



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



Ana Rita Fé Oliveira

**O ENSINO EXPLÍCITO DAS INFERÊNCIAS E DA  
SÍNTESE: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO  
LEITORA DO TEXTO LITERÁRIO**

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

Outubro de 2020

# FACULDADE DE LETRAS

## O ENSINO EXPLÍCITO DAS INFERÊNCIAS E DA SÍNTESE: ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO LEITORA DO TEXTO LITERÁRIO

### Ficha Técnica

<b>Tipo de trabalho</b>	Relatório de Estágio
<b>Título</b>	O ensino explícito das inferências e da síntese: estratégias de compreensão leitora do texto literário
<b>Autor/a</b>	Ana Rita Fé Oliveira
<b>Orientador/a(s)</b>	Ana Maria Machado
<b>Júri</b>	Presidente: Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro Vogais: 1. Doutora Maria João Albuquerque Figueiredo Simões 2. Doutora Ana Maria Silva Machado
<b>Identificação do Curso</b>	2º Ciclo em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
<b>Área científica</b>	Formação de Professores
<b>Ano</b>	2020
<b>Classificação do Relatório</b>	19 valores
<b>Classificação do Estágio e Relatório</b>	19 valores



UNIVERSIDADE D  
COIMBRA



## Declaração de Autoria

Eu, Ana Rita Fé Oliveira, 2011156299, 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 das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora do 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:

30 de outubro de 2020

Assinatura:

A handwritten signature in black ink, appearing to read 'Ana Rita Fé Oliveira'. The signature is fluid and cursive, with the first name 'Ana Rita' written in a smaller, more compact script, and the last name 'Fé Oliveira' written in a larger, more prominent cursive style.

Era uma casa  
Muito engraçada  
Não tinha teto  
Não tinha nada  
Ninguém podia  
Entrar nela não  
Porque na casa  
Não tinha chão  
Ninguém podia  
Dormir na rede  
Porque a casa  
Não tinha parede  
Ninguém podia  
Fazer pipi  
Porque penico  
Não tinha ali  
Mas era feita  
Com muito esmero  
Na Rua dos Bobos  
Número Zero.

Vinicius de Moraes, *A casa*

## RESUMO

O presente relatório insere-se no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada e pretende perceber, enquanto estudo de caso científico-didático, de que forma é que o ensino explícito das inferências e da síntese, enquanto estratégias de compreensão leitora do texto literário, otimizam a compreensão leitora.

Na primeira parte deste trabalho, procedeu-se à caracterização do contexto socioeducativo, que inclui a apresentação da instituição de ensino e da turma onde foi concretizado o estágio, e à reflexão crítica da experiência docente ao longo do ano letivo.

Na segunda parte, após uma breve introdução que reflete sobre a pertinência do tema, explicita-se a prevalência das duas estratégias nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Secundário* e procede-se ao enquadramento teórico, que expõe os conceitos básicos para a compreensão da temática em causa. Por fim, apresentam-se os dados, obtidos a partir de aplicações didáticas das estratégias e dos Questionários de Leitura, que serão analisados e discutidos criticamente.

Após o balanço crítico da prestação dos alunos e do trabalho desenvolvido pela professora estagiária, constata-se que o impacto do ensino explícito das inferências e da síntese é positivo e observa-se uma progressiva otimização da compreensão leitora nos alunos ao longo das aplicações didáticas.

**Palavras-chave:** compreensão leitora, metacognição, inferências, síntese, ensino explícito de estratégias de compreensão

## ABSTRACT

This report falls within the scope of Supervised Pedagogical Practice and intends to understand, as a scientific-didactic case study, how the explicit teaching of inferences and synthesis, as reading comprehension strategies of the literary text, optimize the reading comprehension.

In the first part of this work, we proceeded to characterize the socio-educational context, which includes the presentation of the educational institution and the class where the internship took place, and the critical reflection of the teaching experience throughout the school year.

In the second part, after a brief introduction that reflects on the relevance of the theme, the prevalence of the two strategies in the Basic and Secondary Curriculum Programs and Goals is made explicit and the theoretical framework proceeds, which exposes the basic concepts for understanding the theme in question. Finally, the data, obtained from didactic applications of the strategies and the Reading Questionnaires, are presented, which will be analyzed and discussed critically.

After the critical assessment of the student's performance and the work developed by the trainee teacher, it appears that the impact of the explicit teaching of inferences and synthesis is positive and there is a progressive optimization of reading comprehension in students throughout the didactic applications.

**Keywords:** reading comprehension, metacognition, inferences, synthesis, explicit teaching of comprehension strategies

# Índice

INTRODUÇÃO	1
<b>PARTE I</b>	
<b>PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA</b>	
1. Contexto socioeducativo	4
1.1. Escola Secundária Infanta Dona Maria	4
1.1.2. Oferta formativa	4
1.1.3. Instalações escolares	5
1.1.4. A comunidade escolar: corpo docente e não docente	6
1.2. Perfil da turma observada	6
2. Descrição e reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada	7
2.1. Atividades extralectivas	12
2.1.1. Ações de formação e <i>Webinars</i>	13
2.1.2. Atividades extracurriculares	14
<b>PARTE II</b>	
<b>O ENSINO EXPLÍCITO DAS INFERÊNCIAS E DA SÍNTESE COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO LEITORA DO TEXTO LITERÁRIO</b>	
1. Enquadramento teórico	16
1.1. Orientações Programáticas e Curriculares	17
1.1.1. O Manual Escolar – <i>O Caminho das Palavras 10.</i>	19
1.2. O que é a compreensão leitora?	20
1.2.1. O Leitor	21
1.2.2. O Texto	23
1.2.3. O Contexto	24
1.3. O ensino explícito das estratégias de compreensão leitora	24
1.3.1. As inferências	26
1.3.1.1. Classificação de inferências	26
1.3.1.2. O conhecimento do mundo	29
1.3.2. A síntese	30
1.4. Possíveis dificuldades de compreensão	31
1.5. A metacognição	32
1.5.1. A metacognição e a compreensão leitora	33
2. Procedimento metodológico	35
2.1. Objetivos de investigação	35
2.3. Metodologia adotada e instrumentos de recolha	36
2.3.1. Tratamento e organização dos dados	38
3. Análise de dados e interpretação dos resultados	38
3.1. Aplicação do Questionário de Leitura I (1 e 2)	39
3.2. Propostas de didatização das estratégias de compreensão leitora	44
3.2.1. Inferências	45
3.2.1.1. Didatização 1	45

3.2.1.2. Didatização 3	48
3.2.1.3. Didatização 4	51
3.2.1.4. Didatização 6	55
3.2.2 Síntese	60
3.2.2.1. Didatização 2	60
3.2.2.2. Didatização 5	63
3.3. Aplicação do Questionário de Leitura II	66
CONSIDERAÇÕES FINAIS	68
BIBLIOGRAFIA	71

## Índice de Anexos

ANEXOS	73
<b>ANEXO 1</b> – Questionário de Leitura I	74
<b>ANEXO 2</b> – Questionário de Leitura II	81
<b>ANEXO 3</b> – Autorização para o preenchimento dos questionários	83
<b>ANEXO 4</b> – Didatização 1, aula 11 e 12	85
<b>ANEXO 5</b> – Didatização 2, aula 13 e 14	102
<b>ANEXO 6</b> – Didatização 3, aula 15	110
<b>ANEXO 7</b> – Didatização 5, aula 17 e 18	119
<b>ANEXO 8</b> – Didatização 5	127
<b>ANEXO 9</b> – Didatização 6, aula 22	129
<b>ANEXO 10</b> – Respostas analisadas na didatização 5 – <i>Podcasts</i>	141
<b>ANEXO 11</b> – Tratamento de dados com a fórmula de Mokhtari e Reichard	145





## Introdução

Este relatório de estágio insere-se no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, decorrida no ano letivo 2019/2020, na Escola Secundária Infanta D. Maria.

Como afirma Antoine Compagnon em *Literatura Para Quê?* (2009: 29-30), a compreensão leitora do texto literário é, decididamente, fulcral, não só para a compreensão do mundo, sendo a literatura um dos melhores arquivos do percurso do pensamento humano, mas também na construção do nosso autoconhecimento e do (re)conhecimento do outro. O autor chega mesmo a apresentar a literatura como imprescindível e, entre outras virtudes que lhe reconhece, considera que:

a vida é mais cômoda, mais clara, mais ampla para aqueles que leem que para aqueles que não leem. Primeiramente, em um sentido bastante mais simples, viver é mais fácil (...) para aqueles que sabem ler, não somente as informações, os manuais de instrução, as receitas médicas, os jornais e as cédulas de voto, mas também a literatura. Além disso, supôs-se por muito tempo que a cultura literária tornasse o homem melhor e lhe desse uma vida melhor. (...) a leitura evita que tenhamos de recorrer à dissimulação, à hipocrisia e à falsidade; ela nos torna, portanto, sinceros e verdadeiros, ou simplesmente melhores.

Ora, sendo a literatura um dos grandes objetos de estudo da disciplina de Português, e sendo este o espaço onde o aluno, por excelência, descobre o texto literário, cabe-nos a nós, professores de língua materna, dar-lhe o acesso a esses textos e garantir a aprendizagem de estratégias que lhe permitam ser autónomo na atribuição de sentido ao texto lido. Neste sentido, o objetivo primordial deste relatório é, além de dar conta do desenvolvimento da prática pedagógica, perceber de que forma o ensino explícito de estratégias de compreensão leitora no texto literário, mais especificamente a produção de inferências e a síntese, otimizam as competências do aluno enquanto leitor.

No que diz respeito à estrutura, este trabalho encontra-se dividido em duas partes.

A primeira parte corresponde ao primeiro e segundo capítulos, onde é apresentada uma caracterização socioeducativa da escola e da turma onde se concretizou o estágio, compreendendo também uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada.

Já a segunda parte, conta com três capítulos. O primeiro capítulo circunscreve o enquadramento teórico, onde são apresentados uma série de conceitos considerados fundamentais para a compreensão do tema que me propus a tratar, na sua profundidade e

abrangência. O segundo capítulo, por sua vez, inclui o procedimento metodológico, onde se apresenta este trabalho como um estudo de caso e se explicitam os objetivos desta investigação, bem como os instrumentos de recolha e de análise utilizados. Por fim, no terceiro capítulo, apresentam-se os resultados dos Questionários de Leitura, as seis didatizações onde se procedeu ao ensino explícito das estratégias supramencionadas. Os resultados obtidos serão analisados e discutidos criticamente, oferecendo-se, quando conveniente, algumas propostas de remediação.

Finda a segunda parte, nas considerações finais, procede-se a uma avaliação do trabalho concretizado, das vantagens da aplicação das estratégias e das dificuldades encontradas no decorrer da investigação e da Prática Pedagógica Supervisionada.

## Parte I – Prática Pedagógica Supervisionada

## 1. Contexto socioeducativo

### 1.1. Escola Secundária Infanta Dona Maria

A prática pedagógica supervisionada, da qual resulta o presente relatório, teve início a 24 de setembro de 2019 na Escola Secundária Infanta Dona Maria (a partir de agora designada por ESIDM).

Como se dá conta no *Projeto Educativo* (2020), doravante designado por *PE*, a ESIDM foi erguida em 1919 com o nome de Liceu Feminino de Coimbra e começou por situar-se na Avenida Sá da Bandeira da cidade de Coimbra, albergando, como o nome original deixa antever, um público exclusivamente feminino. Hoje, a ESIDM situa-se na zona do Solum, na Freguesia de Santo António dos Olivais, e recebe um público bastante diversificado, contando com um total de 1015 alunos no presente ano letivo, tal como informa o *Projeto de Intervenção ESIDM 2018* (doravante *PI*), apresentado pela atual Diretora da Escola aquando da sua candidatura à Direção deste estabelecimento de ensino.

