente aos processos de leitura e compreensão textual. Este questionário resulta da adaptação feita por Machado (2021) a partir de Mokhtari & Reichard (2002: 249-259). O formulário é composto por trinta questões de resposta fechada, com uma escala de *Likert* compreendida entre um e cinco, que contém a seguinte enunciação: “Nunca”; “Às vezes”; “Muitas vezes”; “A maior parte das vezes”; e “Sempre”. (Mokhtari & Reichard, 2002: 249-259).

A primeira aplicação do Questionário de Leitura I obteve o *feedback* de todos os discentes, ao contrário do que se sucedeu na segunda aplicação, que apenas foi preenchido por dezoito alunos, sendo

---

<sup>11</sup> Ver Anexo 6 (p.:73)

que o total de discentes era vinte e dois. De modo a analisar os dados de uma forma credível, os elementos que não preencheram o segundo questionário também não serão incluídos na primeira aplicação. Não haverá, portanto, uma análise de dados de toda a turma, mas apenas dos alunos que responderam aos dois questionários. O que deixará uma certa incerteza em alguns valores, no entanto, devido à observação das aulas por parte da docente foi possível inferir resultados hipotéticos.<sup>12</sup> O facto de apenas dezoito alunos terem realizado o preenchimento do segundo Questionário de Leitura I resultou do contexto de pandemia vivenciado entre março e junho e de não ter havido o mesmo controlo que existia nas aulas presenciais.

A análise efetuada às respostas dos formulários foi desenvolvida comparativamente, com o objetivo de perceber em que medida as estratégias de leitura, se revelaram benéficas para a compreensão textual dos alunos. Desta forma, para facilitar a leitura da análise, organizaram-se as perguntas em três grupos: (i) estratégias globais de leitura; (ii) estratégias de resolução de problemas; e (iii) estratégias de apoio à leitura.

A primeira tabela (Tabela 1), correspondente às estratégias globais de leitura, mostra resultados claramente positivos, uma vez que é notório que os discentes adquiriram consciência da importância das estratégias de leitura para a compreensão textual. Destaca-se principalmente a afirmação “Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler” (4) que revela uma subida da resposta “Sempre”, com mais cinco alunos a afirmarem que se esforçam para perceber quais os temas que o texto pode abordar. Este aumento pode estar relacionado com o ensino explícito da estratégia “ativação do conhecimento prévio”.

A mesma situação se verifica na questão “Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto” (26), na qual se analisa um aumento da resposta “A maior parte das vezes” e “Sempre”. Consequentemente observa-se uma descida de quatro para um aluno em “Às vezes”.

Apesar dos resultados positivos, existem questões que revelam resultados diferentes do que era esperado após a aplicação das estratégias. Como por exemplo, a questão “Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.” (14) obteve resultados menos positivos, pois diminuiu o número de alunos que, na primeira aplicação, indicou que recorria à estratégia, ou seja, diminuíram as respostas “A maior parte das vezes” e “Sempre”, mas aumentou a resposta “Nunca”. Esta situação também ocorre na questão “Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.” (22), em que se observa uma redução da utilização da estratégia,

---

<sup>12</sup> No futuro, quando começar a desempenhar a minha atividade profissional, pretendo realizar o mesmo estudo na turma a que estiver afeta, de forma a verificar se os resultados obtidos se mantêm os mesmos ou se existem alterações.



comparativamente com o primeiro questionário, mesmo não sendo uma diminuição tão acentuada como na questão catorze.

Em suma, constata-se que os valores referentes às respostas “A maior parte das vezes” e “Sempre” aumentaram (1;3;4;7;10;17;19;23;25;26), excetuando casos pontuais. Isto indica uma maior utilização das estratégias de leitura por parte dos discentes, pelo que a evolução foi positiva.

**(i) Estratégias globais de leitura**

Questões	Nunca		Às Vezes		Muitas Vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>
1. Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente.	1	0	4	3	6	6	5	6	2	3
3. Penso no que sei para compreender melhor o que leio.	0	0	1	0	2	1	6	8	9	9
4. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.	1	1	3	1	5	5	5	2	4	9
7. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.	0	0	5	3	3	4	9	8	1	3
10. Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.	1	1	5	3	5	4	3	5	4	4
14. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.	1	5	2	0	3	6	7	4	5	3
17. Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.	0	0	2	1	5	5	7	7	4	5
19. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.	0	1	1	1	3	2	7	9	5	6
22. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.	1	4	3	4	4	3	3	3	7	4
23. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.	0	0	4	3	4	3	7	8	3	4
25. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.	3	0	3	1	3	5	6	8	3	4
26. Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto.	1	1	4	1	4	4	5	6	4	6
29. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.	0	1	2	1	3	1	5	8	8	7

Tabela 1 - Análise do grupo de perguntas “Estratégias Globais de Leitura” do Questionário de leitura I

No que diz respeito ao segundo grupo de questões “Estratégias de resolução de problemas” (Tabela 2), não existiram oscilações como na tabela anterior, uma vez que apenas se observa o aumento/diminuição de um a dois discentes ou se verifica uma continuidade no teor das respostas.

Salientam-se sobretudo as questões “Tento voltar atrás quando perco a concentração.” (11); “Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.” (16); e “Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.” (21), que apresentam um aumento de resultados nas respostas “A maior parte das vezes” e “Sempre”.

Também existiram descidas mínimas, embora significativas, como é o caso da questão “Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.” (8), em que houve uma diminuição de um aluno na resposta “Sempre”; ou na questão “Procuro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.” (30), em que há a subida de um aluno na resposta “Às vezes”, e as respostas “Nunca” permanecem iguais, o que revela que um aluno não recorre à estratégia como anteriormente. As restantes descidas que ocorrem nas respostas “Nunca” e “Às vezes” (16; 18; 27) podem ser consideradas positivas, pois significam que os alunos começaram a utilizar as estratégias para resolverem as suas dificuldades de leitura.

### (ii) estratégias de resolução de problemas

Questões	Nunca		Às Vezes		Muitas Vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>
8. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.	0	0	0	0	6	4	9	12	3	2
11. Tento voltar atrás quando perco a concentração.	0	0	0	0	2	0	4	5	12	13
13. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.	0	0	1	1	4	4	9	9	4	4
16. Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.	0	0	5	0	3	5	6	8	4	5
18. Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.	3	0	1	1	5	8	6	6	3	3
21. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.	1	0	3	1	6	3	4	6	5	8
27. Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor.	0	0	3	1	2	2	7	9	6	6
30. Procuro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.	1	1	2	3	2	0	10	10	3	4

Tabela 2 – Análise do grupo de perguntas “Estratégias de resolução de problemas” do Questionário de leitura I

A última tabela (Tabela 3) revela que existe um elevado número de alunos a selecionarem as respostas “Nunca” e às “Às vezes”, situação que não se verificou nos últimos grupos de análise (Tabela 1 e 2), o que indica que os discentes apresentam maiores fragilidades no que diz respeito aos recursos

de apoio na fase que ocorre durante a leitura. Desta forma, é visível que existiu uma descida ou uma constante de valores na segunda aplicação, excetuando as perguntas “Quando estou a ler, tomo notas para compreender.” (2), “Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.” (12) e “Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.” (24).

É necessário destacar a questão “Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.” (12) porque não só se verifica o aumento da resposta “Nunca” como também se afere uma diminuição nas restantes respostas.

Outros casos pertinentes são as questões “Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.” (6) e “Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.” (15) que manifestam uma descida nas respostas “Sempre”, mas uma subida acentuada na resposta “A maior parte das vezes”, o que leva a crer que os alunos adquiriram conhecimento das estratégias e tiveram mais consciência das suas respostas. Ou seja, quando os discentes preencheram pela primeira vez o Questionário de Leitura I, ainda não tinham sido confrontados com as estratégias de leitura e a importância de uma leitura consolidada, o que não aconteceu no segundo preenchimento, em que os alunos tinham mais conhecimento sobre o processo, e, por isso, compreenderam melhor as questões e pensaram melhor nas respostas.

Nas restantes questões foram obtidos resultados positivos, destacando-se principalmente as respostas às questões “Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio” (5) e “Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.” (28).

### (iii) estratégias de apoio à leitura

Questões	Nunca		Às Vezes		Muitas Vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>	1. <sup>a</sup>	2. <sup>a</sup>
2. Quando estou a ler, tomo notas para compreender.	5	3	6	7	4	4	3	3	0	1
5. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.	3	2	4	3	2	2	5	4	4	7
6. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.	4	4	6	2	2	6	2	6	4	0
9. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.	2	1	5	5	6	6	4	4	1	2

12. Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.	2	5	4	1	3	1	5	4	4	3
15. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.	1	1	6	4	6	7	4	6	1	0
20. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.	2	1	8	2	5	7	2	5	1	3
24. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.	0	1	4	2	7	7	10	3	2	5
28. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.	1	0	6	3	4	2	5	9	2	4

Tabela 3 – Análise do grupo de perguntas “Estratégias de apoio à leitura” do Questionário de leitura I

Depois de analisados os dados referentes ao Questionário de Leitura I, é possível aferir que os discentes se tornaram mais conhecedores e conscientes das estratégias relacionadas com a compreensão leitora, salvo exceções muito pontuais. Isto significa que, com as aplicações didáticas das estratégias, os discentes interiorizaram mecanismos que os ajudam a solucionar problemas na leitura de textos.

Posto isto, e apesar de apenas serem analisados questionários relativos a dezoito alunos, pode afirmar-se, a partir do *feedback* dos inquiridos e à experiência vivida pela professora estagiária em contexto de sala de aula, que os alunos adquiriram a consciência da pertinência das estratégias para a compreensão textual.

### 2.2.2. Aplicações Práticas Didáticas

Entre a primeira e a segunda aplicação do Questionário I, realizou-se a explicitação das estratégias de leitura, previamente selecionadas pela professora estagiária. Inicialmente, as aplicações didáticas e as respetivas instruções das estratégias foram planeadas para seis aulas de cem minutos. Contudo, devido à situação de pandemia que obrigou ao confinamento e, conseqüentemente, ao fim das aulas presenciais, apenas se conseguiu efetuar a primeira aplicação em regime presencial, sendo que as restantes aplicações foram lecionadas em três aulas síncronas, de quarenta minutos.

Os textos utilizados nas aplicações didáticas das estratégias são de leitura obrigatória e fazem parte do “Programa e Metas Curriculares de Português” (Buescu, H.C. *et al.*, 2014) do 10.º ano letivo, assim como do manual adotado pelo colégio, que se intitula *Palavras 10* (Areal Editores, 2019). Sendo que também foi utilizada a música *Volta*, de Diogo Piçarra.

O procedimento desenvolvido para a aplicação das estratégias ocorreu de forma similar nas quatro aulas. Primeiramente, desenvolveu-se a metacognição da estratégia em estudo a partir de apresentações *Power Point*, do manual didático *Palavras 10* ou de esquemas adotados pela professora estagiária. De seguida, a estratégia era aplicada ao texto em estudo, e, por último, os alunos respondiam a um questionário relativo à estratégia.

A necessidade de se recorrer a mecanismos assíncronos para a recolha de dados condicionou o trabalho devido à falta de colaboração por parte dos alunos, uma vez que a entrega dos formulários devidamente preenchidos dependia somente dos discentes. Esta foi uma consequência da nova realidade vivenciada, e, nesse sentido, foi fulcral o fator adaptação em todas as vertentes. Neste caso, foi necessário compreender que o material iria ser limitado, não correspondendo ao esperado, mas que também podia ser analisado e estudado.

Como se disse, a codificação da estratégia “ativar o conhecimento prévio” define-se pela letra C, seguida de um número árabe, desta forma C1.1 corresponde à primeira questão da primeira aplicação da estratégia. Relativamente à “realização de inferências”, o procedimento é o mesmo, mas com a letra I. O código dos alunos é constituído pela letra A, sucedido de um número selecionado aleatoriamente.

Em cada aplicação serão selecionadas as respostas dos alunos consideradas mais pertinentes tendo em conta as estratégias aplicadas, seguindo-se a sua análise e a discussão dos respetivos resultados. O procedimento a que se recorreu para avaliar as respostas, funcionou como num questionário de avaliação, em que as perguntas somente visam perceber se o aluno foi capaz de ativar conhecimento prévio ou inferir corretamente e se os resultados se verificaram positivos ou negativos. Posto isto, existirá uma escala compreendida entre Bom, que diz respeito a uma resposta que cumpre todos os requisitos; Razoável, que se considera ser uma resposta em que o aluno apenas cumpre parcialmente o que é pedido; e, por fim, Mau, quando não cumpre nenhum critério pedido.

### **2.2.2.1. Estratégia Ativação do Conhecimento Prévio**

#### **A) Aplicação Prática 1 – *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente**

A primeira aplicação<sup>13</sup> prática incidiu sobre a “Farsa de Inês Pereira”, obra de leitura obrigatória no âmbito do domínio da Educação Literária do “Programa e Metas Curriculares de Português” (Buescu *et al.*, 2014, p. 33). Embora a obra em questão seja de leitura integral, a estratégia “ativação do conhecimento prévio” foi aplicada apenas no terceiro excerto<sup>14</sup> apresentado pelo manual, uma vez que foi a parte escolhida pela docente cooperante, para a professora estagiária lecionar em aula.

---

<sup>13</sup> Ver Anexo 7 (p.:79)

<sup>14</sup> Ver Anexo 8 (p.:82)

Seguindo a metodologia definida, a estratégia foi aplicada a partir de uma imagem que representava uma expectativa de algo e a sua realidade, ou seja, a imagem mostrava a forma como um hambúrguer era publicitado e a outra imagem retratava o hambúrguer que era vendido (Figura 4). Pretendia-se desenvolver uma discussão oral sobre o conhecimento que era possível ativar, tendo em conta o excerto da “Farsa de Inês Pereira” que iria ser analisado, no qual era representado o primeiro encontro de Inês Pereira com o Escudeiro Brás da Mata, em que este aparentava ser um galã, que correspondia a tudo o que Inês desejava num homem, mas que se vem a revelar um tirano, ao ponto de esta lhe desejar a morte. Após a análise da imagem, em que foram ativadas ideias relacionadas com as diferenças entre as aparências e a realidade, a docente explicitou a estratégia de forma a que ativassem a metacognição e percebessem que a informação extraída da imagem pode ajudá-los a compreender o texto a analisar. De seguida, a professora pediu para abrirem o manual na página do texto e para lerem o título do excerto, para que os alunos desenvolvessem as relações necessárias que os iria ajudar no preenchimento do questionário.