#### 1.1.2. Oferta formativa

A ESIDM é frequentada por alunos desde o 7.º ao 12.º ano, existindo, no ano letivo 2019/2020, cerca de 360 alunos a frequentar o ensino básico e aproximadamente 665 no ensino secundário. Estes alunos distribuem-se por catorze turmas no Ensino Básico - cinco, nos sétimo e oitavo anos e quatro no nono - e vinte e quatro turmas no Ensino Secundário. No Ensino Secundário, a ESIDM oferece três cursos científico-humanísticos: Ciências e Tecnologias, que conta com cinco turmas em cada ano de escolaridade, Ciências Económicas, com uma turma no décimo e no décimo primeiro anos e uma no décimo segundo, e Línguas e Humanidades, que tem uma turma no décimo e duas turmas nos restantes anos.

Tal como consta no *PE* (2020: 17-18), a Escola Secundária Infanta Dona Maria destaca como pontos fortes da sua oferta formativa aspetos como um investimento constante na formação de professores; a preocupação do corpo docente e não docente no acompanhamento dos alunos; o acompanhamento dos alunos pelos professores em apoios individualizados e apoio turma; o apoio, por parte dos professores, de forma voluntária, aos alunos que se inscrevem nos exames nacionais e provas finais; a planificação atempada do ano letivo; os resultados académicos de qualidade; a elevada percentagem de alunos que ingressam no ensino superior e na sua primeira opção; a definição de metas de sucesso para as diferentes disciplinas dos diversos anos de escolaridade; a adequada planificação e

avaliação das atividades de ensino/aprendizagem; a prática de interdisciplinaridade; o trabalho cooperativo/colaborativo; um plano Anual de Atividades diversificado e planificado com o objetivo de consolidar a formação integral do aluno e uma biblioteca pertencente à rede escolar, com plano de atividade diversificado e apropriado às expectativas e necessidades dos alunos.

Para garantir uma qualidade pedagógico-didática, priorizando sempre a formação do aluno, o seu crescimento intelectual e formação integral, a ESIDM, ainda no PE (2020), afirma valorizar o saber e o conhecimento do aluno, proporcionando, além da formação escolar, o desenvolvimento de competências; educa para a tolerância, autonomia, integração e respeito, num ambiente disciplinado e propício à aquisição do conhecimento; tenta incluir a dinamização de projetos e um ensino dedutivo e experimental, possibilitando atividades/apoios diversificados, e tem como objetivo fulcral e determinante o sucesso educativo efetivo e gratificante.

### 1.1.3. Instalações escolares

Quanto às instalações, a Escola Secundária Infanta D. Maria, é constituída por um bloco de dois andares, situado atrás do portão de entrada, sendo esse o principal acesso ao interior da escola. Assim, o piso 0 conta com uma sala destinada aos Serviços de Administração Escolar, cerca de cinco salas destinadas à Direção, um gabinete para a Associação de Pais e Encarregados de Educação, um gabinete do Presidente do Conselho Geral, uma reprografia/papelaria, uma cafetaria, uma sala destinada ao Clube de Rádio da escola, um ginásio, uma biblioteca e ainda um jardim interior. Existe ainda um vasto leque de salas de aula, devidamente equipadas com retroprojektor, quadro interativo e quadro normal, sendo que, duas destas salas, são destinadas a alunos com problemas visuais, estando devidamente equipadas para os receber. O piso 1, por sua vez, é constituído principalmente por salas de aula, contendo também a sala de professores, uma sala de trabalho para os professores, uma sala de diretores de turma, o gabinete de apoio ao aluno, uma sala de reuniões, o Salão Infanta D. Maria, a Delegação Regional do Centro do Júri Nacional de Exames e os balneários. Já o piso 2 alberga três laboratórios polivalentes, o laboratório de Biologia, de Química e de Física, uma Oficina de Artes, uma sala de Geometria Descritiva e uma sala de Educação Visual.

#### 1.1.4. A comunidade escolar: corpo docente e não docente

Tendo em consideração que os pais/encarregados de educação são um elemento ativo na comunidade escolar e desempenham um papel essencial no desenvolvimento intelectual das crianças, valerá a pena ressaltar que, de acordo com o *PI* (2018), a maioria dos encarregados de educação dos alunos da ESIDM pertence a um meio socioeconómico consideravelmente elevado, pelo que os alunos que beneficiam de apoio escolar são em número muito reduzido (apenas 10,2% da população estudantil total). Segundo o mesmo documento, mais de metade dos encarregados de educação (cerca de 69%), têm formação superior, exercendo funções profissionais de nível intermédio a superior. Deste modo, a ESIDM tem consciência das elevadas expectativas dos encarregados de educação em relação à educação dos seus educandos e promove a participação dos encarregados de educação na tarefa educativa e no melhoramento da qualidade da educação e socialização da escola, a partir da Associação de Pais e Encarregados de Educação.

Já no que toca ao corpo docente, de um modo geral, a ESIDM apresenta um panorama estável, com cerca de cento e quatro docentes, oitenta e dois dos quais, segundo o *PI* (2018), integram o quadro da escola. Dos restantes docentes, dez obtiveram colocação na escola no presente ano letivo e os oito restantes foram contratados. Existe, portanto, uma certa estabilidade do corpo docente, o que representa uma mais-valia na prática educativa, permitindo uma continuidade pedagógica e uma maior proximidade no acompanhamento do aluno.

No que concerne ao pessoal não docente, a ESIDM conta com vinte e oito assistentes operacionais, oito técnicos, uma psicóloga e uma assistente social, contribuindo, todos eles, de forma indispensável para o bom funcionamento da escola.

### 1.2. Perfil da turma observada

Como explica Paulo Freire em *Professora sim, Tia não* (1997: 53), a relação entre professor e alunos é um elemento fundamental na dinâmica de ensino-aprendizagem. Para que esta relação seja positiva e beneficie a maturação intelectual e emocional do aluno, é importante reconhecer que as

nossas relações com os educandos (...) demandam igualmente o nosso conhecimento das condições concretas de seu contexto, o qual os condiciona. Procurar conhecer a realidade em que vivem nossos alunos é um dever que a prática educativa nos impõe:

sem isso não temos acesso à maneira como pensam, dificilmente então podemos perceber o que sabem e como sabem.

De acordo com o documento de caracterização elaborado pelo Diretor de Turma, que tem por base um questionário preenchido por cada aluno, a turma, sobre a qual o presente projeto de investigação se irá debruçar, pertence ao 10.º ano do curso de Línguas e Humanidades, variante de Espanhol, e está integrada no Projeto de Flexibilidade Curricular. Esta turma é composta por 24 alunos, dos quais 18 são do sexo feminino e 6 são do sexo masculino. Destes 24 alunos, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos, dois têm nacionalidade brasileira e um é de nacionalidade angolana. Não existem alunos com retenções em anos anteriores e uma grande maioria afirma pretender ingressar no ensino superior. Todavia, um dos alunos está diagnosticado com problemas de aprendizagem e com perturbação de Hiperatividade e Défice de Atenção, pelo que beneficia de estratégias de ensino-aprendizagem específicas e elencadas no seu Relatório Técnico-Pedagógico (RTP), de acordo com o estipulado no decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho.

Dos 24 alunos que integram esta turma, sete responderam que não têm acesso à internet nem computador e treze confessaram que não têm apoio e ajuda no estudo em casa. Em relação aos pais, estima-se que, em cerca de metade dos alunos, pelo menos um progenitor tem formação académica superior, sendo que, a outra metade se distribui pelos níveis Secundário, 3.º Ciclo do Ensino Básico, 2.º Ciclo do Ensino Básico ou não identifica as habilitações.

No geral, a turma é bastante participativa, empenhada e focada nas aprendizagens. Os alunos esforçam-se por relacionar conteúdos de outras disciplinas com os conteúdos da disciplina de Português e por contribuir para o desenvolvimento das aulas com a sua bagagem intelectual e cultural. Na sua maioria, são alunos atentos e não se registam problemas de comportamento na turma.

## 2. Descrição e reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

O presente capítulo pretende levar a cabo uma reflexão crítica sobre o desempenho da professora estagiária ao longo da prática pedagógica supervisionada. Nesta reflexão inclui-se uma breve descrição das aulas e dos temas lecionados e a apresentação das expectativas em relação à Prática Pedagógica Supervisionada, dos desafios encontrados, dos progressos observáveis ao longo do ano letivo e das atividades desenvolvidas no decorrer do estágio.



Tendo iniciado a Prática Pedagógica Supervisionada em 2019, até então o meu contacto com o ensino foi, além da minha experiência como aluna, muito diminuto, tendo-se cingido à lecionação de aulas aos meus colegas de mestrado, no âmbito de uma unidade curricular de Didática. O começo do estágio foi vivido, como é natural, com muita curiosidade e expectativas, mas também com ansiedade e receios. A par com a grande vontade de crescer intelectualmente, estavam também a consciência das minhas novas responsabilidades, o medo da exposição, da imprevisibilidade e de não estar à altura do desafio.

Os meus horizontes de expectativas em relação ao estágio eram, inicialmente, os seguintes: alargar a minha visão científica e crítica do ensino e da educação no geral e da minha área em particular; compreender melhor o trabalho do professor, enquanto profissional multifacetado e multidisciplinar; entender a gestão do trabalho docente, individualmente e em grupo, nomeadamente, como se procedia à calendarização e planificação de conteúdos, à definição dos critérios de avaliação, às reuniões e aos conselhos de turma, etc.; compreender que aspetos práticos me permitiriam construir uma boa aula do ponto de vista científico e didático; perceber melhor todas as vertentes da organização escolar.

No início da prática pedagógica foi-me atribuída uma turma de 10.º ano, do curso de Humanidades, devendo, no final do ano, apresentar um conjunto de 26 lecionadas. Deste conjunto, duas aulas de 100 minutos deveriam ser assistidas pela orientadora da FLUC. Além disto, assisti às aulas lecionadas pela minha colega de estágio, a quem foi atribuída uma turma diferente e, juntas, assistimos às aulas lecionadas pela nossa orientadora, titular de ambas as turmas.

O decorrer da prática pedagógica e o alargamento da minha visão em relação ao ensino deram-me a sensibilidade para perceber que as minhas aprendizagens foram muito maiores do que aquelas que o meu horizonte de expectativas abarcara no início. Estas aprendizagens fizeram-se de forma natural, a partir da experiência de lecionação, do contacto com os alunos, com os quais criei laços afetivos, e que foram sempre recetivos e cooperantes em todas as atividades que levei até eles, e do espírito e trabalho de equipa que sempre existiu dentro do núcleo de estágio. Estes fatores constituíram um grande incentivo para ser mais ambiciosa nos planos de aula e nas tarefas que propunha aos alunos, o medo da exposição e do imprevisível deram lugar a uma maior espontaneidade nas aulas e o resultado foi, realmente, uma mão cheia de aprendizagens.

Desta feita, considero ter levado a cabo um trabalho de qualidade crescente, tanto na preparação como na lecionação das aulas, penso ter desenvolvido mais as minhas aptidões comunicativas e a minha capacidade de lidar com situações imprevisíveis. Além disso, aprendi a gerir melhor o tempo de aula e as atividades estipuladas, aspetos onde,

inicialmente, sentia bastantes dificuldades, fazendo planificações demasiado longas e com demasiadas atividades. Isto resultava em aulas inacabadas e numa quebra nas minhas expectativas, tanto no que respeita aos meus objetivos para as aulas, que ficavam por cumprir, como no que respeita ao desempenho dos alunos, que nem sempre tinham as indicações e o tempo necessários para a concretização das atividades. Aprendi, assim, a investir na qualidade das tarefas e não na quantidade e que o tempo investido nas orientações dadas aos alunos para a concretização das atividades, tem um forte impacto no desempenho e na adesão dos discentes a essas atividades.

Graças ao trabalho desenvolvido, sempre a par com a orientadora da escola, aprendi a articular, na preparação das aulas, o rigor científico que é sempre exigido a um professor, com os conteúdos programáticos a lecionar e, não menos importante, com as características e necessidades da turma. Penso ter conseguido trabalhar com progressiva autonomia, procurando sempre desenvolver atividades úteis, mas que fossem também capazes de cativar os alunos, descobrindo que o ensino e a aprendizagem são, ambos, processos criativos. Ter escolhido trabalhar as estratégias de compreensão leitora, aplicadas ao texto literário, ajudou-me a desconstruir alguns dos lugares comuns sobre o ensino que fui apreendendo, principalmente, enquanto aluna. Neste sentido, aprendi a permitir que os alunos desempenhassem o papel principal nas aulas, aspeto que espero aprimorar mais com a experiência profissional, por forma a contrariar a postura dirigista e unilateral da comunicação em sala de aula, algo que se revelou bastante difícil, principalmente por me obrigar a abrir mão da sensação de segurança e do maior controlo da aula.

É inegável que as medidas de contingência, impostas pela situação pandémica, declarada em março de 2020, tiveram um impacto muito significativo no ensino, uma vez que foi necessário recorrer ao encerramento das escolas nesse mesmo mês. No início, a adaptação foi difícil, especialmente porque eu não possuía qualquer tipo de formação em ensino à distância e senti que, dadas as circunstâncias, não estava a ter tempo suficiente para me adaptar devidamente e para apreender todas as novas orientações que tinham agora de se ter em conta. Todavia, apesar de o ensino à distância ter dificultado o decorrer normal do estágio, privando-me do contacto próximo com os alunos e com o meu núcleo de estágio, a verdade é que fui levada a repensar uma série de aspetos pedagógico-didáticos e da prática docente que, eventualmente, iria ter como garantidos. Neste contexto, as aulas demoravam mais tempo a preparar e as tarefas propostas tinham de ser refletidas de outra forma. As próprias dificuldades de cada aluno ficaram mais evidentes, tendo em conta a maior necessidade de autonomia que este tipo de ensino exige dos discentes, os silêncios e as ausências mais constrangedores e difíceis de contornar, a necessidade de ter *feedback* dos alunos em relação aos conteúdos e às aprendizagens aumentou, assim como aumentou o

medo de as atividades caírem no vazio.

Tudo isto forçou-me a adotar uma visão mais crítica do ensino e da prática docente, que deve ser pautada pela constante revisão e atualização dos meus saberes científicos e didáticos, e a perceber a necessidade de diversificar os métodos de ensino na própria sala de aula, para que todos os alunos, que se apresentam sempre com características tão diversas, possam realmente beneficiar das aprendizagens e de um ensino verdadeiramente democrático.

Considerando que as aulas que lecionei ao longo do ano letivo espelham, de certa forma, o trabalho, os progressos e as aprendizagens que desenvolvi ao longo do ano, apresentam-se, na página seguinte (tabela 1 e 2), todas as aulas desenvolvidas na Prática Pedagógica Supervisionada, nas aulas presenciais e nas aulas à distância, respetivamente, com os respetivos temas e conteúdos programáticos.

Prática Pedagógica Supervisionada: aulas lecionadas			
Temas	Conteúdos programáticos	Duração	Período
Poesia Trovadoresca	Análise e interpretação da cantiga de amigo “Bailemos nós já todas tres, ai amigas”.	50 min	1.º Período
Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	Análise interpretativa do capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i> de Fernão Lopes. Aplicação da estratégia da questionação. As guerras de hoje e as guerras de antigamente: análise e interpretação de imagens. Leitura e análise do capítulo 148 da <i>Crónica de D. João I</i> de Fernão Lopes. Resolução de exercícios.	250 min (100+100+50)	
Sintaxe; Apreciação Crítica	O complemento e os modificadores do nome. Análise do filme <i>O Clube dos Poetas Mortos</i> — elaboração de apreciação crítica.	100 min	
Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i> ; Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Atividades de síntese de conteúdos. Introdução ao conteúdo programático seguinte: <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente. Resposta a um questionário a partir da plataforma <i>Kahoot</i> . Preenchimento de fichas de autoavaliação.	100 min	
Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Análise e interpretação da cena II da <i>Farsa de Inês Pereira</i> . Apresentação e caracterização das personagens: Inês, a Mãe e Lianor. Análise e interpretação do final da cena 3 e da cena 4 da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente. Aplicação da estratégia das imagens sensoriais. Atividade lúdico-didática baseada na rede social <i>WhatsApp</i> . Aplicação da estratégia das inferências.	150 min (100+50)	
Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> ; Debate	Conclusão do estudo da <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente: aplicação da estratégia da síntese. Exercício de debate a partir da atividade “Namorar dá que falar...”. Leitura, análise e discussão da plataforma <i>Violentómetro</i> .	100 min	2.º Período
Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i> ; Debate; Daniel Filipe, <i>A Invenção do Amor</i>	Síntese do estudo da <i>Farsa de Inês Pereira</i> : resolução de um questionário na plataforma <i>Kahoot</i> . Leitura e análise do poema <i>A Invenção do Amor</i> de Daniel Filipe. Aplicação da estratégia das inferências.	50 min	
Luís de Camões, <i>Rimas</i>	Início do estudo da lírica camoniana: contextualização histórico-literária e abrangência temática em atividade lúdico-didática.	50 min	

Tabela 1 — Aulas lecionadas durante a Prática Pedagógica Supervisionada

Prática Pedagógica Supervisionada: aulas lecionadas no ensino à distância			
Temas	Conteúdos programáticos	Duração	Período
Introdução ao Ensino à Distância	Apresentação das plataformas a serem usadas durante o ensino à distância: <i>Zoom</i> e <i>Padlet</i> . Discussão das atividades a desenvolver no novo modelo de ensino.	60 min de aula síncrona	2.º Período
Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	Sistematização de conteúdos.	60 min de aula síncrona	3º Período
Luís de Camões, <i>Rimas</i>	<p><b>Antes da aula:</b> Leitura e análise do <i>Descalça vai para a fonte</i>. Resolução de um questionário: aplicação da estratégia das inferências.</p> <p><b>Durante a aula:</b> Retoma dos aspetos já tratado no período anterior no âmbito da Lírica Camoniana. Análise interpretativa, temática e formal do poema <i>Descalça vai para a fonte</i>.</p> <p><b>Antes da aula:</b> Leitura do poema <i>Verdes são os campos</i>. Elaboração de uma ilustração/anúncio publicitário com base na interpretação do poema.</p> <p><b>Durante a aula:</b> Partilha e discussão dos trabalhos elaborados pelos alunos antes da sessão síncrona. Análise interpretativa, temática e formal do poema <i>Verdes são os campos</i> — A representação da mulher amada e da natureza.</p> <p><b>Antes da aula:</b> Leitura das duas primeiras estrofes do soneto <i>Tanto de meu estado me acho incerto</i>. Resolução de uma ficha de trabalho — sistematização da abrangência temática; lírica camoniana no <i>Instagram</i>. Aplicação da estratégia das inferências.</p> <p><b>Durante a aula:</b> Partilha e discussão dos trabalhos concretizados pelos alunos. Análise interpretativa, temática e formal do poema <i>Tanto de meu estado me acho incerto</i>.</p> <p><b>Depois da aula:</b> síntese do estudo da Lírica Camoniana: aplicação da estratégia da síntese.</p>	180 min de aula síncrona (60+60+60)	

**Tabela 2** — Aulas lecionadas durante a Prática Pedagógica Supervisionada em regime de ensino à distância

### 2.1.1. Atividades extraletivas

Além da preparação e leção das aulas, que eram obrigatórias para a concretização da Prática Pedagógica Supervisionada, participei também em algumas atividades, de caráter facultativo, desde ações de formação, que tiveram lugar tanto na ESIDM como na FLUC, a atividades extracurriculares elaboradas na ESIDM ao serviço da comunidade escolar, tendo dado o meu contributo na sua organização e desenvolvimento. As atividades, elencadas abaixo, contribuíram para alargar as minhas aprendizagens, os meus

O ensino explícito das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora do texto literário

conhecimentos e o meu rigor científico no que diz respeito à área da docência e beneficiaram a minha adaptação e envolvimento no ambiente escolar.

### 2.1.1.1. Ações de formação e *Webinars*

Sessão formativa	Orador(es)	Duração	Local
“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
“Autonomia e Flexibilidade Curricular, no âmbito do DAC”	Grupo Minerva	3 horas	Escola Secundária Infanta Dona Maria
“Práticas criativas e Inovadoras no Ensino da Literatura”	Coordenado por Prof. <sup>a</sup> Doutora Ana Maria Machado	18 horas	Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra
(i) “Literatura eletrónica em contexto educativo”	Prof. Doutora Ana Maria Machado		
(ii) “Componentes fundamentais de novas práticas de leitura e de uma nova cultura literária na escola: as artes”	Prof. Doutor Rui Mateus		
(iii) “Poesi@s, ou da poesia digital em Rui Torres”	Ana Sofia Aguilar		
(iv) “Práticas criativas no Arquivo do Livro do Desassossego”	Maria Cecília Magalhães		
“Principais ferramentas para ensino à distância. Como começar a utilizar.”	Professor Carlos Nunes	1 hora	Pelo grupo Leya (formato webinar)
“A vida não está para brincadeira”	Professor Eduardo Sá	1 hora	
“Planificar e avaliar em E@D — uma abordagem prática”	Professora Ana Paula Loureiro	1 hora	
“Existe educação inclusiva remota? E o futuro?”	Professor David Rodrigues	1 hora	
“Gaming, Gamificação e Aprendizagem”	Professor Rui Lima	1 hora	Pelo grupo Escola Virtual (formato webinar)
“Tirar partido da educação para os media digitais”	Professor Luís Pereira	1 hora	
“Recursos Educativos Digitais: como promover e regular a aprendizagem autónoma”	Professora Teresa Pombo	1 hora	
“Tenho alunos de Português Língua Não Materna. E agora?”	Professora Adriana Miranda	1 hora	Pelo grupo Porto Editora (formato webinar)

**Tabela 3** — Ações de formação e webinars frequentados no decorrer da Prática Pedagógica Supervisionada

## 2.1.1.2. Atividades extracurriculares

Atividade	Público Alvo	Descrição
“Um mundo com muitas línguas”, atividade inserida nos Domínios de Flexibilidade Curricular	Comunidade Escolar	A atividade consistiu em representar numa t-shirt os países onde se fala português, quer como língua oficial, quer como língua segunda. No dia 14 de outubro de 2019, todos os trabalhos foram expostos na entrada da escola. Esta atividade foi feita em parceria com as disciplinas de Inglês, Espanhol e Geografia.
Palestra <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , de Padre António Vieira	11.º ano	Inserida na disciplina de Português, no dia 30 de outubro de 2019, pelas 9h30, foi realizada na Escola Secundária Infante Dona Maria, uma palestra sobre o <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , de Padre António Vieira, proferida pelo Professor Doutor Albano Figueiredo, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A palestra foi direcionada para todos os alunos do 11.º ano de escolaridade e foi proferida pelo Doutor Albano Figueiredo, docente da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.
Peça <i>Farsa de Inês Pereira</i>	10.º ano	No âmbito da disciplina de Português, no dia 4 de fevereiro de 2020, pelas 9h30/10h30, foi realizada na Escola Secundária Infanta Dona Maria, a representação da peça <i>Farsa de Inês Pereira</i> , direcionada para os alunos de Português do 10.º ano de escolaridade.
Visita de Estudo a Lisboa — Percurso Queirosiano e Igreja e Museu de São Roque	11.º ano	No contexto da disciplina de Português, foi realizada no dia 6 de março de 2020, uma visita de estudo a Lisboa. Esta consistiu na realização do Percurso Queirosiano em Lisboa, e na visita à Igreja e ao Museu de São Roque. A visita de estudo foi direcionada para as turmas do 11.º ano da Escola Secundária Infanta Dona Maria. Antes da visita de estudo, foi possível auxiliar na preparação da mesma, através da participação na reunião com os pais e na elaboração do panfleto.

**Tabela 4** — Atividades extracurriculares elaboradas no âmbito do estágio pedagógico

## Parte II - O ensino explícito das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora do texto literário



## 1. Enquadramento teórico

Neste capítulo começa-se por se identificar o tema do presente relatório e justificar a sua pertinência para o desenvolvimento de competências leitoras por parte dos alunos. Deste modo, analisam-se os *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Secundário* e a transversalidade das inferências e da síntese, essencialmente no domínio da Educação Literária, e procede-se a uma breve abordagem à forma como o tema é tratado pelo manual adotado na ESIDM. Por último, serão exploradas algumas conceções teóricas consideradas pertinentes para que se perceba o alcance do tema que aqui se propõe, bem como os conceitos que foram tidos em conta na operacionalização do tema em sala de aula.