De seguida, os discentes preencheram o questionário<sup>15</sup> proposto por Moreillon (2007), que continha sete questões, divididas em três partes, a parte antes da leitura, a parte durante a leitura e a parte depois da leitura. O questionário foi respondido tendo em conta as fases de leitura do excerto e tinha o objetivo de aferir a eficácia da estratégia para uma melhor compreensão leitora.



Figura 4 – Expectativa x Realidade de um produto alimentar

O questionário preenchido continha as seguintes questões: “A partir do título, pensei que o texto era sobre...”; “Se o assunto for sobre ... então espero...”; “As imagens sugerem que a história se passa em...”; “Tive uma experiência parecida com a personagem...”; “Isso ajuda-me a compreender...”; “Depois de ler o texto, lembrei-me do filme/ da música/ do texto...”; e, por último “Isso ajudou-me a compreender o sentido do ...”. Cada pergunta foi analisada individualmente.

<sup>15</sup> Ver Anexo 9 (p.:84)

Os questionários foram analisados detalhadamente de acordo com a escala pré-definida anteriormente (Bom; Razoável; Mau). De seguida, selecionaram-se as respostas consideradas mais pertinentes para a estratégia em estudo. Importa referir ainda que dos 22 alunos, 11 não entregaram os questionários, pelo que apenas 11 formulários foram analisados<sup>16</sup>.

A primeira questão (C1.1) pedia que os alunos sugerissem, a partir do título, possíveis temas a serem abordados no texto. Depois de analisadas as respostas, concluiu-se que a totalidade das respostas podem ser classificadas com Bom, não existindo, por isso, respostas classificadas com Razoável e Mau.

O quadro seguinte (Quadro 5), apresenta um exemplo de resposta classificada com Bom (A1). É possível verificar que o **aluno A1** possui a metacognição da estratégia, uma vez que ao analisar o título “Farsa de Inês Pereira”, ativa o conhecimento do que é uma farsa, ou seja, ativa o conhecimento de que a palavra “farsa” é utilizada quando alguém tem uma ação ou comportamento baseado no engano ou na mentira e, por isso, assume que a obra irá falar sobre um desgosto, mais precisamente um desgosto pessoal. No entanto, a resposta do aluno também demonstra um possível conhecimento da obra, uma vez que a palavra farsa não significa necessariamente um desgosto ou desilusão pessoal, pode ser, por exemplo, uma promessa de pagamento não cumprida.

Importa também referir que o discente indicou que quem iria sofrer o desgosto era a personagem principal, o que leva a crer que tem a consciência de que para o título ter o nome Inês Pereira, há uma probabilidade elevada de ser esta a personagem principal.

C1		
Questão C1.1	“A partir do título, pensei que o texto era sobre...”	Classificação
Respostas	A1 "um desgosto pessoal que a personagem principal poderia vir a ter."	Bom

Quadro 5 – Questão C1.1.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

Quanto à questão “Se o assunto for sobre..., então espero...” (C1.2), em que os alunos tinham de recorrer ao conhecimento prévio armazenado e antecipar os temas abordados no excerto, 89% das respostas dos alunos cumpriram as expectativas e, por isso, foram identificadas com Bom e 11% com Mau, sendo que não se verificaram respostas Razoáveis. O quadro abaixo (Quadro 6) revela um exemplo de resposta destacada com Bom (A13) e um exemplo de resposta classificada com Mau (A22).

O **aluno A13** antecipa corretamente que se o texto falar de uma reviravolta, prevê que algo que iria ser bom, vai revelar-se mau. Também importa salientar a parte final da resposta, na qual o aluno indica que o desenvolvimento da história “ajuda a cativar a leitura”, demonstrando que existem alunos

<sup>16</sup> Salienta-se que alguns alunos não responderam a todas as questões presentes no formulário. Desta forma, algumas das análises não contaram com o total de onze respostas.



com consciência dos processos e métodos necessário para estimular a leitura, o que também transmite a existência de discentes com práticas de leitura consolidadas.

A resposta "então espero uma história aborrecida." (A22) não se considera adequada, primeiramente porque o aluno não recorre a conhecimento prévio, como também não antecipa e, em segundo lugar, o conteúdo da resposta não está relacionado com o texto, demonstrando a falta de interesse em responder à questão realizada.

C1		
Questão C1.2	“Se o assunto for sobre ... então espero...”	Classificação
Respostas	A13 "reviravoltas, então espero que o que parecia bom se torne muito mau, mas que ajuda a cativar a leitura."	Bom
	A22 " então espero uma história aborrecida."	Mau

Quadro 6 – Questão C1.2.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

A terceira e a quarta questão foram preenchidas durante o processo de leitura. Desta forma, é natural que os alunos tenham um conhecimento mais consciente da obra e das suas personagens. A terceira questão pedia aos alunos que, a partir de imagens<sup>17</sup>, ativassem o conhecimento necessário para deduzirem o local em que decorria a cena. Com uma percentagem de 73%, os discentes referiram corretamente (Bom) que a ação decorria em casa, enquanto que 27% dos alunos não cumpriram os critérios (Mau) e mencionaram que o local da ação era num bar ou taberna. Não se verificaram respostas classificadas com Razoável.

O quadro em baixo (Quadro 7) apresenta dois exemplos de respostas dos alunos, o primeiro corresponde a um exemplo de resposta correta, em que o **aluno A10** justifica que chegou à conclusão de que o local da ação era em uma casa devido à imagem do manual. Por outro lado, a resposta do **aluno A1** esta claramente incorreta, porque a cena não decorre num bar, nem taberna

Este tipo de atividades mostra aos alunos a importância das imagens para a análise do texto, porque podem ajudar a resolver as dificuldades existentes. No entanto, depende da imagem em análise, porque esta pode ser de muito fácil interpretação ou pode despertar dúvidas, que o texto poderá esclarecer a partir dos pormenores descritos.

C1		
Questão C1.3	“As imagens sugerem que a história se passa em...”	Classificação
Respostas	A10 "casa, devido, principalmente, à ilustração da página 126."	Bom
	A1 "um bar/ taberna devido aos judeus se encontrarem encostados ao que parece ser um balcão."	Mau

Quadro 7 – Questão C1.3.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

<sup>17</sup> As imagens analisadas foram as do manual didático *Palavras 10*.

A pergunta “Tive uma experiência parecida com a personagem...” pedia que os alunos recorressem às suas experiências mais pessoais e íntimas, o que não tinha sido solicitado até ao momento. As respostas foram bastante explícitas, sendo possível classificar a totalidades das respostas com Bom (100%), visto que todos os alunos referiram pelo menos o nome da personagem com quem partilham uma experiência semelhante, existindo outros que justificaram a sua escolha.

As respostas dos discentes apenas mencionaram duas personagens, a mãe de Inês Pereira e a própria Inês Pereira. O quadro seguinte (Quadro 8) demonstra um exemplo de resposta classificada com Bom (A9), em que o **aluno A9** revela que se revê no comportamento de Inês Pereira, pois passou o mesmo que a personagem porque não seguiu os conselhos de outra pessoa, tendo acabado desiludido. Este tipo de ativação permite ao aluno consciencializar-se ainda mais da utilidade da estratégia, pois este percebe que a informação retratada no texto é semelhante a uma situação vivenciada por ele ou por uma pessoa próxima.

C1		
Questão C1.4	“Tive uma experiência parecida com a personagem...”	Classificação
Respostas	A9 "de Inês, pois ignorei os conselhos de pessoas com mais experiência, e, no fim, não correu tão bem como esperava."	Bom

Quadro 8 – Questão C1.4.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

Para completar a questão anterior, a pergunta C1.5 pedia que os alunos explicassem em que medida a vivência das suas experiências os ajudava a perceber determinadas situações do texto. Como seria de esperar, a maior parte dos alunos que indicaram a personagem Inês Pereira na questão anterior, referiram também que isso os ajudou a perceber melhor as reações que ela tinha e como se sentia. O mesmo sucedeu com os alunos que indicaram a mãe de Inês Pereira na questão anterior.

Quando analisadas as respostas, 91% foram classificadas com Bom e 9% foram classificadas com Mau. O quadro apresenta um exemplo para cada tipologia de resposta, ou seja, uma resposta Boa e uma resposta Má.

O **aluno A13** desenvolveu uma resposta identificada com Bom, visto que demonstra de forma clara e concisa, em que medida a experiência vivenciada durante a sua vida, o ajuda a compreender determinado aspeto do texto. O discente (A13) revela que consegue perceber o que a personagem de Inês Pereira sentiu e como ficou, visto que passou pela mesma experiência. É interessante observar que o aluno, apesar de Inês revelar um lado mais negativo no texto, admite que teve o mesmo pensamento que ela.

O **aluno A7** desenvolveu uma resposta que foi classificada com Mau, visto que não se adequa em nenhum ponto, ao que era pedido nos objetivos, ou seja, não revela a metacognição da estratégia.

C1		
Questão C1.5	“Isso ajuda-me a compreender...”	Classificação
Respostas	A13 "melhor a posição de Inês e, com mais facilidade, entender o que ela sentiu e o seu estado de espírito."	Bom
	A7 "que para termos o que queremos temos de trabalhar para o ter."	Mau

Quadro 9 – Questão C1.5.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

As últimas duas questões foram respondidas depois da leitura do texto. Como era de prever, a pergunta “Depois de ler o texto, lembrei-me do filme/ da música/ do texto...” obteve respostas bastante divergentes, uma vez que cada aluno tem o seu próprio conhecimento, que diverge de todos os outros, todavia comprovou-se que todos os materiais referidos podem relacionar-se com o que é retratado na obra. Desta forma, todas as respostas foram consideradas na sua totalidade como adequadas, mas no quadro seguinte (Quadro 10) apenas são apresentados quatro exemplos. No entanto, sugere-se que numa próxima aplicação, se solicite aos alunos que justifiquem as suas respostas.

Nas respostas dadas pelos discentes foram mencionados livros, filmes, novelas e música, e, como referido anteriormente, todas retratavam algum aspeto abordado na “Farsa de Inês Pereira”.

C1		
Questão C1.6	“Depois de ler o texto, lembrei-me do filme/ da música/ do texto...”	Classificação
Respostas	A1 "Diário de Bridget Jones."	Bom
	A7 “Mar Salgado.”	Bom
	A16 "Grenade, Bruno Mars."	Bom
	A21 "Bombshell."	Bom

Quadro 10 – Questão C1.6.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

A última questão pedia que face à resposta dada na pergunta anterior, os alunos referissem em que aspeto isso os ajudou a perceber os episódios do texto. Tendo em conta a análise percebeu-se que todas as respostas se adequavam ao que era pedido, sendo classificadas com Bom (100%).

O quadro abaixo (Quadro 11) mostra um exemplo de resposta classificada com Bom, em que o **aluno A10** justifica em que sentido é que o material que referiu, o ajuda na compreensão do texto. Este tipo de pergunta mostra como se desenvolve a estratégia de ativação do conhecimento prévio, visto que os alunos ativaram informação previamente adquirida e adequaram-na à situação da obra.

C1		
Questão C1.7	“Isso ajudou-me a compreender o sentido do ...”	Classificação
Respostas	A10 "o lado do Perô Marques e o facto de ele nunca desistir da Inês Pereira e, ajudou-me também a perceber, a personagem Inês Pereira. "	Bom

Quadro 11 – Questão C1.7.: *ativação do conhecimento prévio na Farsa de Inês Pereira*

Após a análise dos questionários, foi possível concluir que a maioria das respostas dadas pelos alunos foram ao encontro dos temas que a história da obra a “Farsa de Inês Pereira” retrata, sendo claro que a estratégia explicitada aos alunos foi uma potencial ajuda para a melhor compreensão leitora do mesmo, uma vez que ativaram o conhecimento prévio correto. No entanto, é necessário referir que as respostas dos discentes revelam um eventual conhecimento da história da obra.

O recurso à estratégia de *ativação do conhecimento prévio* foi benéfico para os alunos, fomentando a sua compreensão leitora. Todos os pensamentos, experiências, momentos que viveram nas suas vidas, semelhantes aos retratados na obra, permitiram um melhor e mais aprofundado acesso ao conteúdo do texto e facilitaram a sua compreensão.

## B) Aplicação prática 2 – *Pastora da Serra*, de Luís de Camões

A segunda aplicação<sup>18</sup> prática da estratégia incidiu sobre o poema *Pastora da Serra*<sup>19</sup>, de Luís de Camões. O poeta faz parte dos conteúdos obrigatórios do “Programa e Metas Curriculares de Português” (Buescu *et al.*, 2014, p. 33) do 10.º ano letivo, no qual é referido que o docente tem a liberdade de escolher oito redondilhas de Camões. Esta foi a primeira aula lecionada via videoconferência, devido à pandemia vivenciada, havendo fatores que tiveram de ser adaptados a esta situação.

A aula conteve dois momentos de ativação do conhecimento prévio, o primeiro ocorreu no início, em que antes de realizarem a leitura do poema *Pastora da Serra*, a professora estagiária questionou oralmente os discentes, com as seguintes perguntas: O que sugere o título? Que informação pode ser ativada? Porquê? Estas questões tiveram a intenção de retomar a estratégia e ajudar na análise da redondilha.

O segundo momento aconteceu no final da aula, em que os alunos tinham como tarefa assíncrona o preenchimento de uma tabela<sup>20</sup>, que continha a presença das duas estratégias em investigação<sup>21</sup>, no entanto apenas será referida nesta análise (Aplicação prática 2 – “*Pastora da Serra*”) a parcela dedicada

<sup>18</sup> Ver Anexo 10 (p.:85)

<sup>19</sup> Ver Anexo 11 (p.:89)

<sup>20</sup> Ver Anexo 12 (p.: 90)

<sup>21</sup> A estratégia de *ativação do conhecimento prévio* e a de *realização de inferências*.