O ensino explícito das inferências e da síntese como estratégias de compreensão leitora do texto literário assume-se como algo de extrema importância, tanto no plano educativo em geral como no domínio do estudo do texto literário em particular. Isto porque as estratégias de compreensão leitora não servem simplesmente para aceder aos vários sentidos que se podem descobrir num texto literário, elas são também, dada a sua génese, estratégias promotoras do metaconhecimento, ajudando o aluno a tornar-se autónomo na aquisição do saber e a regular o seu próprio processo de aprendizagem.

Interessa à escola e à disciplina Português, não só a aquisição de conhecimentos e competências em relação aos conteúdos a lecionar, mas também a maturação intelectual, ética, cívica e emocional dos alunos e, tendo em conta estas dimensões, que podemos sem dúvida associar ao texto literário, Martha Nussbaum (1995) introduz o conceito de “imaginação literária”, que se define como a capacidade humana de compreender o mundo e de reconhecer o outro como um ser com necessidades, emoções e uma realidade próprias. Sendo a literatura uma das melhores vias para experienciar emoções e viver realidades que, sem ser através da leitura, não poderíamos vivenciar, Nussbaum (2010: 132) refere que a “imaginação literária” depende muito da educação para a arte e do ensino formal da literatura, elementos fundamentais na educação para a Democracia, a partir do momento em que desenvolvem a capacidade de ver o mundo através dos olhos de outro ser humano.

Como se verá, o ensino explícito de estratégias de compreensão tornam o aluno mais autónomo no exercício da leitura e mais consciente quanto às formas de encontrar e atribuir significados aos textos e ao mundo, algo absolutamente fulcral para que o discente tenha a oportunidade de aceder às dimensões da literatura supramencionadas e de aprender a reagir, intelectual e emocionalmente, aos textos, isto porque, como explica Nussbaum em *Justicia Poética* (1995: 85),

La literatura está asociada con las emociones. Los lectores de novelas, los espectadores de obras dramáticas, encuentran en estas obras un camino hacia el temor, la congoja, la piedad, la cólera, la alegría, el deleite, incluso el amor apasionado. Las emociones no sólo constituyen respuestas probables ante el contenido de muchas obras literarias, sino que son inherentes a su misma estructura, como maneras en que las formas literarias solicitan atención.

Teresa Colomer (2013) explica ainda que é dever da escola garantir que todos os indivíduos desenvolvam competências de compreensão leitora que permitam fazer face às exigências da sociedade atual, e que possibilitem a utilização da leitura como instrumento de “adaptação a uma sociedade urbana e pós industrial que exige o seu uso constante na vida quotidiana” (2013: 164), como fonte potenciadora de conhecimento e, não menos importante, como forma de aceder à experiência literária e ao deleite estético. Os alunos de hoje têm um acesso infindável a diversas fontes de informação e estão em constante comunicação, tanto com os seus pares, como com o mundo. Numa sociedade em que o ser humano está constantemente a receber informação e em que, cada vez mais, toda a gente parece sentir a necessidade de se posicionar crítica e publicamente, o mais rapidamente possível, em relação aos mais variados assuntos, deve ser uma prioridade do ensino munir os alunos de autonomia e de estratégias de compreensão leitora que, no fundo, são estratégias de compreensão do mundo.

Neste sentido, considera-se que, tanto o ensino das inferências como o ensino da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora constituem um importante contributo para uma relação consciente com o texto literário e com o mundo.

## 1.1. Orientações Programáticas e Curriculares

É evidente que a importância da literatura na educação não se esgota nas já referidas dimensões éticas e cívicas. Assim, o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*, que se encontra organizado em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática –, pauta-se pela “articulação curricular horizontal e vertical dos conteúdos, a adequação ao público-alvo e a promoção do exercício de cidadania” (Buescu, 2014: 4) e valoriza o texto literário como texto complexo.

A noção de texto complexo é uma das conceções fundamentais a partir da qual se articulam todas as orientações do Programa, nos cinco domínios já identificados, caracterizando-se, geralmente, por “um sentido denso, uma estrutura elaborada, um vocabulário sofisticado e intenções autorais subtis” (*ibidem*: 7). Identifica-se o texto literário

como texto complexo pois, além de reunir aquelas características, é nele que “convergem todas as hipóteses de realização da língua” (*idem*). Além disto, os textos trabalhados no domínio da Educação Literária, independentemente do gênero literário em que se inserem, devem ainda primar pelo princípio da *representatividade* que, por sua vez, mobiliza outros aspectos fundamentais ao estudo do Português e da literatura: o valor histórico-cultural e valor patrimonial, nas suas dimensões diacrônicas e sincrônicas.

Sendo o texto literário o objeto de estudo predominante no *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Secundário* e reconhecendo-se aí a progressiva complexificação do conceito de literacia, que se tem vindo a afastar da noção, mais rudimentar, de alfabetização, parece tornar-se evidente a necessidade de “uma reflexão mais elaborada sobre os objetivos expetáveis para a compreensão e a produção textuais” (*ibidem*: 6). Assim, deve reconhecer-se a importância da compreensão e interpretação de textos considerados relevantes e entender-se que essas ações não se limitam ao simples levantamento de informação explícita. É aqui que se torna perceptível a transversalidade, pelo menos da produção de inferências, no que diz respeito à compreensão do texto literário.

Fazendo uma breve prospeção pelo *Programa e Metas Curriculares do Ensino Básico*, percebeu-se que a primeira referência à produção de inferências dá-se logo no 1.º ciclo, centrando-se estas nas intenções e emoções das personagens, nas relações de causa-efeito, problema-solução, etc., e na sugestão de alternativas para a história e para o enredo. Ainda que a produção de inferências a partir do texto literário pareça surgir de forma mais difusa no 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico, encontramos nas *Aprendizagens Essenciais* alguma alusão à necessidade de levar o aluno a reagir de forma pessoal e crítica aos textos e a analisar a forma como são representados, nas obras literárias, determinados temas, experiências e valores, comparando-os, de seguida, com outras manifestações artísticas.

Finalmente, no que concerne ao 10.º ano, tanto no Programa como nas *Aprendizagens Essenciais*, encontramos uma referência à produção de inferências de forma fundamentada e ao desenvolvimento de competências que estabelecem uma estreita relação com aquela, como, por exemplo, identificar e analisar os pontos de vista das diferentes personagens e estabelecer relações entre as diversas partes que constituem o texto.

Já no que diz respeito ao conceito de síntese, ele surge nos *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Secundário* como sinónimo de resumo, definição que, como se verá no enquadramento teórico, não vai ao encontro da definição de síntese enquanto estratégia de compreensão leitora.

Assim sendo, considero que os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Ensino Secundário*, bem como as *Aprendizagens Essenciais*, ao longo dos vários anos de escolaridade

reconhecem a importância do desenvolvimento da compreensão leitora por parte dos alunos e existe uma alusão bastante clara à produção de inferências, que se torna progressivamente mais complexa e abstrata à medida que se avança no ano de escolaridade.

Além disto, todas as destrezas relacionadas à compreensão do texto literário que foram aqui elencadas integram algumas das várias competências que perfazem o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*, nomeadamente as competências relacionadas com: a sensibilidade estética e artística, o raciocínio e resolução de problemas, o pensamento crítico e pensamento criativo e o desenvolvimento pessoal e autonomia, onde se poderão inserir as destrezas metacognitivas.

Não se afigura, no entanto que, tanto as *Aprendizagens Essenciais* como os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Ensino Secundário* valorizem a produção de inferências como estratégia de compreensão leitora, sobretudo enquanto objeto de ensino explícito, a ser aprendida de forma consciente por parte do aluno. Apesar de estes documentos tratarem as inferências como algo transversal à compreensão do texto literário, o seu ensino-aprendizagem não está devidamente explícito, surgindo assim a produção de inferências mais como uma forma de aferir a compreensão do texto, supondo, crê-se, que os mecanismos cognitivos subjacentes à inferência já estão adquiridos, e não como uma forma de construir autonomamente os sentidos da obra literária.

### 1.1.1. O Manual Escolar – O *Caminho das Palavras 10*.

Tendo por base uma análise do manual *O Caminho das Palavras 10* (Freitas et al, 2019), adotado pela ESIDM, com vista a perceber a prevalência das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora do texto literário, em linhas gerais, verifica-se que os exercícios aí propostos nem sempre promovem o ensino explícito destas estratégias.

Por exemplo, em relação ao trabalho direto com o texto, as sugestões do manual resumem-se quase sempre a perguntas de interpretação que promovem essencialmente a procura e seleção de informação no texto e é comum darem parte das respostas na formulação das perguntas, como acontece a propósito do capítulo 148 da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes, na página 68, quando se solicita ao aluno “Comprova que a recolha de mantimentos obedecia a um plano previamente definido, com base na informação contida nos três primeiros parágrafos”. É, então, dado ao aluno um dos significados possíveis de uma parte específica do texto logo na proposta de atividade. Assim, espera-se apenas que o discente volte ao texto, mais especificamente aos três primeiros parágrafos, e retire a informação solicitada.

Deve referir-se, no entanto, que o manual em causa apresenta, no início de cada módulo e entre momentos-chave dos textos literários, pequenos textos informativos de caráter científico que permitem alargar um pouco o conhecimento prévio do aluno em relação às obras que são trabalhadas e ao seu contexto histórico e cultural.

Desta feita, considero que o manual adotado pouco investe na valorização do ensino explícito das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão, assumindo uma perspectiva mais tradicional da compreensão leitora (adiante explicar-se-á em que consiste). A utilização do manual deve, portanto, ser feita de forma atenta e crítica, uma vez que não favorece a autonomia do aluno.

Para que se perceba melhor o que está em causa quando falamos do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora, será necessário, antes de tudo, perceber alguns conceitos teóricos inerentes ao tema em questão.

## 1.2. O que é a compreensão leitora?

No plano educativo, a conceção de compreensão leitora tem-se vindo a alterar ao longo do tempo. Jocelyne Giasson, em *Compreensão Leitora* (1990: 17), constata esta mudança e explica que, tradicionalmente, a compreensão leitora era tida como “um conjunto de sub-habilidades a ensinar sucessivamente de forma hierarquizada (descodificar, encontrar a sequência de ações, identificar a ideia principal...)”, considerando-se que o domínio destas habilidades permitiam o domínio da leitura. Todavia, esta conceção não garante uma compreensão efetiva. Como explica Giasson (1990), era impossível definir com precisão as sub-habilidades necessárias à compreensão leitora e, mais problemático ainda, verificava-se que alunos mais fracos na leitura conseguiam, quando trabalhadas isoladamente, dominar algumas destas sub-habilidades, enquanto leitores hábeis poderiam apresentar mais dificuldade em fazê-lo. Quer isto dizer que “é possível conseguir fazer exercícios de leitura isolados sem se saber realmente ler” (*idem*). É, pois, necessário rever a noção tradicional de compreensão leitora, especialmente num tempo em que, segundo Teresa Colomer (2013: 160), “é evidente que o progresso social que a invenção da língua escrita implicou não fez senão acelerar-se com o surgimento de novos códigos de representação da realidade que, em vez de se excluírem, diversificam os usos e se inter-relacionam fortemente”.

Reconhecer a necessidade de repensar a conceção de compreensão leitora, tendo em conta as exigências sociais e comunicativas a que os alunos de hoje em dia estão acometidos, não implica, todavia, esquecer aquelas destrezas que tradicionalmente estão associadas à leitura, mas importa esclarecer que qualquer uma delas, no processo de leitura, está em

constante interação e diálogo com as outras, influenciando-se entre si. Assim, um aluno pode, ocasionalmente, resumir um texto de forma satisfatória e pode fazê-lo sem ter realmente compreendido esse texto, pois basta-lhe perceber o encadeamento dos acontecimentos e saber que deve encurtar a informação. Pode, no entanto, não perceber as relações que existem entre as diversas partes do texto, os pontos de vista e os valores das personagens, a pertinência do tema e a sua ligação ao mundo, e não ser capaz de se posicionar criticamente em relação a esse texto, operações mais abstratas que não deixam de estar ligadas à compreensão do texto.

Quer isto dizer que a compreensão leitora consiste antes num conjunto de habilidades que interagem e se influenciam mutuamente, num processo que Giasson (1990) define como holístico e unitário, englobando, atualmente, outros fatores preponderantes que nem sempre foram devidamente considerados. Esses fatores são as variáveis leitor, texto e contexto, o papel que cada um desempenha na compreensão e a forma como interagem entre si. Estas variáveis, bem como a interação entre elas, constituem um modelo de compreensão leitora hoje amplamente aceite pelos investigadores.

### 1.2.1. O Leitor

Durante muito tempo acreditou-se que o texto era o elemento central da compreensão leitora. Todavia, por influência também da estética da receção, que surge na década de 70, as conceções mais recentes que têm vindo a surgir neste domínio reconhecem no leitor uma variável tão fundamental e importante quanto o próprio texto.

Tradicionalmente, como expõe a autora de *Compreensão Leitora* (Giasson, 1990: 19), acreditava-se que o leitor deveria ir à procura, no ato da leitura, do sentido do texto, que correspondia, basicamente, à intenção do autor. Potenciava-se, assim, uma leitura passiva, onde o papel do leitor no trabalho com o texto ficava bastante limitado e a não identificação da intenção do autor por parte do leitor pressupunha a não compreensão do texto, “Era uma conceção de transposição: julgava-se que o leitor apenas transpunha para a sua mente um sentido preciso determinado pelo autor”.

A atual teoria acredita que o texto não se concretiza sem o leitor e que é o leitor quem cria e atribui significado ao texto, utilizando, para isso, o seu próprio conhecimento do mundo, a sua intenção de leitura, estruturas e processos de receção, que dizem respeito aos seus conhecimentos e atitudes e às habilidades a que recorre durante a leitura (*ibidem*: 21). As estruturas do leitor podem, segundo Giasson (1990), classificar-se em estruturas cognitivas e estruturas emocionais. As estruturas cognitivas correspondem aos conhecimentos que o

leitor tem da sua língua, que devem ser de ordem fonológica, sintática, semântica e pragmática; e aos conhecimentos prévios que o leitor tem do mundo, que o leitor usará para produzir novos conhecimentos, pois “para compreender, o leitor deve estabelecer relações entre o novo (o texto) e o conhecido (os seus conhecimentos anteriores)” (*ibidem*: 27). Desta forma, quanto mais vastos forem os conhecimentos dos alunos, quer da língua, quer do mundo, maior será o seu sucesso na leitura.

As estruturas afetivas correspondem, por sua vez, à atitude e aos sentimentos do leitor – que podem ser de curiosidade, desinteresse, desânimo, etc. – perante a leitura e que se vão manifestar “de cada vez que o indivíduo for confrontado com uma atividade que põe em jogo a compreensão de texto” (*ibidem*: 31). Assim, o que o leitor sente em relação à leitura, desde a forma como a encara no geral, à afinidade que possa ter pelo tema do texto que tem de ler, é determinante para a compreensão textual.

Os processos de leitura “dizem respeito ao recurso às habilidades necessárias para abordar o texto, ao desenrolar das atividades cognitivas durante a leitura” (*ibidem*: 32). Estes processos podem ser classificados em cinco grandes categorias, a saber: Microprocessos, que são ativados para interpretar uma informação numa só frase; b) Processos de integração, responsáveis por estabelecer ligações entre proposições ou frases; c) Macroprocessos, que são acionados para permitir a compreensão global do texto como um todo coerente; d) Processos de elaboração, que possibilitam a produção de inferências para chegar a conclusões, informações e significados que não estão no texto; e) Processos metacognitivos, que gerem a compreensão e são os responsáveis pela adaptação do leitor ao texto.

Todos estes processos relacionam-se entre si e, simultaneamente, com o texto lido. Os microprocessos, os processos de integração e os macroprocessos ocorrem, como se pôde ver acima, ao nível da frase, já “Os processos de elaboração podem ser considerados como uma extensão do texto, enquanto que os processos metacognitivos se podem comparar com o coroar da compreensão textual” (*ibidem*: 33).

Para explicitar a forma como os processos do leitor se relacionam com o texto, Giasson (1990) dá como exemplo o exercício do reconto. Quando se pede a um aluno o reconto de uma história, é de esperar que ele utilize informações do texto, que acrescente algumas outras informações provenientes das relações que estabelece entre as diversas sequências frásicas que constituem o texto, que seja capaz de produzir generalizações, em função da interpretação que faz do texto como um todo, que consiga produzir inferências e que consiga refletir sobre a forma como compreende o texto.

Associada a esta variável surge ainda a noção de esquemas do leitor, que não são mais do que “uma estrutura organizada de conhecimentos e experiências passadas que vão influenciar a aquisição de novos conhecimentos” (Sequeira, 1990: 41) e que, como explica

Giasson (1990), estando conservados na nossa mente, são passíveis de ser ativados e modificados em determinadas circunstâncias. Estes esquemas podem ter que ver com conhecimentos sobre o uso da língua, a estrutura do género textual em que se insere o texto que se lê ou acontecimentos e ações que possam estar representados nesse texto. No fundo, os esquemas possibilitam ao leitor preencher “vazios textuais” e estabelecer uma ligação entre as várias partes do texto, o que, segundo Cerchiaro (2011), facilita a produção de inferências e permite ao leitor colocar hipóteses interpretativas e ir além da interpretação literal do texto.

Tendo isto em consideração, Giasson (1990) compara a forma como um leitor constrói o significado de um texto à construção de um *puzzle*, que só fica construído quando todas as peças são encaixadas no devido lugar e reconhecemos no *puzzle* um todo coerente, sem espaços vazios. Algo semelhante acontece quando se compreende um texto. Um leitor percebe que compreendeu bem um texto quando ativa um esquema “que corresponde a estas condições: cada peça de informação foi colocada num espaço, as informações entram bem no esquema, todos os espaços importantes contêm informações e o todo constitui uma mensagem coerente” (*idem*).

### 1.2.2. O Texto

Tendo em consideração que o leitor pode assumir diferentes posturas em relação à leitura mediante o texto que lhe é apresentado, a autora de *Compreensão Leitora* (1990) alerta para a necessidade de garantir que os textos se adequem às capacidades dos alunos e de classificar esses textos em função dos critérios mais pertinentes para a educação.

Os critérios da seleção de textos assentam, normalmente, em três critérios, a saber: na intenção do autor em determinado texto (literário ou não) e na forma como essa intenção vai ao encontro dos conteúdos programáticos ou das necessidades dos alunos; no género literário, onde se destacam a intenção de agir sobre as emoções, comportamentos e conhecimentos do leitor; na estrutura do texto e no conteúdo, sendo que aqui os textos se dividem, inevitavelmente em “textos que contam uma história ou um acontecimento e os textos que apresentam e explicam um conceito, um princípio...” (*ibidem*, 37), isto é, em textos literários e textos expositivos.



### 1.2.3. O Contexto

Como explicam Sanchez e Rodicio (2014: 94), “la comprensión depende no sólo de la interacción entre el texto y el lector sino que hay un amplio y diverso conjunto de elementos extratextuales que median esa relación nuclear”. É neste sentido que surge a variável contexto.

Segundo Giasson (1990: 40), “O contexto [...] engloba todas as condições na qual se encontra o leitor (com as suas estruturas e processos) quando entra em contacto com um texto (seja qual for o seu tipo)”. Estas condições podem ser impostas pelo leitor a si mesmo ou determinadas pelo professor. Destarte, a autora faz uma distinção entre três tipos de contextos: o contexto psicológico, o contexto social e o contexto físico.

O contexto psicológico diz respeito diretamente ao leitor, abrangendo o seu interesse pelo texto que lhe é apresentado, a intenção da leitura e a motivação com que lê o texto. A intenção da leitura é identificada como sendo o mais determinante neste contexto, uma vez que vai agir diretamente no que o aluno retém e compreende. Sanchez e Rodicio (2014: 95) afirmam que esta situação se verifica porque os leitores que leem um texto com uma intenção e um objetivo delineado “dedican más tiempo a los elementos coherentes com la meta de la lectura y menos a los que no se relacionan con esa meta”.

Já o contexto social, por sua vez, circunscreve todas as interações que, no caso do ambiente de sala de aula, se produzem entre o aluno e os colegas e/ou entre o aluno e o professor, bem como os momentos de leitura em voz alta, de leitura feita a pares, de leitura orientada ou individual.

Finalmente, o contexto físico corresponde “a todas as condições materiais em que se desenrola a leitura” (*ibidem*: 42), são elas, a temperatura da sala, o ruído, a qualidade de impressão dos textos, a luz, etc..

Tendo em consideração que o universo da compreensão leitora é mais complexo do que se pensou durante muito tempo, surge como fundamental perceber que tipo de estratégias associadas à leitura devem ser ensinadas aos alunos por forma a garantir a compreensão dos textos literários e como é que essas estratégias devem ser ensinadas.

### 1.3. O ensino explícito das estratégias de compreensão leitora

Giasson (1990) explica que ler e compreender não são sinónimos e que a tendência nas escolas é limitar o ensino da compreensão leitora às perguntas sobre o texto, o que faz

com que “o único *feedback* dado ao aluno seja a exatidão ou não da sua resposta” (*ibidem*: 48), colocando-se o aluno numa posição de passividade em relação ao texto e fazendo com que o ensino-aprendizagem da compreensão leitora seja um processo mecanizado. Para contrariar esta tendência é necessário, segundo esta autora, atribuir uma componente explicativa a este processo. O docente deve explicar ao aluno porque é que uma resposta ou uma interpretação pode ou não ser adequada e que estratégias devem ser aplicadas para conseguir aprimorar as suas respostas e as suas interpretações, isto é, mais importante do que dar conta, junto do aluno, se uma resposta está errada, é explicar-lhe porque é que essa resposta pode ou não ser aceitável e apresentar-lhe ferramentas que lhe permitam chegar a conclusões mais exatas sobre o que leu.

Com o ensino explícito da compreensão leitora pretende-se colocar o aluno numa posição de centralidade nas aprendizagens relacionadas com a compreensão do texto; espera-se, da parte do professor, o máximo de apoio ao aluno no início deste processo de ensino-aprendizagem e que, mais tarde, “à medida que o aluno progride, o professor [possa] diminuir o apoio” (*ibidem*: 50), tentando-se assim assegurar a progressiva autonomia do discente na leitura. O objetivo primordial é garantir que o aluno possui ferramentas para trabalhar qualquer texto em qualquer situação.

Existem etapas associadas ao ensino explícito da compreensão leitora. Giasson (1990) define essas etapas da seguinte maneira: definir a estratégia e a sua utilidade, isto é, após escolher a estratégia que pretende trabalhar, o professor deve dar uma explicação clara aos alunos sobre em que consiste essa estratégia e sobre a sua utilidade; tornar o processo de aprendizagem transparente, garantindo que o discente perceba o que tem de fazer e o que se espera dele ao aplicar a estratégia, isto pode ser feito através de demonstrações levadas a cabo pelo próprio professor; orientar os alunos no domínio e aplicação da estratégia dando indicações sobre como utilizá-la e fazendo comentários sobre a forma como ela está a ser aplicada pelos discentes; permitir que o aluno aplique a estratégia de forma autónoma, deixando-o consolidar as aprendizagens e a aplicação da estratégia trabalhada; promover a utilização da estratégia, tanto nas leituras feitas em sala de aula, como nas leituras pessoais do aluno.

Com objetivos semelhantes, Judi Moreillon (2007), em *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*, elenca um conjunto de sete estratégias a serem trabalhadas neste âmbito, a saber: a ativação de conhecimento prévio, a utilização de imagens sensoriais, a questionação, a elaboração de inferências e antecipações, a identificação das ideias principais, a resolução de problemas e, por fim, a síntese.

Uma vez que este relatório visa perceber de que forma o ensino explícito das inferências e da síntese auxiliam e promovem a compreensão leitora, passar-se-á à definição

e análise destas duas estratégias.

### 1.3.1. As inferências

Antes de esclarecer como podem as inferências ser objeto de ensino-aprendizagem enquanto estratégia de compreensão leitora, convém definir o conceito de inferência. Michela Kopitski (2007) define inferência como sendo “the ability to connect what is in the text with what is in the mind to create an educated guess (...)[] when we read, we stretch the limits of the literal meanings in the text, creating a new interpretation, an inference” (2007: 15). Para esta autora, as inferências são “o coração da compreensão textual” e até o texto mais simples precisa de inferências para ser compreendido, “Making inferences is a skill that all readers need in order to comprehend the text. In order to figure out necessary information that the author does not explicitly tell the reader” (*ibidem*: 16).