à *ativação do conhecimento prévio*. A tabela continha quatro excertos<sup>22</sup> do poema “Pastora da Serra”, em que a coluna dedicada a esta estratégia tinha a seguinte instrução “Conhecimento Prévio – O que sei sobre o assunto?”. A partir de cada evidência textual, os alunos referiram que informação, temas e pensamentos ativaram.

Após a aplicação dos exercícios destinados a aferir esta estratégia, percebeu-se que, na maior parte dos excertos, os alunos confundiam a ativação de informação com a paráfrase ou interpretação do verso. Desta forma, exemplifico a estratégia apenas com um exemplo que ilustra a compreensão da estratégia e que demonstra resultados pertinentes.

Como aconteceu anteriormente, apenas doze de vinte e dois alunos responderam a este questionário.

O excerto que apresentou resultados adequados, tendo em conta o que era pedido inicialmente, foi “Bem céu fica a terra/ que tem tal estrela:”, no qual se verificou que a totalidade (100%) dos alunos ativaram o conhecimento prévio correto. No quadro que se segue (Quadro 12), é apresentada a resposta do **aluno A5**, que recorreu de forma certa ao conhecimento que possui sobre as estrelas. O discente identificou o sentido literal da informação necessário para depois passar ao sentido metafórico.

C2		
Excerto C2.1	“Bem céu fica a terra/ que tem tal estrela:”	Classificação
Respostas	A5 "O céu tem estrelas cintilantes que o embelezam."	Bom

Quadro 12 – Questão C2.1.: *ativação do conhecimento prévio no poema Pastora da Serra*

Como se percebe pelo resultado negativo dos três exercícios feitos em aula e apenas um positivo (Quadro 12), esta aplicação didática não resultou. Teria sido preciso uma maior insistência na explicitação e na monitorização da estratégia de *ativação do conhecimento prévio*, como também uma maior discussão das respostas dos alunos. No entanto, é preciso salientar que este tipo de situações é comum durante a realização de estudos de caso, porque são investigações em tempo real, sendo difícil prever e controlar as adversidades. Também é preciso ter em consideração que o questionário foi o primeiro a ser realizado em contexto não presencial e preenchido em conjunto com o da estratégia inferencial, o que poderá ter gerado uma carga elevada de informação. Apesar de tudo, foi sempre notório o desenvolvimento de mecanismos de análise textual nos alunos, visto que, nalguns casos, foram capazes de reconhecer as metáforas poéticas e o panegírico da amada presentes no texto.

<sup>22</sup> Ver Anexo 13 (p.:91)

### C) Aplicação prática 3 – *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís de Camões

Na terceira e última aplicação<sup>23</sup> prática da estratégia *ativação do conhecimento prévio* utilizou-se, mais uma vez, um poema de Luís de Camões, mas desta vez foi escolhido o soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”<sup>24</sup>. À semelhança do último poema, este também não é de leitura obrigatória, visto que no “Programa e Metas Curriculares de Português” (Buescu et al., 2014, p. 33) do 10.º ano letivo, apenas se faz alusão à necessidade de a docente da turma selecionar quatro sonetos do poeta, não sendo discriminados aqueles que têm de ser escolhidos.

A presente aplicação decorreu de forma diferenciada das anteriores, uma vez que foi pedido aos alunos que respondessem ao questionário<sup>25</sup> da estratégia antes da aula, ou seja, de forma assíncrona. O questionário consistia na reprodução de uma conta fictícia de *Instagram* (Figura 5) de Luís de Camões, onde o poeta tinha publicado uma imagem de uma árvore em mudança devido às estações do ano, com a legenda “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. No final da imagem era pedido aos alunos para analisarem a imagem e responderem à seguinte questão: Se Camões realizasse uma obra a partir da legenda da imagem, que assuntos abordaria? Que conhecimentos podemos ativar? Que pensamentos, imagens, eventos o verso acorda?



Figura 5 – Publicação no *Instagram*

<sup>23</sup> Ver Anexo 14 (p.:92)

<sup>24</sup> Ver Anexo 15 (p.:97)

<sup>25</sup> Ver Anexo 16 (p.:98)

Decidiu-se escolher a plataforma *Instagram* para a realização da última aplicação, uma vez que esta se destaca por ser uma rede social usada em grande massa pelos adolescentes, o que os iria motivar no desempenho da atividade. Importa também salientar que este foi o primeiro questionário realizado pelos alunos, que não foi em tempo síncrono de aula, pelo que se considerou importante escolher uma atividade que despertasse interesse e curiosidade nos discentes.

Apesar de tudo, a percentagem de resposta a este questionário foi a mais baixa, talvez por não ter sido preenchido em aula, com apenas nove dos vinte e dois alunos da turma a responderem ao que foi pedido pela docente, pelo que foi permitido que os alunos entregassem depois do prazo estipulado, mas a cooperação não foi a desejada.

Para a realização da análise, interpretaram-se todas as respostas, e verificou-se que 78% dos alunos cumpriram o que foi pedido pelo questionário, classificando-se as respostas com Bom. E apenas 22% das respostas foram consideradas como Razoáveis, visto que os alunos limitaram-se a redigir respostas que não iam além de uma linha, não apresentando de forma clara toda a informação que ativaram.

O seguinte quadro (Quadro 13) contém dois exemplos para cada uma das tipologias de respostas presentes na questão C3.1. O primeiro exemplo corresponde ao **aluno A19**, que referiu que a partir da legenda da fotografia antecipava que o texto de Camões abordaria o processo da mudança do mundo, com todas as variantes que acarreta, ao longo dos tempos. O discente ativou informação específica e referiu que a mudança abordada pelo poeta podia ser a nível social, tecnológico e pessoal, como é o caso das mudanças de atitude, costumes e preferências.

Importa ainda destacar o facto de que o aluno referiu que Camões também falaria sobre a pandemia mundial que vivemos atualmente, o que demonstra que foi capaz de relacionar a legenda com um tema bastante atual e com uma situação imprevista. O conhecimento prévio significa exatamente isto, ou seja, recorreremos ao conhecimento que temos, independentemente de ser adquirido há alguns anos ou atualmente, e utilizá-lo para conseguir compreender algo.

Por outro lado, é possível verificar que o **aluno A12** não foi ao encontro do que era pedido, visto que referiu uma resposta simples, não existindo a referência dos pensamentos e ideias que ativou. O aluno não se aplicou na busca do seu conhecimento prévio, limitando a sua resposta a uma frase simples.

C3		
Questão C3.1	“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades!”	Classificação
Respostas	A19 "Abordaria a mudança constante do homem, no que toca a costumes, tradições, atitudes, preferências e a inovação tecnológica. Também abordaria a situação atual em que vivemos e a forma como se deveria ultrapassar isso."	Bom
	A12 "Abordaria o tema da mudança."	Razoável

Quadro 13 – Questão C3.1.: *ativação do conhecimento prévio no poema Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

Posto isto, a análise tornou claro que os alunos, comparativamente à aplicação anterior, demonstraram melhorias na utilização da estratégia de *ativação do conhecimento prévio*, uma vez que é notório que recorreram à informação armazenada na memória. Isto revela por parte dos discentes uma parcial metacognição da estratégia, mas que necessita ainda de prática e estudo para se atingir o patamar desejado.

### 2.2.2.2. Estratégia Realização de Inferências

#### A) Aplicação Prática 1 – Pastora da Serra, de Luís de Camões

A primeira aplicação<sup>26</sup> da estratégia *realização de inferências* decorreu em simultâneo com a segunda aplicação da estratégia *ativação do conhecimento prévio*. Desta forma, o texto selecionado foi o poema *Pastora da Serra*<sup>27</sup> de Luís de Camões, já referido.

Como mencionado anteriormente, a presente estratégia é denominada de *antecipação de informação e realização de inferências*, mas no presente estudo de caso considerou-se de maior relevância explicitar a estratégia inferencial, porque, como suscita uma maior dificuldade, é preciso um esforço redobrado para a sua aplicação. E, também, porque se aplica maioritariamente a textos líricos. Para a sua explicitação, recorreu-se a uma apresentação *Power Point* (Figura 6) em que foram projetados dois exemplos de frases a partir das quais os alunos tinham de inferir a informação presente.

Inicialmente os discentes demonstraram algumas dúvidas, principalmente porque a maior parte não conhecia o significado da palavra inferência, mas a docente reforçou a explicação e esclareceu todas as dúvidas.

Exemplos:	O que infiro? - Inferência
→ As nuvens estão carregadas.	→ Vai chover.
→ Mãe : “Logo eu adivinhei/ lá na missa onde eu estava/ como a minha Inês lavrava/ a tarefa que lhe dei”	→ A mãe de Inês já sabia que quando chegasse a casa esta não tinha realizado as tarefas que tinha mandado.

Figura 6 – Slide: exemplos de inferências

<sup>26</sup> Ver Anexo 10 (p.:85)

<sup>27</sup> Ver Anexo 11 (p.:89)



O questionário<sup>28</sup> preenchido consistiu na adaptação da tabela de inferências apresentado por Judi Moreillon em “Coolaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension” (2007). Por ser a primeira vez que estavam em contato com a estratégia, de forma consciente, foi dado um exemplo ilustrativo e o questionário continha as evidências textuais previamente identificadas. Desta forma, apenas era pedido que os discentes analisassem os quatro excertos retirados do poema e deduzissem as inferências presentes em cada um dos versos.

Os versos utilizados nas duas parcelas da tabela foram sempre os mesmos, uma vez que esta atividade também tinha o objetivo de treinar a distinção entre a estratégia de ativação de conhecimento prévio e a estratégia inferencial. Apesar do intuito do exercício ser esse, será possível verificar após a análise de dados, que esta tipologia de exercícios não se revelou totalmente eficaz, provocando alguma confusão nos alunos, tal como referido na segunda aplicação da estratégia de ativação de conhecimento prévio.

Entre as quatro evidências textuais que os discentes tiveram de analisar, de acordo com o que era pedido no enunciado, serão destacadas apenas duas para se realizar uma análise detalhada. A seleção dos versos foi baseada nas respostas que se consideraram que cumpriram substancialmente os parâmetros pretendidos, ou seja, que se aproximavam ou correspondiam a inferências pertinentes. Desta forma, os excertos selecionados foram os seguintes: “Bem céu fica a terra/ que tem tal estrela.”; e “De alguns que, sentindo,/ seu mal vão mostrando,/ se rim, não cuidando/ que inda paga, rindo.”.

Mais uma vez o questionário não foi preenchido pelos vinte e dois alunos, mas por doze. O que nos permite ter uma visão de como, pelo menos metade da turma reagiu e respondeu à estratégia.

Relativamente às inferências deduzidas a partir da evidência textual “Bem céu fica a terra/ que tem tal estrela.”, 92% dos alunos apresentaram respostas identificadas com Bom e 8% respostas com Mau. Posto isto, o seguinte quadro (Quadro 14) contém um exemplo de uma resposta classificada com Bom (A19) e uma resposta classificada com Mau (A4).

Na primeira resposta, o **aluno A19** teve a capacidade de deduzir que a estrela a quem se refere o sujeito poético é a pastora. Desta forma, o aluno correspondeu às expectativas esperadas, porque conseguiu dizer uma informação que não estava presente no texto, ou seja, foi capaz de inferir. Por outro lado, a resposta do **aluno A4** é classificada com Mau, porque o aluno não recorreu à estratégia inferencial, não cumprindo, desta forma, o que era pedido pelo questionário.

---

<sup>28</sup> Ver Anexo 12 (p.:90)

II		
Excerto II.1	Segmentos de conteúdos dos registos dos alunos	Classificação
	Realização de Inferências	
“Bem céu fica a terra / que tem tal estrela:”	A19 "Que a Mulher amada possa ser representada por uma estrela.”	Bom
	A4 “Sei que o céu é constituído por muitas estrelas.”	Mau

Quadro 14 – II.1.: realização de inferências no poema *Pastora da Serra*

As respostas obtidas a partir da análise do verso “De alguns que, sentindo,/ seu mal vão mostrando,/ se rim, não cuidando/ que inda paga, rindo.” foram classificadas na sua totalidade com Bom (100%). O quadro em baixo (Quadro 15) apresenta como exemplo a resposta do **aluno A19**, que refere corretamente que a pastora satiriza cruelmente aqueles que demonstram que a amam, ou seja, foi capaz de inferir que o segmento “De alguns que, sentindo, seu mal vão mostrando” revela os sentimentos dos amados pela pastora e que estes eram a causa da pastora se rir deles. Embora o aluno tenha usado uma palavra com conotação forte (“ridiculariza”) para definir a atitude da pastora, a resposta do aluno não deixa de estar correta.

II		
Excerto II.2	Segmentos de conteúdos dos registos dos alunos	Classificação
	Realização de Inferências	
“De alguns que, sentindo,/ seu mal vão mostrando,/ se rim, não cuidando/ que inda paga, rindo.”	A19 "O sujeito ridiculariza o sentimento dos demais amantes da donzela"	Bom

Quadro 15 – II.2.: realização de inferências no poema *Pastora da Serra*

Depois da análise discriminada das respostas obtidas nos questionários, foi possível observar respostas que revelam a metacognição da estratégia inferencial, uma vez que os alunos foram capazes de inferir informação pertinente, no entanto, em alguns casos, os alunos aproximaram-se da paráfrase e não da dedução de inferências. Apesar de tudo, ainda que não tenham atingido as respostas desejadas, é possível verificar que os alunos ficaram sensibilizados em relação ao texto.

## B) Aplicação Prática 2 – *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

A segunda aplicação<sup>29</sup> decorreu depois da leitura e análise do soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*,<sup>30</sup> também utilizado na estratégia “ativação do conhecimento prévio”, como referido anteriormente. Mais uma vez, o poema de Luís de Camões foi um dos oito escolhidos pela

<sup>29</sup> Ver Anexo 14 (p.:92)

<sup>30</sup> Ver Anexo 15 (p.:97)

professora para ser estudado no âmbito das *Rimas Camonianas*, como solicitado pelo “Programas e Metas Curriculares de Português” (Buescu *et al.*, 2014, p. 33).