Moreillon (2007: 76) vai ao encontro desta perspectiva quando afirma que as inferências podem ser tidas como a leitura das entrelinhas do texto: “Inferences require that readers go beyond the literal meaning; they use the print and the illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret the text”. Esta autora faz uma distinção clara entre inferências e antecipações, definindo as últimas como “educated [reader] guesses about what will happen next based on what is known from the text” (*idem*). Assim, percebe-se que as antecipações não deixam de ser um tipo de inferências que, no entanto, merecem uma distinção dada a sua natureza: tal como as inferências, as antecipações são suposições feitas com base nos conhecimentos prévios do leitor e com o conhecimento que este tem do texto, diferem das inferências na medida em que são confirmadas, ou não, com a progressão na leitura. Sugere-se ainda que o ato de inferir pode ser, muitas vezes, intuitivo no leitor, “As they read and pose questions, readers often find themselves answering their own questions with predictions about what will happen next or with inferences drawn from author’s or illustrator’s creations” (*idem*).

#### 1.3.1.1. Classificação de inferências

De entre as inferências não importa apenas fazer uma distinção entre inferências e antecipações. Na realidade, de acordo com alguns autores, as inferências podem ser classificadas em diferentes tipos.

Gail Mckoon e Roger Ratcliff em *Inference During Reading* (1992) fazem uma distinção

entre *automatic inference* e *strategic inference*, por forma a explicar a diferença entre estes dois tipos de inferência, os dois autores afirmam que quase todos os leitores são capazes, ainda que em diferentes graus, mediante as suas capacidades de compreensão leitora, de concretizar inferências automáticas e algumas inferências estratégicas em diferentes situações de leitura. Assim,

For some readers, it might be a rare occurrence; for others, it might happen in such situations as reading a magazine on an airplane, reading the newspaper through the morning fogover breakfast, or reading texts in a psychology experiment in strategic processes designed to achieve those goals, especially when learning new information from texts, and so they often engage in strategic processes designed to achieve those goals. (Mckoon 1992: 440)

As inferências automáticas corresponderão, portanto, a inferências básicas, que podem ser concretizadas durante a leitura de praticamente qualquer texto e sem um objetivo de leitura concreto. Já as inferências estratégicas são efetuadas mais frequentemente quando existe um objetivo de leitura concreto.

Todavia, a distinção entre estes dois tipos de inferências não é assim tão simples. Primeiramente, ambos se auxiliam mutuamente quando existe um objetivo de leitura a ser cumprido. Como explicam Mckoon e Ratcliff (1992), as inferências automáticas providenciam “the database for strategic inferences that are constructed during reading, and they provide a minimalist representation of a text in memory from which strategic inferences can be constructed by retrieval operations” (*idem*). Além disto, nem sempre as inferências estratégicas são necessariamente mais difíceis de produzir, no entanto, enquanto as inferências automáticas são feitas de forma intuitiva, as estratégicas são produzidas de forma consciente para resolver possíveis problemas de compreensão. Por este motivo, as inferências estratégicas são, principalmente nos textos literários, absolutamente indispensáveis à compreensão leitora, uma vez que é a partir delas que o leitor consegue atribuir um significado ao que lê.

Giasson (1990), por sua vez, faz uma distinção entre inferências lógicas, pragmáticas e inferências criativas. Entendemos a inferência lógica como sendo o tipo de inferência que o leitor produz com base no texto, pois está “necessariamente incluída na frase” (1990: 93), já a inferência pragmática é produzida pelo leitor com base no seu conhecimento do mundo e que, por isso, não tem de estar incluída no texto. No que diz respeito às inferências criativas, estas podem ser definidas, à semelhança das inferências pragmáticas, como “respostas inferenciais constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos ou esquemas do leitor” (*ibidem*: 95), distinguindo-se das últimas por serem apenas comuns a certos leitores.

Giasson (1990) demonstra ainda que, seguindo a proposta de Cunningham (1987), dentro das inferências de ordem pragmática, assentes nos conhecimentos ou esquemas do leitor, é possível fazer uma distinção mais precisa entre vários tipos de inferências. Estas inferências, segundo explica a autora, fornecem “uma base sólida para responder às atividades de inferência na maior parte dos textos” (*ibidem*: 97).

Segue, abaixo, a classificação dos dez tipos de inferências relacionadas aos esquemas do leitor, tal como são apresentadas por Jocelyne Giasson em *Compreensão Leitora* (1990), bem como as perguntas inferenciais que possibilitam a ligação entre a evidência textual e a inferência que pode ser estabelecida a partir dessa evidência.

Classes de inferência	Evidência textual	Pergunta de inferência
1. Lugar	Depois de nos termos registado, o paquete ajudou-nos a transportar a bagagem para o quarto.	Onde estamos?
2. Agente	Com o pente na mão e a tesoura na outra, Cristiano aproximou-se da cadeira.	Quem é Cristiano?
3. Tempo	Logo que a lâmpada do pórtico se apagou, a escuridão foi total.	Em que momento se passa a cena?
4. Ação	Bernardo curvou-se e mergulhou, cortando a água de modo absolutamente impecável.	Que fez Bernardo?
5. Instrumento	Com mão firme, o Dr. Maia colocou o ruidoso instrumento na minha boca.	Que instrumento utilizou o Dr. Maia?
6. Categoria	O Toyota e o Volvo estavam na garagem e o Audi lá fora.	De que categoria de objetos se trata?
7. Objeto	Aquele monstro fulgurante, com as suas dezoito rodas, impunha-se aos veículos mais pequenos na autoestrada.	Que monstro fulgurante é este?
8. Causa-efeito	De manhã constatámos que diversas árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras estavam sem ramos.	O que é que provocou esta situação?
9. Problema-solução	Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes.	Como é que o Pedro poderia solucionar o seu problema?
10. Sentimento-atitude	Enquanto eu subia ao estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com as lágrimas nos olhos.	O que sentia o meu pai?

Tabela 5 — Classificação de inferências segundo a proposta de Giasson

Ainda que, como refere Giasson (1990), a capacidade de inferir se desenvolva e melhore com a idade e com a maturação intelectual do indivíduo, é certo que essa capacidade pode ser melhorada com o ensino e pela ação de algumas estratégias pedagógicas. Esta possibilidade não é, no entanto, muito explorada em sala de aula, pois quando se trata de

trabalhar a leitura nas aulas de língua materna, “os professores fazem [...] cinco vezes mais perguntas literais do que inferenciais” (*idem*).

### 1.3.1.2. O conhecimento do mundo

Um dos pré-requisitos fundamentais para a produção de inferências é aquilo a que se pode chamar de conhecimento do mundo. Kopitski (2007) explica que, para compreender um texto, não basta apenas reconhecer as palavras que o compõem, isto é, não chega decifrar o texto. Para compreender, “readers must add their experiences to help them make sense of text” (2007: 18). Quando o conhecimento do mundo do um aluno é fraco, a sua capacidade de inferir fica comprometida, tendo em conta que, para produzirem inferências, os leitores combinam a informação dos textos com o *background* cultural que possuem. De um modo geral, os alunos que possuem um conhecimento do mundo mais vasto têm tendência a compreender melhor os textos do que os alunos que possuem um conhecimento mais reduzido.

A natureza deste conhecimento pode ser diversa, pode ter que ver com os conhecimentos que o leitor possui sobre o mundo em geral ou incidir sobre o tema de um texto, tendo sempre uma ligação direta com as experiências e vivências do indivíduo. Assim, “Every reader’s thoughts are different as they read, because of the connections they make to their own lives. Since people’s experiences are constantly changing, readers can create a somewhat diferente meaning of a texto each time they read” (*ibidem*: 19), o que vem contrariar, em grande medida a conceção do texto e dos seus significados como algo estático e pouco flexível.

Kopitski (2007: 18) afirma ainda que “the readers background knowledge gives the text its meaning” e que, conseqüentemente, a forma como o leitor relaciona a informação do texto condiciona as inferências que produz. Existem, no entanto, leitores que, tendo um conhecimento alargado, têm dificuldade em usá-lo para produzir inferências. Assim, é extremamente importante preparar o aluno para as atividades de leitura, levando-o a produzir interrogações e a ativar o seu conhecimento prévio, até porque, quando os alunos conseguem relacionar os textos aos seus conhecimentos e às suas experiências,

they may be more motivated to learn the necessary reading strategies. Students need to understand that they must be an active part in the learning process. Reading might become more fun when students use their background knowledge to help them make inferences (*ibidem*: 20).

### 1.3.2. A síntese

Existe uma diferença significativa entre a síntese enquanto estratégia de compreensão leitora e o conceito de síntese que vigora nos conteúdos programáticos, nas gramáticas e nos manuais escolares. Assim, enquanto o manual *Mensagens* (Cameira 2015: 10) define a síntese como “a condensação de texto que pode ordenar de forma diferente as sequências textuais do(s) texto(s)-fonte, sem, no entanto, desrespeitar o seu conteúdo e a intenção do autor”, algo que vai muito ao encontro do resumo, Moreillon (2007: 132) define a síntese como algo que se constrói “of the main ideas selected by the reader, but through the selection process the reader analyzes the information he has gathered and filters it through his own interpretation”. A síntese enquanto estratégia de compreensão leitora é, portanto, muito distinta do resumo e do conceito de síntese globalmente aceite no meio escolar, que se limita apenas ao tratamento dos factos do texto, e visa focar, essencialmente, o ponto de vista e a avaliação do leitor sobre os textos. Aqui, ao contrário do que acontece com o resumo, espera-se que o aluno produza juízos de valor sobre o que leu, isto é, que analise e aprenda “from other’s ideas and transforming those ideas through analysis and interpretation to offer a new meaning” (*ibidem*: 134) e é fundamental que os discentes possuam competências relacionadas à pesquisa de informação e aprendam a avaliar informação “critically and competently, and to use information accurately and creatively” (*idem*).

Segundo explica Moreillon (2007), a síntese lembra aos professores a importância de dar aos alunos a oportunidade de expressarem as suas reações, opiniões e crenças em relação aos textos trabalhados em aula e, se os alunos se habituarem a fazer anotações, a partilhar e a escrever as suas opiniões e reações em relação ao que leem, a síntese acaba por ser quase naturalmente elaborada como consequência do progresso das competências leitoras desses alunos.

Em suma, a síntese resulta da interação entre a informação contida nos textos e as respostas e interpretações do leitor, que podem ser motivadas pelas emoções do leitor, pelas suas experiências de vida e pelo seu conhecimento do mundo. Deste modo, os alunos podem responder “to specific story elements, such as the setting or theme. They can pose questions about concepts or topics and suggest “what if” scenarios. The important thing about a response is that it not be a restatement of the story or facts” (*idem*). Quanto mais competentes forem os leitores nas interpretações que fazem dos textos, mais facilidade terão em atribuir-lhes um significado em função das suas crenças e das suas experiências com o mundo que os

rodeia.

#### 1.4. Possíveis dificuldades de compreensão

Com base nos conceitos teóricos até aqui tratados, é possível perceber que nem todos os alunos terão o mesmo nível de desempenho na compreensão de textos literários, pois esse desempenho está dependente de vários fatores: dos esquemas que cada aluno é capaz de acionar ao ler um texto ou do conhecimento prévio que tem sobre os temas apresentados nesse texto, da motivação com que lê, dos objetivos de leitura e das estratégias que é capaz de acionar para resolver possíveis problemas de compreensão, etc.. Assim, quando um aluno não consegue compreender um texto ou revela ser, no geral, um leitor pouco hábil, parece haver uma relação direta entre as suas dificuldades de compreensão e aqueles fatores.

Sanchez e Rodício (2014: 92) explicam que, na leitura,

no comprender significa configurar una representación mental pobre. Esto es, significa haber retenido pocas ideas del texto y/o haber establecido pocas conexiones entre ellas. Es haber formado una representación fragmentaria del estado de cosas expuesto en el texto, una que no cubre suficientemente todas sus dimensiones o que las recoge aisladamente.