Com o intuito de desenvolverem um pouco mais a utilização da estratégia inferencial, foi pedido pela primeira vez aos alunos para transcreverem pelo menos três excertos a partir dos quais conseguissem realizar inferências. De seguida, era requerido que explicassem o que deduziram e depois que identificassem a tipologia de inferência presente.

Optou-se por explicitar os tipos de inferências apenas na segunda aplicação, porque se considerou necessário que os alunos adquirissem primeiramente o conhecimento primário sobre o que são inferências e só depois aprendessem a distingui-las. A explicação dos vários tipos de inferências consistiu na apresentação de um slide<sup>31</sup>, que continha um exemplo de inferência para cada uma das tipologias, e na leitura das definições de cada tipo de inferência, presentes no manual *Palavras 10*<sup>32</sup>(Pereira *et al.*, 2019).

Os inquéritos<sup>33</sup> realizados pelos alunos foram analisados e as respostas foram classificadas com Bom, Razoável e Mau. O processo decorreu da seguinte forma: inicialmente foi feita uma análise geral dos excertos mencionados pelos alunos e analisadas as suas respostas; depois, destacaram-se para uma análise mais pormenorizada as evidências mais relevantes tendo em conta a estratégia e as que foram mais mencionadas nas respostas dos discentes, para serem apresentada no estudo desenvolvido.

Como tem sido habitual, o questionário não foi respondido pela totalidade de alunos da turma, sendo que apenas dez alunos realizaram a tarefa, mas nem todos referiram pelos menos três inferências.

A evidência em destaque é "O tempo cobre o chão de verde manto, / que já coberto foi de neve fria, / e enfim, converte em choro o doce canto.", que foi referida por dez alunos. Após a análise, 80% das respostas foram classificadas com Mau e 20% com Bom, não se verificando nenhuma resposta Razoável.

O quadro seguinte (Quadro 16) apresenta duas respostas de alunos distintos, a primeira corresponde a um exemplo de resposta classificada com Bom e a segunda um exemplo de uma resposta classificada com Mau. Desta forma, é possível perceber que o **aluno A5** vai ao encontro das expectativas, porque entende que o sujeito poético está a falar de uma passagem de estação fria (Inverno) para quente (Primavera), também referindo de forma correta que se trata de um inferência de tempo.

---

<sup>31</sup> Ver Anexo 17 (p.:99)

<sup>32</sup> Ver Anexo 18 (p.:100)

<sup>33</sup> Ver Anexo 19 (p.:101)

Por último, como foi possível constatar no enunciado de apresentação da evidência textual, a maioria das respostas foram consideradas com Mau. Como exemplo, é apresentada a resposta do **aluno A15**, que se limita a interpretar erradamente o excerto.

I2			
Questão I2.1			
Evidências do texto (excertos retirados do poema "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades")	Inferências (O que infiro?)	Tipos de Inferências	Classificação
"O tempo cobre o chão de verde manto,/ que já coberto foi de neve fria,/ e enfim, converte em choro o doce canto."	A5 "Provavelmente a primavera está a começar e o inverno terminou (neve);	Tempo	Bom
	A15 "O sujeito poético fala da esperança em coisa boas."	Causa-Efeito	Mau

Quadro 16 – I2.1.: *realização de inferências no poema Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

Em conclusão, as respostas do segundo questionário apresentaram menos fragilidades em comparação com os dados obtidos no primeiro questionário da estratégia, visto que não se verificou uma tendência tão acentuada para parafrasearem o texto. Ainda assim, os alunos ainda têm um longo caminho a percorrer, no entanto é visível que começaram a perceber um pouco melhor o funcionamento da estratégia.

### C) Aplicação Prática 3 – Música *Voltas*, de Diogo Piçarra

A última aplicação da estratégia<sup>34</sup> foi realizada de uma forma diferente, uma vez que foi escolhida a composição musical *Voltas*<sup>35</sup>, de Diogo Piçarra, para a sua realização. A utilização de uma música em detrimento de um texto literário deveu-se ao facto de a docente querer que os alunos praticassem a estratégia *realização de inferências* de forma diferente do que tinham sido habituados, pelo que optar por uma música aparentou ser a motivação necessária para cativar os discentes na realização da atividade.

Devido ao pouco tempo de aula presencial, motivado pela crise sanitária referida, em aula apenas houve tempo para ouvir a música do cantor Diogo Piçarra. Depois foi pedido que os alunos respondessem ao questionário<sup>36</sup> como trabalho de casa. O questionário era em formato *Google Forms* e continha a seguinte questão: "Identifica e explicita as inferências que consegues deduzir na música "Voltas" de Diogo Piçarra".

<sup>34</sup> Ver Anexo 20 (p.:102)

<sup>35</sup> Ver Anexo 21 (p.:107)

<sup>36</sup> Ver Anexo 22 (p.:108)

A presente aplicação contou com a participação da maioria dos alunos, tendo sido obtidas respostas de dezoito alunos, o que revela que a escolha da música foi uma boa opção.

Depois de analisados todos os dados, selecionou-se um excerto da música frequentemente mencionado nas respostas dos alunos e que se revelava mais pertinente para o estudo da estratégia inferencial. Na análise da evidência textual será apresentado um exemplo de resposta para cada tipologia, ou seja, será apresentado um exemplo de uma resposta classificada com Bom e uma classificada com Razoável.

A evidência textual em análise foi mencionada por seis alunos e dizia, “Mas tu não voltas/ Partiste para outro mundo/ Deixaste-me aqui bem no fundo”. As respostas obtidas foram classificadas da seguinte forma: 67% com Bom; e 33% com Razoável.

Primeiramente é apresentada a resposta que alcançou os objetivos esperados (A16), uma vez que o discente deduziu que a informação implícita contida no excerto era que a amada a quem o sujeito poético dedica a música morrera e que o deixara num estado de profunda tristeza, ou seja, foi capaz de precisar o sentido da expressão “outro mundo”. Esta expressão caracteriza-se por ser utilizada quando uma pessoa deixa o nosso mundo (Terra) e parte para outro (Céu), ou seja, que faleceu.

Em segundo lugar, como exemplo de uma resposta Razoável, foi destacada a resposta do **aluno A12**, uma vez que o aluno não visa de forma clara que a pessoa amada faleceu, visto que ao utilizar a expressão “Com a partida” pode estar a referir-se a um deslocamento para outra cidade ou país. O aluno deveria focar-se mais na expressão “bem no fundo” para deduzir por completo a inferência.

I3		
Questão I3.1		
Evidências do texto (excertos retirados da música “Voltas”, de Diogo Piçarra)	Inferências (O que infiro?)	Classificação
«Mas tu não voltas Partiste para outro mundo Deixaste-me aqui bem no fundo»	A16 "Inferência de lugar pois conseguimos perceber que a amada morreu, não volta pois partiu para o céu."	Bom
	A12 "Com a partida dessa pessoa o sujeito poético sentiu-se mais sozinho."	Razoável

Quadro 17 – I3.1.: *realização de inferências na música Voltas*

Desta forma, depois de realizada a análise do excerto mais referido pelos discentes, ainda é possível observar alguma reticência por parte dos alunos, em realizarem inferências. Apesar de tudo, verificou-se uma constante evolução, visto que as respostas da terceira aplicação apresentam respostas mais fundamentadas. Mas principalmente, é importante destacar, que os alunos começaram a abordar e dar uma atenção maior aos textos que estudam.

### 2.2.3. Questionário de Leitura II

Na fase final do estudo de caso, aplicou-se o Questionário de Leitura II<sup>37</sup>, com o intuito de avaliar a importância e a opinião dos discentes relativamente às estratégias de compreensão leitora em estudo. O questionário é constituído por quatro perguntas de resposta aberta e três de resposta fechada, numa escala de 1 a 5, com a seguinte designação: “Nada Importante”; “Pouco Importante”; “Moderadamente Importante”; “Importante”; “Muito Importante”. Necessário referir que o formulário foi preenchido por catorze discentes, através da plataforma *Google Forms*.

A primeira questão (Tabela 4) pedia que os alunos referissem se tiveram dificuldades durante o preenchimento do primeiro questionário de leitura. A análise de dados revelou de forma clara, que nenhum aluno teve dúvidas durante a realização do inquérito, uma vez que se obteve uma taxa de 100% de respostas “Não”, sendo que um aluno acrescentou que não teve dúvidas, mas que duas questões eram bastante semelhantes, sem posterior especificação. Desta forma, conclui-se que o Questionário de Leitura I apresenta as questões de forma clara e concisa. Sendo que ainda desperta nos mesmos uma consciência sobre a infinidade de processos a utilizar durante a leitura.

Questionário de leitura II			
Questão	Sim	Não	Total
Tiveste dificuldade em responder ao Questionário I? Em caso afirmativo, que afirmações te suscitaram dúvidas?	0	14	14
Percentagem	0%	100%	100%

Tabela 4 – Análise do Questionário de leitura II

A segunda pergunta (Tabela 5) remetia para as estratégias aplicadas, a primeira a ser abordada foi a *ativação do conhecimento prévio*, em que os alunos tinham de classificar tendo em conta a escala de um a cinco referida inicialmente. A designação “Importante” foi selecionada mais vezes, com nove alunos (64 %) a revelar que consideram a estratégia relevante para a compreensão textual. Apenas um discente (7%) selecionou “Moderadamente importante”, uma designação inferior, mas que ainda assim revela um certo interesse pela estratégia.

Questionário de leitura II						
Questão	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Total
Como classificas a estratégia "Ativar o conhecimento prévio"?	0	0	1	9	4	14
Percentagem	0%	0%	7%	64%	29%	100%

Tabela 5 – Análise do Questionário de leitura II

<sup>37</sup> Ver Anexo 23 (p.:109)

De seguida, era solicitado aos alunos que justificassem as suas respostas (Tabela 6), tendo em conta a nível de importância dado à estratégia. Treze alunos (93%) referiram que consideram a estratégia significativa porque permite ativar mecanismos que ajudam a compreender o texto que estão a ler. É importante realçar a resposta “Penso que muitas vezes já utilizamos esta estratégia sem nos apercebermos e ajuda-nos a compreender melhor o texto, uma vez que utilizamos conhecimentos com os quais já estamos familiarizados”, que revela a consciência que o aluno possui, por saber que recorre à estratégia de forma intuitiva.

Apesar das respostas positivas analisadas, um aluno (7%) referiu que “Acho que é importante, mas não assim tanto”, o que revela um resultado menos positivo. No entanto, perante o cenário exposto, considera-se que os alunos têm o conhecimento da importância da estratégia.

Questionário de leitura II				
Questão	Segmentos das respostas dos alunos	Opinião	Nº de respostas	%
Justifica a tua avaliação.	"Penso que é importante porque pode ajudar na compreensão de certos livros por parte dos alunos."	Positiva	13	93%
	"Acho importante o conhecimento prévio de alguns aspetos do texto porque nos permite entendê-lo melhor e certas dúvidas que poderíamos ter ficam quase sempre já esclarecidas."			
	"Penso que muitas vezes já utilizamos esta estratégia sem nos apercebermos e ajuda-nos a compreender melhor o texto, uma vez que utilizamos conhecimentos com os quais já estamos familiarizados."			
	"Penso que esta estratégia é importante para percebermos melhor o que poderá tratar o texto em questão."			
	"Eu penso que é importante ativar o conhecimento prévio porque, ajuda-nos a compreender melhor o texto que iremos ler a seguir, facilitando a realização da interpretação do texto, no nosso caso, como alunos."			
	"Porque assim consigo perceber o que se trata o texto e melhorar o meu conhecimento."			
	"Considero importante tentarmos sempre relembrar o nosso conhecimento em relação ao tema para ser mais fácil a sua compreensão."			
	"Na minha opinião, é bastante importante relacionarmos o nosso conhecimento e as nossas vivências com o livro que estamos a ler pois, podemos aprender bastante com este."			
	"Por exemplo quando lemos um texto sobre um certo autor já temos uma certa noção sobre o que poderíamos encontrar naquele texto desde ao tema ou a recursos estilísticos."			
	"Na minha opinião acho que é importante e pode ajudar em muitos casos."			
	"Acho que isto é uma das bases para a compreensão literária."			
	"Pois é o conhecimento prévio que nos vai permitir perceber melhor as informações futuras."			
"Serve para refletirmos."	Negativa	1	7%	
"Acho que é importante mas não assim tanto."				
Total			14	100%

Tabela 6 – Análise do Questionário de leitura II

À semelhança do que se sucedeu com as questões anteriores, também foi pedido aos discentes para classificarem que importância dão à estratégia de “realização de inferências” (Tabela 7).

Os resultados obtidos revelam-se menos positivos comparativamente à estratégia de ativação do conhecimento prévio, uma vez que a designação “Moderadamente importante” foi selecionada por dois alunos (14%) e a “Pouco importante” por um aluno (7%).

Questionário de leitura II						
Questão	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante	Total
Como classificas a estratégia "Antecipação de informação e realização de inferências"?	0	1	2	7	4	14
Porcentagem	0%	7%	14%	50%	29%	100%

Tabela 7 – Análise do Questionário de leitura II

Quando pedido para justificarem as suas respostas (Tabela 8), os alunos (92%) não só referem que a estratégia os ajuda na resolução de dificuldades do texto, como também demonstram um interesse redobrado devido ao nulo conhecimento que tinham sobre a mesma, como menciona um aluno “Uma estratégia diferente e inovadora que nos permite mais facilmente percebermos o conteúdo do texto”. É interessante verificar a resposta menos positiva de um aluno (8%) que partilha o seguinte pensamento: “Às vezes é bom não criar expectativas sobre o texto e pensar muito sobre a sua futura informação para a leitura se tornar uma experiência mais imprevisível e surpreendente.”. Apesar da veracidade da resposta, é importante perceber que o objetivo da estratégia não é retirar o interesse da leitura, mas encontrar informação implícita no texto, que poderá ajudar na compreensão do mesmo.

Questionário de leitura II				
Questão	Segmentos das respostas dos alunos	Opinião	Nº de respostas	%
Justifica a tua avaliação.	"Uma estratégia diferente e inovadora que nos permite mais facilmente percebermos o conteúdo do texto."	Positiva	12	92%
	"É sempre importante."			
	"Penso que é importante porque pode ajudar na compreensão de certos livros por parte dos alunos."			
	"Muito extensa mas muito boa."			
	"Acho que é igualmente importante porque nos ajuda a perceber melhor o texto."			
	"Muito extensa mas muito boa."			
	"Penso que é importante porque pode ajudar na compreensão de certos livros por parte dos alunos."			
	"É sempre importante."			
	"Uma estratégia diferente e inovadora que nos permite mais facilmente percebermos o conteúdo do texto."			



Justifica a tua avaliação.	"A antecipação de informação e realização de inferências também importante para a compreensão do texto, e também melhorar a nossa opinião sobre o texto."	Positiva	12	92%
	"Acho que pode ajudar a perceber melhor o sentido dos textos."			
	"Assim, como a “antecipação de informação e realização de inferências” é uma das principais estratégias para a compreensão de textos."			
	"Às vezes é bom não criar expectativas sobre o texto e pensar muito sobre a sua futura informação para a leitura se tornar uma experiência mais imprevisível e surpreendente."	Negativa	1	8%
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>100%</b>

Tabela 8 – Análise do Questionário de leitura II

Por último, foi pedido aos alunos que respondessem à questão “Explica em que medida esta experiência em sala de aula melhorou a tua competência leitora” (Tabela 9). A análise não consistiu na divisão de respostas por grupos, de acordo com as suas semelhanças, porque se considerou que todas as opiniões dos alunos são importantes e pertinentes.

Todos os alunos mencionam de uma forma geral que as estratégias explicitadas durante as aulas contribuem para a aprendizagem de novos métodos de compreensão textual, como também os ajuda a estarem mais atentos ao texto, a aperfeiçoarem técnicas, a estarem em alerta para pormenores do texto e a contribuir para um maior gosto de leitura. Ou seja, o ensino explícito de estratégias pode ser considerado como uma mais-valia porque contribui para a consciencialização de novas formas de analisar o texto.

Questionário de leitura II	
Questão	Segmentos das respostas dos alunos
Explica em que medida esta experiência em sala de aula melhorou a tua competência leitora.	"Ajuda-nos a perceber e relacionar melhor as ideias quando estamos a ler."
	"Ajuda-me a concentrar e a tomar mais atenção ao texto."
	"Penso que esta experiência me ajudou a aperfeiçoar técnicas que acabava por aplicar quando não percebia muito bem o texto. Assim, penso que me ajudou a estar mais alerta para certos aspetos."
	"Pois assim quando vou ler um texto se já tiver esses conhecimentos todos torna-se muito mais fácil a compreensão da leitura."
	"Melhora bastante porque me ajuda a estar mais atenta e a perceber o texto com maior clareza."
	"Estas técnicas ajudaram-me a entender e a prestar mais atenção aquilo que leio."
	"Os conselhos dados em sala de aula ajudaram me a compreender melhor livros que li."
	"Ajuda porque aprendemos mais vocabulário."
	"Mais facilmente consigo interpretar o texto e relacionar os elementos presentes no mesmo."
	"Melhor compreensão dos textos; maior facilidade na realização dos questionários de interpretação de texto"
	"Convida-me a refletir ainda mais."
	"Com esta experiência, fiquei a compreender melhor os textos e a saber estratégias para os entender."
"Faz com que eu perceba melhor os textos, o que poderá dar mais gosto a ler."	

Tabela 9 – Análise do Questionário de leitura II

## Considerações finais

No terminar deste percurso, tenho a consciência de que a experiência adquirida durante a prática pedagógica supervisionada foi fundamental para o desenvolvimento de capacidades e aptidões essenciais para uma futura prática letiva.

Tendo em conta a investigação desenvolvida, é necessário destacar primeiramente o interesse demonstrado pelos alunos desde a primeira aplicação didática. Em segundo lugar, relativamente à aplicação das estratégias, as que tinham a intenção de *ativar o conhecimento prévio* decorreram relativamente bem, no entanto como foi a primeira estratégia a ser aplicada, inicialmente surgiram alguns constrangimentos próprios da situação, como a insegurança da docente em lecionar algo diferente do que os alunos estavam habituados. No entanto, os discentes demonstraram-se cativados pela forma como esta apela às suas experiências para, por confronto, melhor perceberem o texto literário.

No que diz respeito à análise dos questionários, as respostas revelaram algumas fragilidades por parte dos alunos, apesar de se observar uma notória evolução. Também é importante referir que a segunda aplicação (C2) não foi desenvolvida da melhor forma, demonstrando-se complexa e pouco clara. Como forma de remediação, a estratégia deveria ter sido mais monitorizada, insistindo-se na sua explicitação, depois na demonstração, e só no final é que se deveria pedir ao aluno para utilizar a estratégia de forma independente. Apesar de tudo, foi possível constatar que os discentes desenvolveram e aprofundaram os seus conhecimentos, dedicando mais tempo à análise da informação que permitia uma ativação de ideias, valores e experiências.

Em relação à estratégia de “realização de inferências”, esta implicou um esforço redobrado por parte da docente, visto que se considera uma estratégia de elevada complexidade. Posto isto, foi decidido focar as aplicações apenas na dedução de informação, uma vez que a estratégia principal se denomina por “antecipar informação e realizar inferências”. Além disso, a inferência é mais adequada à lírica e sendo os textos estudados maioritariamente líricos, essa foi também uma das razões para investir na estratégia inferencial. Ao longo das três aplicações didáticas, os alunos apresentaram algumas fragilidades nas suas respostas, revelando dificuldades em inferir informação. Desta forma, apenas foram selecionadas para o presente estudo as respostas que demonstraram uma clara dedução de informação.

Como forma de remediação, teria sido melhor opção treinar em conjunto com os alunos o questionamento do texto, praticando-se constantemente a questão “Qual o vazio do texto?”, para que estes percebessem a informação em falta e as possibilidades de respostas. Apenas posteriormente, se aplicariam as didatizações e os respetivos questionários.

Todavia, embora os alunos nem sempre tenham conseguido inferir, foi evidente uma maior sensibilização para com o texto literário. Os alunos ao refletirem sobre as evidências textuais, aproximaram-se do texto e afinaram a sua compreensão textual. No entanto, mesmo tendo em conta estes aspetos e sendo possível observar resultados positivos, seria necessário que os alunos continuassem a trabalhar a estratégia, de forma a adquirirem a sua metacognição total.

Para além dos resultados apresentados nos questionários das aplicações didáticas, o Questionário I também demonstrou que os alunos começaram a recorrer a vários métodos de leitura, algo que não faziam antes, como também adquiriram consciência da relevância de uma boa leitura. Do mesmo modo, o Questionário II também revelou que os alunos são conscientes da pertinência e da importância das estratégias em estudo para a compreensão dos textos, não só na disciplina de Português, como nas restantes.

Concluindo, é visível a partir das análises realizadas, que os alunos adquiriram o conhecimento sobre as estratégias, embora ainda não tenham a sua metacognição completa, uma vez que são notórias as fragilidades e as lacunas presentes nas respostas dos questionários, revelando que ainda têm um longo caminho a percorrer. No entanto, é fundamental entender que se realizou uma experiência didática, que teria decorrido de forma diferente, caso as aulas de todo o ano letivo fossem lecionadas pela docente estagiária. Como também se viveu um ano de novas experiências e com várias limitações a nível de tempo. Todavia, ainda que por vezes não tenham adquirido os mecanismos cognitivos necessários à aplicação da estratégia, é necessário salientar positivamente, que os alunos demonstraram uma maior sensibilidade ao texto, um maior esforço de análise e uma atitude que não se verificava antes das didatizações.

A presente investigação também revela que, não só as duas estratégias, como as sete de Judi Moreillon, devem ser apresentadas aos alunos desde o primeiro momento, para que os discentes se familiarizem com estas e se torne algo comum a recorrer durante a análise de texto, ao ponto dos alunos as utilizarem de forma intuitiva. Também seria importante que os professores comesçassem a investir mais no mundo das estratégias de leitura, visto que é vivível que existem docentes que não sabem da sua existência. Se estas situações se realizassem, o mundo da análise começaria a ser encarado como algo mais dinâmico, lúdico, pertinente e fácil, por parte de todos.

## Referências Bibliográficas

- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.
- Carvalho, M. R., & Joly, M. C. R. A. (2008). *Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental*. [s.l.]: Casa da Leitura.
- Ceballos, Cerchiaro C. et al. (2011). *Metacognición y comprensión lectora: una relación posible e intencional*. Universidad del Magdalena: Revista de la Facultad de Ciencias de la Salud.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Israel, S. et al. (2005). *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. New Jersey London: Lawrence Erlbaum Associates.
- Keene, E. O., & Zimmermann, S. (1997). *Mosaic of thought: Teaching comprehension in a reader's workshop*. Portsmouth, NH: Heinemann.
- Martins, Guilherme d'Oliveira. et al. (2017). Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf)[consultado em 03-01-2020].
- Mckenna, M.C., & Stahl, S.A. (2003). *Assesment for Reading Instructions*. New York: Grilford Press.
- Mckoon, G., & Ratcliff, R. (1992). *Inference During Reading*. *Psychological Review*, v. 99, n.º 3, 440-466. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5842/f5e992eff7750d54b3fcdd5853bc9cf7cf98.pdf> [consultado em 07-02-2020].
- Mokhtari, & Reichard. (2002). *Assessing students' metacognitive awareness of reading strategies*. Washington: Journal of Educational Psychology.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Associaton.
- Morgado, J. (2012). *Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.
- Myers, M., & Paris, S. G. (1978). *Children's metacognitive knowledge about reading*. Washington: *Journal of Educational Psychology*.
- Neves, D. A. B. et al. (2006) *Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador*. Brasília: [s.n].

Ribeiro, C. (2003). *Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem*, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf) [consultado em 23-11-2019].

Rickheit, G., & Strohner, H. (1985). *Inferences in text processing*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V.

Rosenvlatt, L. (1978). *The reader, the text, the poem: The Transactional Theory of the Literary Work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.

Santos, Márcia Regina Mendes. (2008). *O estudo das inferências na compreensão do texto escrito*. Lisboa: FLUL.

Silva, M. R. (2019) *A Missionária Audaciosa- Ana Maria Javouhey*. [s.l.]: Paulus Editora

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf) [consultado em: 09-11-2019]

Sim-Sim, I. (2009). *Ensino da leitura: a decifração de textos*. Lisboa: DGIDC. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifracao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf) [consultado em: 09-11-2019]

Syder, Maria João Arnaut. (2009). *A Compreensão Leitora*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

### **Documentos legislativos e reguladores**

*Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano. Português*. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens\\_Essenciais/10\\_portugues.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf) [consultado em 26-12-2019].

Buesco, H.C., *et al.* (2015). Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário. Disponível em: [https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf) [consultado em 26-12-2019]

Martins, Guilherme d'Oliveira. *et al.* (2017). Perfil dos Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: [https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto\\_Autonomia\\_e\\_Flexibilidade/perfil\\_dos\\_alunos.pdf](https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf) [consultado em 03-01-2020].

## **Webgrafia**

*Ideário/Projeto Educativo/Regulamento Interno*. (2013). Colégio Rainha Santa Isabel. Disponível em: [https://www.crsi.pt/?page\\_id=82](https://www.crsi.pt/?page_id=82) [consultado em 13-10-2019].

## **Manuais**

João Pereira, M., Isabel Pinto, M. (2019). *Palavras 10*. (1ªed). Porto: Areal Editores.

# **ANEXOS**

## **Anexo 1 – Atividades Extracurriculares do Colégio Rainha Santa Isabel**

Atividades Extracurriculares distribuídas por núcleos:

- Artístico: Ballet; Expressão Corporal; Dança; Teatro; Ginástica Artística; Artes Plásticas;
- Musical: Piano; Órgão; Flauta; Guitarra; Bateria e outros instrumentos de percussão; Grupo Coral e Instrumental;
- Tecnológico: Informática e Multimédia;
- Comunicação: Inglês; Francês; Espanhol;
- Desportivo: Voleibol; Futebol; Judo;
- Científico: Ciência Viva.



## **Anexo 2 – Principais Fontes do Colégio**

### **Fontes:**

- A Bíblia;
- Os documentos da Igreja sobre educação;
- A ação e testemunho de vida da fundadora;
- O carisma da Congregação;
- A tradição documental da congregação;
- A Declaração Universal dos Direitos do Homem.

### **Anexo 3 – Dimensões em que se Baseiam as Irmãs de S. José de Cluny**

#### **Dimensões:**

**Ontológica:** Os alunos da comunidade, ajudados pelos educadores docentes e não docentes, trabalham arduamente para desenvolver as suas potencialidades enquanto seres humanos dignos, nomeadamente nos ideais do saber ser, do saber fazer e do saber estar.

**Axiológica:** Os valores morais devem ser respeitados e seguidos pelos educadores da instituição, de modo a que prevaleça a dignidade da pessoa e a que se lhe seja conferida autoridade moral.

**Noologia:** O aluno tem de possuir a capacidade de se adaptar aos obstáculos que vão surgindo ao longo da vida, porém, para que isso aconteça, há a necessidade constante de direcionar a educação para a excelência do saber. Os educadores do Colégio Rainha Santa Isabel devem conduzir o aluno para o caminho da qualidade e do conhecimento de elevada primazia.

A pedagogia cluniacense instrui nos seus alunos a competência de desenvolver o autodomínio e a autodeterminação, tendo sempre em conta o cuidado que é necessário ter com a linguagem e as atitudes. Esta instituição considera que só um ser verdadeiramente comedido tem a possibilidade de se tornar num ser humano responsável na sociedade.

**Cristã:** A pedagogia é de matriz cristã, sendo, por isso, importante que os docentes sejam um exemplo a seguir para os seus alunos, empenhando-se para serem a melhor versão deles próprios.