Esta representação mental pobre e fragmentada, que é uma consequência de possíveis problemas de compreensão, pode ter diversas causas, ocorrendo, por exemplo, quando o aluno não possui os conhecimentos prévios necessários para produzir inferências e, por isso, não consegue estabelecer uma relação entre as diversas partes do texto e ir muito além da informação literal que lhe é apresentada.

É também possível que o aluno se revele pouco eficiente a compreender um texto, não por não ter conhecimentos prévios suficientes, mas por não saber ativá-los e utilizá-los ao serviço da leitura. Isto acontece em situações em que “el texto trata un tema poco familiar y, por tanto, uno no tiene muchos conocimientos específicos sobre dicho tema pero, a cambio, dispone de un vasto conocimiento general que podría ayudar en la interpretación” (*ibidem*: 93), sendo que a relação entre este “conhecimento geral” e o texto não vai ser óbvia para o aluno e, conseqüentemente, ele terá dificuldade em ativar esse conhecimento.

Isto conduz-nos a outro possível entrave à compreensão leitora, que é a dificuldade que o aluno poderá ter em recorrer a estratégias para resolver problemas de compreensão de um texto. Sanchez e Rodicio (2014) explicam que o leitor, estando consciente das suas



dificuldades perante um texto e sendo capaz de monitorizar o seu grau de compreensão, “puede compensar su falta de conocimiento actuando de forma estratégica, hasta el punto de comprender tan bien como alguien que es ducho en el tema pero que lee de forma passiva” (*idem*).

Com base no tipo de dificuldades de compreensão, Sanchez e Rodício (2014) consideram ser possível reconhecer três níveis de compreensão, a saber: compreensão superficial, que ocorre quando o aluno consegue compreender o texto de uma forma muito generalizada ou fragmentada – o aluno consegue selecionar e organizar a informação do texto e até resumi-la ou parafraseá-la, no entanto, não a consegue relacionar com os seus conhecimentos prévios, não é capaz de preencher vazios textuais, nem de acrescentar sentidos ao texto a partir da produção de inferências, como explicam os autores citados; compreensão profunda, onde o aluno é capaz de ativar o seu conhecimento prévio em relação à situação ou ao assunto a que o texto se refere. Aqui, ao reconhecer que a informação contida no texto não será suficiente para o compreender, “el lector debe apelar a sus conocimientos y llevar a cabo algún proceso de integración entre el texto y lo que ya sabe” (*ibidem*: 88), produzindo inferências; compreensão crítica, que se verifica quando o aluno é capaz de resolver problemas relacionados à compreensão do texto, isto é, quando o aluno consegue preencher vazios textuais, estabelecer relações entre o texto que está a ler e outras produções escritas, resolvendo, assim, possíveis problemas de compreensão. Neste nível, o aluno deve conseguir ainda produzir juízos de valor sobre as personagens e sobre os acontecimentos representados no texto, acrescentar-lhe sentidos e colocar hipóteses interpretativas a partir da produção de inferências.

## 1.5. A metacognição

Para entendermos o papel que o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora desempenha no processo de ensino-aprendizagem do aluno e o alcance que têm na sua maturação cognitiva e intelectual, é fundamental perceber o conceito de metacognição. Ainda que, tanto Ribeiro (2003) como Cerchiaro (2011) constatem que não existe um verdadeiro consenso em relação à definição do conceito de metacognição, ambos parecem concordar que ela pode ser definida, em linhas gerais, como

el grado de conciencia o conocimiento de los individuos sobre sus formas de pensar (procesos y eventos cognitivos), sus contenidos (estructuras) y habilidad para controlar esos procesos con el fin de organizarlos revisarlos y modificarlos en función de los progresos y los resultados del aprendizaje. (Cerchiaro, 2011: 101)

A metacognição é, portanto, “o conhecimento do próprio conhecimento” (Ribeiro, 2003: 110) e a capacidade de “controle e auto-regulação” (*idem*) por parte do indivíduo que, mediante uma determinada tarefa, é capaz de avaliar o seu grau desempenho, a adequação das suas respostas ao objetivo dessa tarefa, o grau de compreensão da tarefa em si e a necessidade de aplicar estratégias diferentes para adequar ou otimizar as suas respostas. Esta capacidade de controlo e auto-regulação pode ser de maior ou menor grau consoante o maior ou menor desenvolvimento metacognitivo de um indivíduo.

Tendo isto em consideração, importa saber de que maneira é possível desenvolver estas capacidades e estratégias metacognitivas. Em relação a este aspeto, Ribeiro (2003) e Cerchiaro (2011), destacam o papel da escola e do processo de ensino-aprendizagem como alguns dos fatores externos mais decisivos para este desenvolvimento, considerando que a escola “pode dar ao aluno, sobretudo se tem dificuldades, a oportunidade de conduzir de maneira refletida as suas próprias operações cognitivas” (2003: 110). Aqui, os professores desempenham o papel de mediadores da aprendizagem dos alunos e promovem, junto deles, o já referido controlo e auto-regulação, que permitirão aos discentes tornarem-se capazes e autónomos na monitorização das suas atividades, na avaliação e na adequação do seu desempenho, bem como nas estratégias utilizadas na aquisição dos seus conhecimentos. Assim, mais do que dedicar-se à difusão de saberes, a escola e a sala de aula devem surgir como um espaço que estimula “os seus alunos a apropriar-se e a construir, de uma forma progressiva, o seu património pessoal de metaconhecimentos, ou seja, de conhecimentos sobre o modo como se adquire, gere, utiliza e alarga o seu campo de saberes” (*idem*).

### 1.5.1. A metacognição e a compreensão leitora

Tendo-se já explicado de forma breve em que consiste a metacognição e de que forma a escola deve promover o desenvolvimento metacognitivo dos alunos, importa perceber a relação entre as capacidades e processos metacognitivos e o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora.

Segundo Cerchiaro (2011), existem duas componentes metacognitivas no processo de leitura: o conhecimento que o leitor tem do objetivo da leitura e a auto-regulação mental para alcançar esse objetivo, que leva o leitor a adequar o seu desempenho e as suas estratégias ao objetivo da leitura. Neste sentido, este autor ajusta o conceito de metacognição ao enquadrá-lo no panorama da compreensão e introduz a noção de metacompreensão, explicando que,

La comprensión, como actividad cognitiva, se puede medir por el grado en el cual un lector puede utilizar la información que ha leído. La metacompreensión se puede medir a partir del uso que el lector hace de la información obtenida del texto, de la evaluación que hace de la comprensión alcanzada y del conocimiento que tiene acerca de los procesos involucrados en la comprensión. Brown sostiene que entender el contenido de un texto sería un ejemplo de comprensión lectora y entender que uno ha hecho eso, es un ejemplo de metacompreensión. (2011: 105)

Portanto, o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora deve ser interpretado precisamente no âmbito do desenvolvimento das capacidades e estratégias metacognitivas dos alunos. A relação que se estabelece entre as estratégias e a metacognição pode ser entendida em duas vertentes, ambas assentes na natureza do processo de ensino-aprendizagem das estratégias. A primeira vertente prende-se com a forma como as estratégias devem ser apresentadas e ensinadas aos alunos: como foi descrito no ponto 1.4, é fundamental que os discentes tenham consciência da estratégia de compreensão leitora que vão passar a utilizar, isto é, o professor deve garantir que o aluno perceba a utilidade da estratégia, quais os objetivos da sua aplicação e o que se espera dele, em termos de desempenho, com a aplicação daquela estratégia; a segunda vertente diz respeito à utilização propriamente dita das estratégias de compreensão, ou seja, quando o aluno percebe como deve aplicar as estratégias, e à medida que se vai tornando mais ágil nessa aplicação, também se tornará capaz de avaliar o nível dos seus conhecimentos e o grau de compreensão que tem do texto. Tal acontece porque, em linhas gerais, as estratégias de compreensão leitora promovem uma leitura ativa dos textos, que implica uma avaliação e monitorização consciente, por parte do leitor, do conhecimento que tem sobre o texto, questionando-se sobre o que sabe, o que não sabe, o que pretende saber, até que ponto poderá ser necessário rever as estratégias que aplicou e o que terá de fazer para conseguir perceber melhor o texto e cumprir os seus objetivos de leitura.

Célia Ribeiro (2003) afirma que os alunos que se revelam mais eficientes na execução de tarefas académicas são aqueles que possuem competências metacognitivas mais desenvolvidas, “pois demonstraram compreender a finalidade da tarefa” (2003: 110) que lhes é solicitada sendo capazes de “planificar a sua realização, aplicar e alterar conscientemente estratégias de estudo e avaliar o seu próprio processo de execução” (*idem*). Estas capacidades, segundo esta autora, manifestam-se noutros domínios do saber e agilizam outras capacidades essenciais ao desenvolvimento intelectual do aluno, como a comunicação e a compreensão oral e escrita ou a resolução de problemas de forma autónoma.

Em suma, ao darmos conta da relação que existe entre as estratégias de compreensão leitora e os processos metacognitivos percebemos que o alcance do ensino explícito destas

estratégias extravasa o domínio das competências leitoras e desempenha um papel fulcral, não só na formação cognitiva e intelectual do aluno, mas também na bagagem de saberes que ele leva para a vida.

## 2. Procedimento metodológico

Como refere Carlos Morgado (2012: 57)

(...) a ideia do professor como investigador é de importância capital tanto para o desenvolvimento futuro da profissão docente, como para a transformação e melhoria do currículo que se desenvolve nas escolas. Não é possível melhorar a profissionalidade docente sem um compromisso efetivo e um envolvimento permanente dos professores na investigação das suas práticas curriculares.

Desta feita, o projeto de investigação que se apresenta neste relatório é um estudo de caso científico-didático, a metodologia de investigação ideal, segundo Morgado (2012), para o professor que pretender comprometer-se na investigação educativa, que pode abranger, desde um grupo de alunos, a uma experiência de desenvolvimento curricular, com vista ao desenvolvimento do conhecimento e à resolução de problemas relacionados com a prática docente.

Nesta secção será fornecido o enquadramento metodológico do trabalho desenvolvido, que inclui os objetivos de investigação, uma descrição da metodologia utilizada na aplicação do tema e a caracterização dos instrumentos de recolha e do tratamento de dados.

### 2.1. Objetivos de investigação

O presente relatório de estágio, enquanto estudo de caso, parte do projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, desenvolvido pela Professora Ana Maria Machado (Machado, 2020), através da investigação de Moreillon, desenvolvida em *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension* (Morreillon, 2007). Assim, o projeto de investigação que aqui se desenvolve, pretende responder à seguinte pergunta: de que forma o ensino explícito das estratégias das inferências e da síntese otimiza a compreensão leitora do texto literário?

Para delinear uma resposta concisa a esta questão, foram estipulados os seguintes objetivos para esta investigação:

- perceber quais são os comportamentos e hábitos de leitura dos discentes;
- entender a que tipo de estratégias de compreensão leitora recorrem, ou não, durante a leitura, antes do ensino explícito das estratégias;
- proceder ao ensino explícito das estratégias, consciencializando os alunos em relação à sua utilidade e utilização;
- aplicar exercícios de compreensão leitora de forma didática que permitam ao aluno mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre as estratégias aprendidas;
- fomentar a consciência metacognitiva dos discentes no que diz respeito à compreensão leitora no geral e às estratégias das inferências e da síntese em particular;
- perceber o impacto do ensino explícito das estratégias de compreensão leitora nos comportamentos de leitura dos alunos e nas estratégias de leitura por eles ativadas, adotando uma postura comparativa e crítica em relação aos dados recolhidos.

Seguindo a linha de Moreillon (2007), existem cerca de sete estratégias de compreensão leitora e, apesar de, normalmente, todas essas estratégias serem, em algum momento, utilizadas em aula a propósito do estudo do texto literário, optou-se por se seleccionar e trabalhar de forma mais explícita e pormenorizada as estratégias relacionadas com a produção de inferências e a síntese. Esta escolha deve-se à impossibilidade de, num total de 26 aulas lecionadas, estar constantemente a recolher material e a monitorizar a prática de todas as estratégias através de questionários e outras formas de recolha de dados, que poderiam ser até demasiado exaustivas para os alunos.