## Anexo 4 – Exemplo da Estratégia de *Ativação do Conhecimento Prévio no Palavras 10*

### CARACTERIZAÇÃO DE PERSONAGENS

#### Um sonho de futuro<sup>1</sup>

«Eu hei-de buscar maneira/d'algum outro aviamento» (vv. 11-12)

#### TEXTO 9

*Entra logo Inês Pereira, e finge que está lavrando só, em casa, e canta esta cantiga:*

*Canta Inês:*


Quien con veros pena y muere  
Que hará quando no os viere?<sup>2</sup>

*(Falando)*

**INÊS** Renego deste lavar  
E do primeiro que o usou  
'o diabo qu'eu o eu dou 5  
que tão mau he d'aturar.  
Oh Jesu! que enfadamento  
e que raiva e que tormento  
que cegueira e que cansaia.  
Eu hei-de buscar maneira 10




## Anexo 5 – Exemplo da Estratégia *Realização de Inferências no Palavras 10*.

 **EDUCAÇÃO LITERÁRIA | ORALIDADE**

**1.** Após a audição do poema, **lê** a composição em voz alta.

**2. Indica** o tema desta composição poética, **justificando**.

 **3. Identifica** as personagens intervenientes e **atribui-lhes** um adjetivo que as caracterize.

**4. Infer**e o tipo de relação que se estabelece entre os elementos do sujeito plural da cantiga, tendo em conta o seu objetivo comum.

**5. Caracteriza** o cenário envolvente do baile.

**6. Identifica** as formas de repetição utilizadas.

**7. Classifica** a estrutura externa do poema, tendo em conta as estrofes, os versos e a rima.

## Anexo 6 – Questionário de Leitura I

### Questionário de Leitura I

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

**\*Obrigatório**

Código \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

#### Introdução

As afirmações dizem respeito ao que se faz quando se lê um texto. Depois de leres cada afirmação, assinala 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.

1. Nunca 2. Às vezes 3. Muitas vezes 4. A maior parte das vezes 5. Sempre

1. Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

2. Quando estou a ler, tomo notas para compreender. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

3. Penso no que sei para compreender melhor o que leio. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

4. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

5. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

6. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

7. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

8. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

9. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

10. Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

11. Tento voltar atrás quando perco a concentração. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

12. Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

13. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

14. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

15. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

16. Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

17. Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

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 o que estou a ler. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

20. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

21. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre



22. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

23. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

24. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

25. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

26. Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

27. Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

28. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

29. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

30. Procuro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo. \*

	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Sempre

## Anexo 7 – Planificação Didática: 1.ª Aplicação Prática da Estratégia *Ativação do Conhecimento Prévio*

<p><b>Planificação Didática   Português</b></p> <p><b>Data:</b> 07-02-2020</p> <p><b>Turma:</b> 10ºB</p> <p><b>Duração:</b> 50 minutos</p> <p><b>Professora Estagiária:</b> Ana Rita Pinheiro Semide</p> <p><b>Professora Orientadora:</b> Júlia Cristina Figueiredo</p> <p><b>Unidade/ Conteúdo:</b> Gil Vicente: <i>Farsa de Inês Pereira</i></p>	
---	---

Conteúdos
<b>Educação Literária</b>
Gil Vicente: <i>Farsa de Inês Pereira</i> ;
Objetivos
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquirir consciência da aplicação da estratégia “Ativar o conhecimento prévio”.</li></ul>
<u>Oralidade</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>➤ <b>EXPRESSÃO ORAL:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.</li></ul></li><li>○ <b>Descritor:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.</li></ul></li></ul>
<u>Leitura</u>
<ul style="list-style-type: none"><li>• Adquirir desenvoltura nos processos de leitura;</li><li>• Interpretar textos escritos de diversos géneros de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.</li><li>○ <b>Descritor:</b><ul style="list-style-type: none"><li>• Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;</li><li>• Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.</li></ul></li></ul>

Educação Literária	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses;</li> <li>• Atingir a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética do texto literário e o modo como manifesta experiências e valores.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Descritor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Interpretar textos literários portugueses, produzidos entre os séculos XII e XVI, nomeadamente a <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente;</li> <li>• Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela obra e seu autor;</li> <li>• Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto, designadamente: a metáfora e a metonímia.</li> </ul> </li> </ul>
Gramática	
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Revelar um conhecimento metalinguístico seguro dos aspetos de estrutura e de funcionamento da língua considerados essenciais ao longo da escolaridade obrigatória.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>○ <b>Descritor:</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.</li> </ul> </li> </ul>

## 1. Plano de Aula

Etapas da aula	Conteúdos/ Estratégias	Recursos	Tempo
Metacognição da <i>Estratégia de Compreensão de Leitura: Ativar o Conhecimento Prévio</i>	Consciencializar os discentes da <i>Estratégia de Compreensão de Leitura: Ativar o Conhecimento Prévio</i> – Metacognição.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Power Point</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	10 minutos
<i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> – Aplicação	Aplicação da estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> a partir de uma imagem para que os alunos recorram às suas experiências e relacionem com o que é projetado.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Power Point</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	3 minutos
<i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> – Questionário	Distribuir o questionário específico da estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário da estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i>.</li> </ul>	10 minutos
<i>Farsa de Inês Pereira</i> – Leitura silenciosa	Realização da leitura silenciosa por parte dos alunos, de modo a familiarizarem-se com o texto.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual “<i>Palavras 10</i>”.</li> </ul>	3 minutos

<i>Farsa de Inês Pereira – Análise</i>	Explorar e perscrutar o texto juntamente com os alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual “Palavras 10”.</li> </ul>	10 minutos
Recursos Expressivos e Atos Illocutórios – Exercícios	Realizar exercícios sobre recursos expressivos e atos illocutórios.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Power Point;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor.</li> </ul>	5 minutos
<i>Ativar o Conhecimento Prévio – Questionário</i>	Preenchimento do questionário específico da estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i> .	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário da estratégia <i>Ativar o Conhecimento Prévio</i>.</li> </ul>	10 minutos
Sumário	Elaboração do sumário pelos discentes.		5 minutos

## Anexo 8 – Texto Trabalhado na 1.ª Aplicação Prática da Estratégia *Ativação do Conhecimento Prévio*

### Um sonho de futuro<sup>1</sup>

«Eu hei-de buscar maneira/d'algum outro aviamento» (vv. 11-12)

#### TEXTO 9

Entra logo Inês Pereira, e finge que está lavrando só, em casa, e canta esta cantiga:

Canta Inês:

Quien con veros pena y muere  
Que hará quando no os viere?<sup>2</sup>

(Falando)

**INÊS** Renego deste lavar  
E do primeiro que o usou  
'o diabo qu'eu o eu dou  
que tão mau he d'aturar,  
Oh Jesu! que enfadamento  
e que raiva e que tormento  
que cegueira e que canseira.  
Eu hei de buscar maneira  
d'algum outro aviamento<sup>3</sup>.

Coitada, assi hei d'estar  
encerrada nesta casa  
como panela sem asa  
que sempre está num lugar.  
E assi hão de ser logrados<sup>4</sup>  
dous dias amargurados  
que eu possa durar viva  
e assim hei d'estar cativa  
em poder de desfiados<sup>5</sup>.

Comendo-me eu logo ó demo  
s'eu mais lavro nem pontada  
Já tenho a vida cansada  
de jazer sempre dum cabo<sup>6</sup>.  
Todas folgam, e eu não  
todas vem e todas vão  
onde querem, senão eu.  
Hu! e que pecado é o meu  
ou que dor de coração?



Esta vida é mais que morta  
sam eu coruja ou corujo  
ou sam algum caramujo  
Que não sai senão à porta?  
E quando me dão algum dia  
licença, como a bugia<sup>7</sup>  
que possa estar à janela  
é já mais que a Madanela  
Quando achou a aleluia.

Vem a Mãe e diz:

**MÃE** Logo eu adivinhei  
lá na missa onde eu estava  
como a minha Inês lavrava  
a tarefa que lhe dei.  
Acaba esse travesseiro.  
E nasceu-te algum unheiro  
ou cuidas que é dia santo?  
**INÊS** Praza a Deos que algum quebranto<sup>8</sup>  
me tire de cativoiro.



**MÃE** Toda tu estás aquela.  
Choram-te os filhos por pão?  
**INÊS** Prouvesse a Deos que já é rezão  
de eu não estar tão singela.  
**MÃE** Olhade ali o mau pesar<sup>9</sup>  
como queres tu casar  
com fama de preguiçosa?  
**INÊS** Mas eu, mãe, sam aguçosa<sup>10</sup>  
e vós dai-vos de vagar.

**MÃE** Ora espera assi, vejamos.  
**INÊS** Quem já visse esse prazer!  
**MÃE** Cal-te que poderá ser  
que anto a páscoa vem os ramos.  
Não t'apresses tu, Inês  
maior é o ano co mês.  
Quando te não precatares  
virão maridos a pares  
e filhos de três em três.

**INÊS** Quero-m'ora alevantar.  
Folgo mais de falar nisso  
assi me dê Deos o paraíso  
mil vezes que não lavar:  
Isto não sei que o faz.  
**MÃE** Aqui vem Lianor Vaz.  
**INÊS** E ela vem-se benzendo.

Entra Lianor Vaz.

**LIA** Jesu a que m'eu encomendo  
quanta cousa que se faz.

**MÃE** Lianor Vaz, que foi isso? 75  
**LIA** Venho eu, mana, amarela?  
**MÃE** Mais ruiua que tia panela.  
**LIA** Não sei como tenho siso.  
Jesu! Jesu! que farei?  
Não sei se me va a el rei  
se me vá ao cardeal. 80  
**MÃE** Como? e tamanho é o mal?  
**LIA** Tamanho eu to direi.  
Vinha agora per eli  
ô redor da minha vinha,  
e hum clérigo, mana minha  
pardosa, lançou mão de mi.  
Não me podia valer  
diz que havia de saber  
se era eu firme, se macho. 85  
**MÃE** U! seria algum mochocho  
que brincava por prazer.  
**LIA** Si, mochocho sobejava.  
Era hum zote<sup>11</sup> tamanhouço  
eu andava no retoço<sup>12</sup> 90  
tão rouca que não falava.  
Quando o vi pegar comigo  
que m'achei naquele perigo  
assolverei, não assolverás  
Jesu homem, que hás contigo? 100  
Irmã, eu t'assolverei  
c'o breviario de Braga.  
Que breviario ou que praça  
que não quero. Aqui d'el rei.  
Quando via revolta a voda  
foi e esfarrapou-me toda  
o cabeção da camisa.  
Assi me fez dessa guisa  
outro no tempo da poda. 105  
**MÃE** Eu cuidei que era joço,  
e ele... dai-o vós ao fogo.  
Tomou-me tamanho riso  
riso em todo meu siso  
e ele leixou-me logo.  
**LIA** Si agora eramá 115  
também eu me ria ca  
das cousas que me dizia:  
chamava-me luz do dia.  
Nunca teu olho verá.

<p>Se estivesse de maneira sem ser rouca bradar eu mas logo mo demo deu catarrao e peitogueira cócegas e cor de rir e coxa pera fugir e fraca pera vencer. Porém pude-me valer sem me ninguém acudir.</p> <p>O demo e não pode al ser se chantou<sup>13</sup> no corpo dele.</p> <p><b>MÃE</b> Mana conhecia-te ele?</p> <p><b>LIA.</b> Mas queria-me conhecer.</p> <p><b>MÃE</b> Vistes vós tamanho mal.</p> <p><b>LIA.</b> Eu m'irei ao cardaal e far-lh'ei assi mesura e contar-lhe-ei a aventura que achei no meu olival.</p> <p><b>MÃE</b> Não estás tu arranhada de te carpir nas queixadas.</p> <p><b>LIA.</b> Eu tenho as unhas cortadas e mais estou tosquada e mais pera que era isso e mais pera que é o siso e mais no meio da requesta<sup>14</sup> veio um homem de ùa besta que em vê-lo vi o paraíso</p>	<p>320</p> <p>125</p> <p>130</p> <p>135</p> <p>140</p> <p>145</p>	<p>E soltou-me, porque vinha bem contra sua vontade porém a falar a verdade ja eu andava cansadinha. Não me valia rogar nem me valia chamar áque de Vasco de Fóis acudi-me como sóis. E ele senão pegar:</p> <p>mais mansa Lianor Vaz assi Deos te faça santa. Trama<sup>15</sup> te dé na garganta. Como isto assi se faz?</p> <p>Isto não revela nada tu não ves que sou casada?</p> <p><b>MÃE</b> Deras-lhe má ora boa e mordêra-lo na coroa. Assi fôra escomungada.</p> <p>Não lhe dera um empuxão porque sou tão maviosa<sup>16</sup> que é cousa maravilhosa e esta é a concurusão. Leixemos isto, eu venho com grande amor que vos tenho porque diz o exemplo antigo que amiga e bó amigo mais aguenta que bom lenho.</p> <p>Inês Pereira é concertada pera casar com alguém?</p> <p><b>MÃE</b> Até'gora com ninguém não é ela embaraçada.</p> <p><b>LIA.</b> Eu vos trago um casamento em nome do anjo bento filha não sei se vos praz.</p> <p><b>INÊS</b> E quando Lianor Vaz?</p> <p><b>LIA.</b> Eu vos trago aviamento.</p> <p><b>INÊS</b> Porém não hei de casar senão com homem avisado<sup>17</sup> ainda que pobre pelado seja discreto em falar.</p> <p><b>LIA.</b> Eu vos trago um bom marido rico, honrado, conhecido. Diz que em camisa<sup>18</sup> vos quer.</p>	<p>150</p> <p>155</p> <p>160</p> <p>165</p> <p>170</p> <p>175</p> <p>180</p> <p>185</p>	<p><b>INÊS</b> primeiro eu hei de saber se he parvo, se sabido.</p> <p><b>LIA.</b> Nesta carta que aqui vem pera vós filha d'amores veredes vós minhas flores a descrição que ele tem.</p> <p><b>INÊS</b> Mostrai-ma cá quero ver.</p> <p><b>LIA.</b> Tomal. E sabedes vós ler?</p> <p><b>MÃE</b> Ui e ela sabe latim, e gramáteca e alfáqui<sup>19</sup> e tudo quanto ela quer.</p> <p><i>Inês (lê a carta):</i></p> <p><i>Senhora amiga Inês Pereira: Pero Marquez vosso amigo que ora estou na nossa aldeia mesmo na vossa mercea m'encomendo e mais digo: digo que benza-vos Deos que vos fez de tão bom jeito bom prazer e bom proveito veja vossa mãe de vós.</i></p> <p><i>Ainda que eu vos vi est'outro dia de folgar e não quisestes bailar nem cantar diante mi.</i></p> <p><b>INÊS</b> Na voda de seu avô ou onde me viu ora ele?</p> <p>Lianor Vaz este é ele?</p> <p><b>LIA.</b> Lede a carta sem dó que inda eu sam contente dele.</p> <p><i>Inês (prosssegue na leitura):</i></p> <p><i>Nem cantar presente mi pois Deos sabe a rebentinha<sup>20</sup> que me fizestes então. Ora Inês que hajais benção de vosso pai e a minha que venha isto a concurusão.</i></p> <p><b>INÊS</b> Viste tão parvo vilão? Eu nunca tal cousa vi nem tanto fora de mão.</p>	<p>190</p> <p>195</p> <p>200</p> <p>205</p> <p>210</p> <p>215</p> <p>220</p> <p>225</p>	<p><b>LIA.</b> Quereis casar a prazer no tempo d'agora Inês? Antes casa em que te pés<sup>21</sup> que não é tempo d'escolher. Sempre eu ouvi dizer ou seja sapo ou sapinho ou marido ou maridinho tenho-o que houver mister este é o certo caminho.</p> <p><b>MÃE</b> Pardeos amiga essa é ela: mata o cavalo de sela e bó é o asno que me leva.</p> <p><b>LIA.</b> Filha no Chão do Couce quem não poder andar choute<sup>22</sup> mais quero eu quem m'adore que quem faça com que chore. Chamá-lo-ei Inês?</p> <p><b>INÊS</b> Si venha e veja-me a mi. Quero ver quando me vir se perderá o presomir logo em chegando aqui pera me fartar de rir.</p> <p><b>MÃE</b> Touca-te se cá vier pois que pera casar anda. Essa é boa demanda. Ceremónias há mister homem que tal carta manda. Eu o estou cá pintando sabeis mãe que eu adevinho? Deve ser um vilázinho ei-lo se vem penteando. Será com algum ancinho.</p>	<p>230</p> <p>235</p> <p>240</p> <p>245</p> <p>250</p> <p>255</p>
--	---	---	---	--	---	--	---



## Anexo 9 – Questionário da 1.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Ativação do Conhecimento Prévio*



ENSINO SECUNDÁRIO- Cursos Científico- Humanísticos | Português | 10º ano

Código:		
Data:	Turma:	Nº:


### Questionário

#### *Estratégia de compreensão de leitura – Ativar o conhecimento prévio*

Antes da Leitura	
<b>Relacionar ideias</b>	<b>Como é que as ligações entre as ideias ajudam na compreensão?</b>
A partir do título, pensei que o texto era sobre um _____	Se o assunto for _____, então espero _____
As imagens sugerem que a história se passa em _____	
Durante a leitura	
<b>Relacionar ideias</b>	<b>Como é que as ligações entre as ideias ajudam na compreensão?</b>
Tive uma experiência parecida com a personagem _____	Isso ajuda-me a compreender _____
Depois da leitura	
<b>Relacionar ideias</b>	<b>Como é que as ligações entre as ideias ajudam na compreensão?</b>
Depois de ler o texto, lembrei-me do filme/ da música/ do texto o _____	Isso a ajudou-me a compreender o sentido do _____



## Anexo 10– Planificação Didática: 2.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia Ativação do Conhecimento Prévio e 1.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia Realização de Inferências

<p><b>Planificação Didática   Português</b></p> <p>Data: 04-05-2020</p> <p>Turma: 10.ºB</p> <p>Duração: 40 minutos</p> <p>Professora Estagiária: Ana Rita Pinheiro Semide</p> <p>Professora Orientadora: Júlia Cristina Figueiredo</p> <p>Unidade/ Conteúdo: Luís de Camões, <i>Rimas</i>: Redondilhas</p>	
--	---

### Educação Literária

- Luís de Camões, *Rimas*: Redondilhas

### Objetivos

#### Oralidade

- **EXPRESSÃO ORAL:**
  - Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.
- **Descritor:**
  - Exprimir, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;
  - Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais para aumentar a eficácia dos discursos orais;
  - Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.
- **COMPREENSÃO DO ORAL:**
  - Compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa.
- **Descritor:**
  - Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.

## Leitura

- Adquirir desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.

- Descritor:

- Realizar leitura crítica e autónoma;
- Analisar a organização interna e externa do texto;
- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;
- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto;
- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas;
- Utilizar métodos de trabalho científico no registo e tratamento da informação.

## Educação Literária

- Capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses, nomeadamente para as *Rimas* de Luís de Camões;
- Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.

- Descritor:

- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI: Luís de Camões, *Rimas*: Redondilhas;
- Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais;

## Escrita

- Dominar processos, estratégias, capacidades e conhecimentos para a escrita de textos de diversos géneros com vista a uma diversidade de objetivos comunicativos.

- Descritor:

- Escrever exposição sobre um tema, respeitando as marcas de género;
- Redigir texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual.

## Objetivos: Estratégias de Compreensão Leitora

- Adquirir consciência da estratégia “ativação do conhecimento prévio”;
- Adquirir consciência da estratégia “realizar inferências”.

## 1. Plano de Aula

<b>Etapas da aula</b>	<b>Conteúdos/ Estratégias</b>	<b>Recursos</b>	<b>Tempo</b>
<b>Oração da manhã</b>	Realização da oração da manhã, com a participação dos alunos.		5 minutos
<b>Camões Lírico – Retoma</b>	Retoma dos conteúdos relativos a Luís Vaz de Camões, lecionados na aula anterior.	<ul style="list-style-type: none"> <li>➤ <i>Power Point</i>;</li> <li>➤ Computador;</li> <li>➤ Projetor;</li> <li>➤ <i>Internet</i>.</li> </ul>	5 minutos
<b>Exercício de escrita – Aplicação da estratégia “Ativar o conhecimento prévio”</b>	Produção de um texto expositivo, no qual os alunos redigem uma declaração a uma pessoa amada.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lápis ou caneta;</li> <li>• Folha.</li> </ul>	10 minutos
<b>Exercício de escrita - Leitura</b>	Leitura oral dos textos redigidos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Textos dos alunos.</li> </ul>	5 minutos
<b>Exercício de escrita - Análise dos textos</b>	Analisar a informação presente nos textos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Marcador;</li> <li>• Quadro;</li> <li>• Textos dos alunos.</li> </ul>	5 minutos
<b>Questionário - “Ativar o conhecimento prévio”</b>	Preenchimento da parte inicial (antes da leitura) do questionário da estratégia “Ativar o conhecimento prévio”.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário da estratégia “Ativar o conhecimento prévio” (Anexo 2).</li> </ul>	5 minutos
<b>Pastora da Serra - Leitura silenciosa</b>	Leitura silenciosa do vilancete “Pastora da Serra”	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i> (Anexo 3).</li> </ul>	5 minutos

<b>Pastora da Serra - Leitura silenciosa</b>	Leitura silenciosa do vilancete "Pastora da Serra"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i> (Anexo 3).</li> </ul>	5 minutos
<b>Pastora da Serra - Áudio</b>	Reprodução da declamação do vilancete "Pastora da Serra".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Áudio (Anexo 4);</li> <li>• Colunas;</li> <li>• <i>Internet</i>.</li> </ul>	5 minutos
<b>Pastora da Serra - Análise da forma e do tema</b>	Analisar a forma e os temas presentes na rima, de acordo com a Lírica Camoniana.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i> (Anexo 3);</li> <li>• Marcador;</li> <li>• Quadro.</li> </ul>	5 minutos
<b>"realização de inferências" - Metacognição da Estratégia</b>	Explicitação da estratégia "realização de inferências".	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Power Point</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• Projetor;</li> <li>• <i>Internet</i>.</li> </ul>	10 minutos
<b>Pastora da Serra - Análise da rima</b>	Analisar o vilancete, recorrendo às inferências presentes no mesmo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i> (Anexo 3);</li> <li>• Quadro;</li> <li>• Marcador.</li> </ul>	10 minutos
<b>Preenchimento de questionários</b>	Preenchimento do questionário da estratégia "ativar o conhecimento prévio" e da estratégia "realização de inferências"	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Questionário da estratégia "Ativar o conhecimento prévio" (Anexo 2);</li> <li>• Questionário da estratégia "realizar inferências" (Anexo 5).</li> </ul>	10 minutos
<b>Sumário</b>	Produção do sumário.		5 minutos

## Anexo 11 – Poema Trabalhado na 2.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Ativar o Conhecimento Prévio* e na 1.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Realização de Inferências*

### A REPRESENTAÇÃO DA AMADA

#### CANTIGA ALHEIA

Pastora da serra,  
da serra da Estrela,  
perco-me por ela.

#### VOLTAS

5 Nos seus olhos belos  
tanto Amor se atreve  
que abrasa<sup>1</sup> entre a neve  
quantos ousam vê-los.  
Não solta os cabelos  
Aurora<sup>2</sup> mais bela:  
10 perco-me por ela.

Não teve esta serra,  
no meio da altura,  
mais que a fermosura  
que nela se encerra.  
15 Bem céu fica a terra  
que tem tal estrela:  
perco-me por ela.

20 Sendo entre pastores  
causa de mil males,  
não se ouvem nos vales  
senão seus louvores.  
Eu só por amores  
não sei falar nela:  
sei morrer por ela.

25 De alguns que, sintindo,  
seu mal vão mostrando,  
se rim<sup>3</sup>, não cuidando  
que inda paga, rindo.  
Eu, triste, encobrindo  
30 só meus males dela,  
perco-me por ela.

Se flores deseja,  
(por ventura delas<sup>4</sup>)  
das que colhe, belas,  
35 mil morrem de enveja.  
Não há quem não veja  
todo o melhor nela<sup>5</sup>:  
perco-me por ela.

40 Se na água corrente  
seus olhos inclina,  
faz luz cristalina  
parar a corrente<sup>6</sup>.  
Tal se vê que sente  
por ver-se água nela:  
perco-me por ela.

Luis de Camões, *Lirico Completo – I*, prefácio e notas  
de Maria de Lourdes Saraiva, 2.<sup>a</sup> ed., Lisboa: IN-CM, 1994, p. 81<sup>7</sup>.

**Anexo 12 – Questionário da 2.<sup>a</sup> Aplicação da Estratégia *Ativar o Conhecimento Prévio* e da 1.<sup>a</sup> Aplicação da Estratégia *Realização de Inferências***



ENSINO SECUNDÁRIO- Cursos Científico- Humanísticos | Português | 10<sup>º</sup> ano

Código:


Sequência textual	Evidência no texto	Conhecimento prévio (O que sei sobre o assunto?)	Inferir (deduzo que...)

### **Anexo 13 – Excertos Analisados na 2.<sup>a</sup> Aplicação da Estratégia *Ativar o Conhecimento Prévio* e na 1.<sup>a</sup> Aplicação da Estratégia *Realização de Inferências***

Os quatro excertos retirados do poema e analisados pelos alunos foram:

- (1) “Bem céu fica a terra/ que tem tal estrela:”
- (2) “De alguns que, sentindo, seu mal vão mostrando, se rim, não cuidando que inda paga, rindo.”.
- (3) “Se flores deseja/ por ventura, belas,/ das que colhe, delas,/ mil morrem de inveja”
- (4) “Se na água corrente/ seus olhos inclina,”

## Anexo 14 – Planificação Didática: 3.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia Ativação do Conhecimento Prévio e 2.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia Realização de Inferências

<p>Planificação Didática   Português</p> <p>Aula Síncrona - Via Plataforma Zoom</p>	
<p>Data: 19-05-2020</p> <p>Turma: 10.ºB</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Professora Estagiária: Ana Rita Pinheiro Semide</p> <p>Professora Orientadora: Júlia Cristina Figueiredo</p>	

### Conteúdos

#### Educação Literária

→ Luís de Camões, *Rimas*: Sonetos.

### Objetivos

#### Oralidade

##### • EXPRESSÃO ORAL:

- Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.

##### ○ Descritor:

- Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;
- Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais para aumentar a eficácia dos discursos orais;
- Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.

##### • COMPREENSÃO DO ORAL:



- Compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa.
- **Descritor:**
  - Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.

## Leitura

- Adquirir desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.
- **Descritor:**
  - Realizar leitura crítica e autónoma;
  - Analisar a organização interna e externa do texto;
  - Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;
  - Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto;
  - Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas;
  - Utilizar métodos de trabalho científico no registo e tratamento da informação.

## Educação Literária

- Capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses, nomeadamente para as *Rimas* de Luís de Camões;
- Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.
- **Descritor:**
  - Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI: Luís de Camões, *Rimas*: Sonetos;
  - Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais;
  - Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido;
  - Comparar textos em função de temas, ideias e valores;

- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes no texto;
- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela obra e autor.

### **Objetivos: Estratégias de Compreensão Leitora**

- Adquirir consciência da estratégia “Ativação do conhecimento prévio”;
- Adquirir consciência da estratégia “realização de inferências”.

## 1. Planificação Didática

- Antes da Aula

Tarefas	Conteúdos/ Estratégias	Recursos	Tempo
Documento com publicação do <i>Instagram</i> – Responder a questão	Responder à questão presente no documento disponibilizado pela professora.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Classroom</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>.</li> </ul>	10 minutos

- Durante a Aula

Etapas da aula	Conteúdos/ Estratégias	Recursos	Tempo
<b>Tarefa Síncrona</b>			
Oração da manhã	Realização da oração da manhã, com a participação dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>.</li> </ul>	3 minutos

<p><b>Antecipações realizadas antes da aula - Diálogo</b></p>	<p>Desenvolver um diálogo com as informações que os alunos foram capazes de antecipar, a partir da publicação do <i>Instagram</i>.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>;</li> <li>• Publicação do <i>Instagram</i>.</li> </ul>	<p>5 minutos</p>
<p><b><i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>, - Leitura Silenciosa</b></p>	<p>Realizar a leitura silenciosa do soneto “<i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>,” de Camões.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>.</li> </ul>	<p>2 minutos</p>
<p><b><i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>, - Reprodução do Áudio</b></p>	<p>Reproduzir o áudio correspondente ao poema “<i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>,”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>;</li> <li>• Áudio.</li> </ul>	<p>2 minutos</p>
<p><b>Tipologias de Inferências</b></p>	<p>Explicação das dez tipologias de <i>Inferências</i> existentes.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>;</li> <li>• <i>Google Slides</i>.</li> </ul>	<p>5 minutos</p>
<p><b>Identificação de Inferências - Exercício</b></p>	<p>Explicação do exercício de identificação de inferências, que vai decorrer durante a análise do soneto.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10</i>;</li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>;</li> <li>• <i>Google Slides</i>;</li> <li>• Caderno;</li> <li>• Lápis.</li> </ul>	<p>5 minutos</p>

<p><b><i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, - Análise</i></b></p>	<p>Analisar estrofe a estrofe o conteúdo do soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• Manual <i>Palavras 10.</i></li> </ul>	<p>9 minutos</p>
<p><b><i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, - Análise formal</i></b></p>	<p>Realizar a análise formal do soneto, com a ajuda dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• Manual <i>Palavras 10.</i></li> </ul>	<p>5 minutos</p>
<p><b>Tabela com inferências</b></p>	<p>Solicitar a entrega das tabelas por parte dos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom.</i></li> </ul>	<p>2 minutos</p>

## Anexo 15 – Poema Trabalhado na 3.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia Ativação do Conhecimento Prévio e na 2.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia Realização de Inferências

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,  
muda-se o ser, muda-se a confiança;  
todo o mundo é composto de mudança,  
tomando sempre novas qualidades.

5 Continuamente vemos novidades,  
diferentes em tudo da esperança;  
do mal ficam as mágoas na lembrança,  
e do bem (se algum houve), as saudades.

0 O tempo cobre o chão de verde manto,  
que já coberto foi de neve fria,  
e enfim<sup>1</sup>, converte em choro o doce canto<sup>2</sup>.

E, afóra este mudar-se cada dia,  
outra mudança faz de mor espanto<sup>3</sup>:  
que não se muda já como soía<sup>4</sup>.

Luis de Camões, *Lírica Completa – II*, Lisboa: IN-CM, 1994, p. 289.



Jan Lievens (1607-1674), *Os quatro elementos e a idade do Homem: a água e a velhice*.

## Anexo 16 – Questionário da 3.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Ativação do Conhecimento Prévio*



COLÉGIO  
RAINHA  
SANTA  
ISABEL  
COIMBRA

ENSINO SECUNDÁRIO- Cursos Científico- Humanísticos | Português | 10<sup>o</sup> ano

Código:

1. Analisa a seguinte publicação do *Instagram*.



- 1.1. Se Camões realizasse uma obra a partir da legenda da imagem, que assuntos abordaria? Que conhecimentos podemos ativar? Que pensamentos, imagens, eventos o verso acorda?

## Anexo 17 – Slide: Explicação dos Tipos de Inferências

### Tipologias de Inferências

<p><b><u>Lugar</u></b> <b>Ex.:</b> Depois de nos termos registado, o paquete ajudou-nos a transportar a bagagem para o quarto. <b>Onde estamos?</b></p>	<p><b><u>Agente</u></b> <b>Ex.:</b> Com o pente numa mão e a tesoura na outra, o Cristiano aproximou-se da cadeira. <b>Quem é o Cristiano?</b></p>	<p><b><u>Tempo</u></b> <b>Ex.:</b> Logo que a porta do pórtico se apagou, a escuridão foi total. <b>Em que momento se passa a cena?</b></p>
<p><b><u>Ação</u></b> <b>Ex.:</b> O Bernardo curvou-se e saltou, cortando a água de modo absolutamente impecável. <b>O que fez o Bernardo?</b></p>	<p><b><u>Instrumento</u></b> <b>Ex.:</b> Com a mão firme, o Dr. Maia colocou o ruidoso instrumento na minha boca. <b>Que instrumento utilizou o Dr. Maia?</b></p>	<p><b><u>Categoria</u></b> <b>Ex.:</b> O Toyota e o Volvo estavam na garagem e o Audi lá fora. <b>De que categoria de objetos se trata?</b></p>

### Tipologias de Inferências

<p><b><u>Objeto</u></b> <b>Ex.:</b> Aquele monstro com as suas 18 rodas, impunha-se aos veículos mais pequenos na autoestrada. <b>Que monstro é este?</b></p>	<p><b><u>Causa-efeito</u></b> <b>Ex.:</b> De manhã constatamos que diversas árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras estavam sem ramos. <b>O que provocou esta situação?</b></p>
<p><b><u>Problema-solução</u></b> <b>Ex.:</b> O Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes. <b>Como é que o Pedro poderia solucionar o seu problema?</b></p>	<p><b><u>Sentimento-atitude</u></b> <b>Ex.:</b> Enquanto eu subia o estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com as lágrimas nos olhos. <b>O que sentia o meu pai?</b></p>

## Anexo 18 – *Palavras 10*: Tipos de Inferências

Quando te é solicitado para fazeres inferências e fundamentares, deves ter em conta que existem dez **tipos de inferência**:

1. **lugar** (podes inferir o local onde se passa a ação, por exemplo, a partir de sensações visuais e/ou olfativas);
2. **agente** (podemos inferir quem pratica determinada ação a partir, por exemplo, de utensílios característicos de uma profissão);
3. **tempo** (podes inferir o momento em que algo acontece a partir da referência a um determinado acontecimento histórico, por exemplo);
4. **ação** (podemos inferir o que está a acontecer a partir, por exemplo, das características ou procedimentos dos envolvidos);
5. **instrumento** (podes inferir o utensílio que se utiliza a partir da ação realizada);
6. **categoria** (podes inferir uma categoria/ hiperónimo<sup>1</sup>, a partir da referência a alguns hipónimos);
7. **objeto** (podemos inferir qual é o objeto de que se fala a partir da descrição do seu aspeto ou das suas características);
8. **causa e efeito** (podes inferir uma causa a partir de um efeito ou vice-versa);
9. **problema e solução** (podemos inferir uma solução a partir de um problema ou vice-versa);
10. **sentimento e atitude** (podemos inferir um sentimento a partir de uma atitude ou vice-versa).



## Anexo 19 – Questionário da 2.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Realização de Inferências*




ENSINO SECUNDÁRIO- Cursos Científico- Humanísticos | Português | 10º ano

Código:

Versos	Evidência no texto (excertos do texto)	Inferência (deduzo que...)	Tipo(s) de Inferência

## Anexo 20 – Planificação Didática: 3.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Realização de Inferências*

<p>Planificação Didática   Português</p> <p>Aula Síncrona - Via Plataforma Zoom</p>	
<p>Data: 26-05-2020</p> <p>Turma: 10.ºB</p> <p>Duração: 50 minutos</p> <p>Professora Estagiária: Ana Rita Pinheiro Semide</p> <p>Professora Orientadora: Júlia Cristina Figueiredo</p>	

### Conteúdos

#### Educação Literária

- Luís de Camões, *Rimas*

### Objetivos

#### Oralidade

- **EXPRESSÃO ORAL:**
  - Utilizar uma expressão oral correta, fluente e adequada a diversas situações de comunicação.
    - **Descritor:**
  - Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas;
  - Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais para aumentar a eficácia dos discursos orais;

- Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.
- **COMPREENSÃO DO ORAL:**
- Compreender textos orais de elevada complexidade, interpretando a intenção comunicativa subjacente e avaliando a sua eficácia comunicativa.
- **Descritor:**
- Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura;
- Interpretar textos orais evidenciando perspectiva crítica e criativa.

## Leitura

- Adquirir desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.
- **Descritor:**
- Realizar leitura crítica e autónoma;
- Analisar a organização interna e externa do texto;
- Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;
- Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto;
- Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas;
- Utilizar métodos de trabalho científico no registo e tratamento da informação.

## Educação Literária

- Capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses, neste caso para o poema “E alegre se fez triste” de Manuel Alegre;
- Apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores.

○ **Descritor:**

- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros;
- Relacionar características formais do texto poético com a construção do sentido;
- Comparar textos em função de temas, ideias e valores;
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes no texto;
- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pela obra e autor.

**Objetivos: Estratégias de Compreensão Leitora**

- Adquirir consciência da estratégia “Ativação do conhecimento prévio”;
- Adquirir consciência da estratégia “realização de inferências”.

1. Planificação Didática

Etapas da aula	Conteúdos/ Estratégias	Recursos	Tempo
Oração da manhã	Realização da oração da manhã, com a participação dos alunos.	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet</i>;</li> <li>• Plataforma <i>Zoom</i>.</li> </ul>	3 minutos

<p><b>Painel de Amália Rodrigues - Brainstorming</b></p>	<p>Realização de Brainstorming a partir da análise do painel de Amália Rodrigues.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• Imagem do painel de Amália Rodrigues.</li> </ul>	<p>10 minutos</p>
<p><b>Questionário da estratégia “Ativação do conhecimento prévio”</b></p>	<p>Preenchimento do questionário específico da estratégia “Ativação do conhecimento prévio”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• <i>QR code</i> do questionário.</li> </ul>	<p>5 minutos</p>
<p><b>“E alegre se fez triste”- Leitura Silenciosa</b></p>	<p>Realizar a leitura silenciosa do poema “E alegre se fez triste” de Manuel Alegre.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom.</i></li> </ul>	<p>2 minutos</p>
<p><b>“E alegre se fez triste” - Audição da música</b></p>	<p>Reproduzir a adaptação musical do poema “E alegre se fez triste”.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• Música de Adriano Correia da Silva.</li> </ul>	<p>4 minutos</p>
<p><b>“E alegre se fez triste” - Análise</b></p>	<p>Análise do poema pelos alunos, a partir do guião.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Manual <i>Palavras 10;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• Caderno;</li> <li>• Lápis;</li> <li>• <i>Google Slides.</i></li> </ul>	<p>5 minutos</p>
<p><b>“E alegre se fez triste” - Apresentação</b></p>	<p>Apresentação das análises realizadas pelos alunos.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> </ul>	<p>14 minutos</p>

<p><b>“E alegre se fez triste” - Intertextualidade</b></p>	<p>Abordar as semelhanças presentes no poema de Manuel Alegre com a Lírica Camoniana.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>Google Slides;</i></li> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• Manual <i>Palavras 10.</i></li> </ul>	<p>10 minutos</p>
<p><b>“Voltas” - Questões inferenciais</b></p>	<p>Desenvolver questões inferenciais a partir do título da música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• <i>Google Slides.</i></li> </ul>	<p>4 minutos</p>
<p><b>“Voltas” - Audição da música</b></p>	<p>Audição da música.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom.</i></li> </ul>	<p>5 minutos</p>
<p><b>Tarefa Assíncrona</b></p>			
<p><b>“Voltas” - Identificação de Inferências</b></p>	<p>Preencher o questionário referente à estratégia inferencial</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Computador;</li> <li>• <i>Internet;</i></li> <li>• Plataforma <i>Zoom;</i></li> <li>• <i>Google Forms.</i></li> </ul>	<p>10 minutos</p>

## **Anexo 21 – Música Trabalhada na 3.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Realização de Inferências***

### **Volta**

Fica só mais um segundo  
Espera-te um abraço profundo  
Nele damos voltas ao mundo  
No amor mergulhamos a fundo  
Quero-te só mais um momento  
Para pintar o teu céu cinzento  
Marcar o teu rosto no meu peito  
Recrearmos um dia perfeito  
Volta para bem dos meus medos  
Preciso de ti nos meus dedos  
De acordar-te sempre com segredos  
Com um sorriso paravas o tempo!  
Volta porque não aguento  
Sem ti tudo ficou cinzento  
Prefiro ter-te com todos os defeitos  
Do que não te ter no meu peito  
Porque sem ti não consigo  
Volta para me dar sentido  
Sou apenas um corpo perdido  
Por isso só te peço que voltes  
  
Volta, volta, volta, volta, volta  
  
Mas tu não voltas  
Partiste para outro mundo  
Deixaste-me aqui bem no fundo  
Só peço por mais um segundo  
Volta só por um segundo

## Anexo 22 – Questionário da 3.<sup>a</sup> Aplicação Prática da Estratégia *Realização de Inferências*

### Questionário 3 - "Realizar inferências"

Descrição do formulário

Código: \*

Texto de resposta curta

Inferir a informação implícita na música "Voltas" de Diogo Piçarra. Justifica e explicita as tuas \*

Link da música: <https://www.vagalume.com.br/diogo-picarra/volta.html>

Texto de resposta longa



## Anexo 23 – Questionário de Leitura II – Avaliação das Estratégias de Leitura: *ativação do conhecimento prévio e realização de inferências*

### Questionário de leitura II

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

**\*Obrigatório**

Código:

A sua resposta \_\_\_\_\_

Tiveste dificuldade em responder ao Questionário I? Em caso afirmativo, que afirmações te suscitaram dúvidas? \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Como classificas a estratégia "Ativar o conhecimento prévio"? \*

Nada importante      1      2      3      4      5      Muito importante  
               

Justifica a tua avaliação. \*

A sua resposta \_\_\_\_\_

Como classificas a estratégia "Antecipação de informação e realização de inferências"? \*

Nada importante      1      2      3      4      5      Muito importante

Justifica a tua avaliação. \*

A sua resposta

---

Explica em que medida esta experiência em sala de aula melhora a tua competência leitora. \*

A sua resposta

---

## **Declaração de Autoria**

Eu, Ana Rita Pinheiro Semide, estudante n.º 2015242830, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado “O Ensino Explícito de Estratégias: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário”, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º 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.

Data: 29 de outubro de 2020

Assinatura: 