## 2.2. Metodologia adotada e instrumentos de recolha.

No respeitante à metodologia adotada, considera-se que este estudo de caso abarca, simultaneamente, uma abordagem quantitativa e qualitativa, dada a natureza dos instrumentos utilizados para a recolha dos dados, que permitirão perceber de que forma o

ensino explícito das duas estratégias aqui tratadas otimizam a compreensão leitora do texto literário. Estes instrumentos de recolha consistem em:

- i. inquéritos sob a forma de questionário (Anexo 1 e 2);
- ii. tarefas resultantes das aplicações didáticas das estratégias das inferências e da síntese;
- iii. transcrições de dados orais, incluídos nas tarefas resultantes das aplicações didáticas das estratégias;
- iv. grelhas de observação e notas de campo produzidas em contexto de sala de aula ou em momentos pós-aula.

Os inquéritos realizados no âmbito deste relatório de estágio, que surgem referenciados no ponto i., consistem em dois questionários distintos que foram apresentados aos alunos em diferentes momentos do ano letivo, em função dos objetivos a que cada um se propõe.

Ambos os questionários foram elaborados com base na proposta de Mokthari, K. e Reichard, C. em “Assessing students’ metacognitive awareness of Reading strategies” e adaptados pelas Professoras Ana Maria Machado e Anabela Fernandes (Machado, 2020). Assim, a distinção entre ambos será apresentada da seguinte maneira:

- Questionário de Leitura I (1 e 2) – Estratégias de Leitura: aplicado com o objetivo de aferir que hábitos e comportamentos de leitura os alunos possuem, a que tipo de estratégias de compreensão leitora recorrem e o grau de consciência relativamente a essas estratégias. O Questionário I foi aplicado no início e no fim da Prática Pedagógica Supervisionada, por forma a observar se existiu uma evolução nos hábitos e comportamentos de leitura dos alunos após o ensino explícito das estratégias de compreensão leitora ao longo do ano letivo, por isso, fez-se uma distinção entre Questionário I (1) e Questionário I (2). O Questionário I conta com 30 questões de resposta fechada, onde os alunos têm de selecionar, numa escala de 1 a 5, a frequência com que recorrem a determinadas estratégias de compreensão leitora. A análise dos dados recolhidos a partir deste questionário será, essencialmente, quantitativa, na medida em que se pretende perceber a frequência com que determinado fenómeno ocorre, sendo essa frequência apresentada e interpretada percentualmente.
- Questionário de Leitura II – Avaliação da Estratégias de Leitura: aplicado no final da Prática Pedagógica Supervisionada, pretende perceber como é que o aluno

perceciona e avalia a utilidade das estratégias lecionadas, neste caso, a produção de inferências e a síntese, na compreensão de textos literários. O Questionário II conta com duas perguntas de resposta fechada, onde os discentes selecionam, numa escala de 1 a 5, a importância de cada estratégia lecionada, e duas perguntas de resposta aberta, onde devem justificar as respostas dadas anteriormente e explicar em que medida o contacto com as estratégias melhoram a sua compreensão leitora. A análise dos dados recolhidos a partir deste questionário será, simultaneamente, quantitativa e qualitativa, uma vez que contém perguntas de resposta fechada, à semelhança do Questionário I, e perguntas de resposta aberta, cuja análise assentará em dados mais subjetivos, como acontece com as grelhas de observação e notas de campo.

### 2.2.1. Tratamento e organização dos dados

Para que os questionários pudessem ser preenchidos pelos alunos, foi redigido um documento de carácter oficial (Anexo 3) a dar conta aos encarregados de educação do conteúdo do questionário, o motivo pelo qual se solicitava o seu preenchimento por parte dos seus educandos, pedindo-se, no final, que fosse dada autorização para que os alunos o preenchessem, garantindo que o tratamento de dados seria feito de forma anónima.

Ambos os questionários foram elaborados através do *Google Forms*. Assim, por forma a preservar a identidade dos alunos, cada aluno preencheu o questionário individualmente numa sala de informática previamente requisitada na Direção e, antes de iniciar esse preenchimento, foi atribuído, por sorteio, um número a cada aluno. A atribuição de um número aos alunos é fundamental para que se possa analisar a evolução das respostas de cada aluno a todos os questionários no final do ano letivo, sem que se identifique a sua identidade.

No que diz respeito ao tratamento de dados das aplicações didáticas, levou-se a cabo um processo semelhante ao dos questionários, tendo sido aleatoriamente atribuído a cada aluno, não um número, mas uma letra do alfabeto.

## 3. Análise de dados e interpretação dos resultados

Neste apartado irá proceder-se à análise e interpretação dos resultados obtidos com os questionários aplicados na turma onde foi realizada a Prática Pedagógica Supervisionada

e com as aplicações didáticas das duas estratégias de compreensão leitora sobre as quais incide este relatório.

Primeiramente, abordar-se-ão as duas aplicações do Questionário 1 e será apresentada uma visão global das respostas obtidas em cada questão, em valor percentual. Assim, a análise e interpretação destes resultados será, também ela, geral, no entanto, sempre que se considerar pertinente, algumas questões poderão ser analisadas e comentadas especificamente.

De seguida, serão apresentadas as aplicações didáticas das estratégias de compreensão leitora, concretizadas ao longo da prática pedagógica. Das seis aplicações didáticas que se irão apresentar, quatro incidem na operacionalização da estratégia das inferências e as três restantes na operacionalização da estratégia de síntese. Para se proceder à análise e discussão destas aplicações, serão apresentadas algumas das respostas dos discentes às atividades onde se procedeu à aplicação das estratégias e será feita uma breve análise interpretativa dessas respostas. Ainda que seja sempre fornecida uma visão global do desempenho de todos os alunos em cada atividade, a seleção das respostas dos discentes obedecerá ao critério da adequação das mesmas aos objetivos estipulados para cada atividade e à qualidade das respostas, isto é, à qualidade e adequação das inferências e das sínteses produzidas. Com base neste crivo, apresentar-se-á nesta análise de dados uma resposta considerada boa – isto é, que cumpre os objetivos estipulados para a atividade –, uma resposta razoável – que cumpre, parcialmente, os objetivos da atividade – e uma resposta má – que cumpre poucos ou nenhuns dos objetivos pensados para a atividade. De notar que na avaliação destas respostas o grau de completude não é tão importante como a sua adequação à estratégia em causa, seguida, naturalmente, de uma articulação com os sentidos permitidos com o texto.

### 3.1. Aplicação do Questionário de Leitura I (1 e 2)

O Questionário de Leitura I conta com trinta perguntas e cada uma dessas perguntas está agrupada, tendo em conta o seu alcance e incidência, em três categorias distintas. Assim, as perguntas incidem especificamente sobre estratégias globais de leitura (tabela 6), estratégias de compreensão leitora (tabela 7) e estratégias de resolução de problemas (tabela 8). As respostas são de natureza quantitativa, obedecendo à escala de Likert, isto é, de 1 a 5, onde cada número corresponde à frequência com que o aluno considera utilizar uma dada



estratégia (correspondendo o nível 1 a Nunca e o 5 a Sempre).

Questão	Respostas (%)									
	1. Nunca		2. Às vezes		3. Muitas vezes		4. Quase sempre		5. Sempre	
1. Quando leio, tenho um objetivo em mente.	—	—	4,2	—	33,3	22,7	54,2	59,1	8,3	18,2
3. Penso no que sei para compreender melhor o que leio.	—	—	4,2	—	29,2	18,2	33,3	45,5	33,3	36,4
4. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.	4,2	—	16,7	9,1	29,2	31,8	20,8	45,5	29,2	13,6
7. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.	8,3	—	12,5	—	27,5	31,8	37,5	54,5	4,2	13,6
10. Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.	16,7	—	20,8	18,2	29,2	31,8	16,7	27,3	16,7	22,7
14. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que devo ignorar.	4,2	4,5	20,8	18,2	33,3	27,3	25	36,4	16,7	13,6
17. Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.	8,3	—	8,3	4,5	33,3	40,9	33,3	31,8	16,7	22,7
19. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.	4,2	—	25	9,1	25	9,1	25	50	20,8	31,8
22. Recorro a códigos tipográficos, como sublinhado, para identificar informação chave.	20,8	—	4,2	13,6	16,7	50	50	22,7	8,3	13,6
23. Analiso e avalio criticamente a informação apresentada no texto.	4,2	—	8,3	9,1	41,7	31,8	37,5	36,4	8,3	22,7
25. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.	—	—	—	4,5	50	9,1	29,2	40,9	20,8	45,5
26. Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto.	12,5	—	8,3	13,6	20,8	36,4	45,8	40,9	12,5	9,1
29. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.	4,2	—	8,3	—	25	22,7	45,8	45,5	16,7	31,8

Tabela 6 — Estratégias globais de leitura

Colocando em confronto as duas aplicações do Questionário I, ocorridas no início e no final da prática pedagógica supervisionada, no que diz respeito às estratégias globais de leitura (Tabela 6), observou-se que, de um modo geral, houve uma evolução nos hábitos de

leitura dos alunos e a diferença de resultados parece corresponder à consciencialização da aplicação das estratégias ensaiadas durante o ano, algumas delas apresentadas neste relatório.

Apesar de se constatar uma evolução global em todas as questões que envolvem as estratégias globais de leitura, existem alguns aspetos que devem ser destacados. Na questão 4 do Questionário 1, antes do ensino explícito das estratégias de compreensão leitora, a maioria dos inquiridos afirmava tentar adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler muitas vezes (29,2%) ou sempre (29,2%). Após o ensino explícito das estratégias, no Questionário 2, a maioria das respostas dos alunos a esta questão situa-se em muitas vezes (31,8%) e quase sempre (45,5%). Consta-se, portanto, que houve uma descida percentual no Questionário 2 no número de alunos que responderam a esta questão com sempre (29,2%/13,6%). Esta descida não era expectável, no entanto, tendo em conta a evolução global da turma ao longo do ano letivo, esta descida (que poderá ser igualmente constatada noutras questões) pode não representar necessariamente um retrocesso nas aptidões dos alunos, mas sim uma maior consciência metacognitiva em relação aos seus comportamentos e hábitos de leitura, obtida com o ensino explícito das estratégias, o que poderá ter originado uma reavaliação das questões colocadas. Isto porque, se existe, de facto, uma diminuição no número de respostas de nível 5 em algumas questões, outras há que registam um aumento com valores muito mais significativos dentro deste nível. É o caso das questões 23 e 25, que incidem, respetivamente, sobre a análise e avaliação críticas da informação contida no texto e na verificação de compreensão caso o leitor encontre informação contraditória.

Questão	Respostas (%)									
	1. Nunca		2. Às vezes		3. Muitas vezes		4. Quase sempre		5. Sempre	
2. Quando estou a ler, tomo notas para compreender melhor o que leio.	25	4,5	16,7	9,1	29,2	27,3	20,8	40,9	8,3	18,2
5. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.	8,3	—	12,5	13,6	29,2	9,1	12,5	22,7	37,5	54,5
6. Resumo o que leio para refletir sobre informação importante do texto.	8,3	—	25	—	33,3	22,7	25	63,6	8,3	13,6
9. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.	16,7	4,5	20,8	9,1	25	50	33,3	27,3	4,2	9,1
12. Sublinho informação no texto para a lembrar melhor.	20,8	4,5	8,3	9,1	12,5	22,7	37,5	45,5	20,8	18,2
15. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.	25	4,5	45,8	22,7	16,7	45,5	12,5	22,7	—	4,5
20. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.	16,7	—	16,7	9,1	29,2	9,1	25	54,5	12,5	27,3
24. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar relações entre as ideias.	4,2	—	20,8	9,1	29,2	22,7	37,5	31,8	8,3	36,4
28. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.	12,5	—	20,8	9,1	29,2	40,9	33,3	31,8	4,2	18,2

Tabela 7 — Estratégias de compreensão leitora

No que concerne às estratégias de compreensão leitora (Tabela 7) é igualmente possível observar uma melhoria generalizada em todas as questões. Estas melhorias são particularmente visíveis, por exemplo, na questão 2, que pretende perceber com que frequência o aluno toma notas durante a leitura, onde se regista um decréscimo acentuado de respostas de nível 1 do primeiro para o segundo questionário, bem como um aumento significativo na percentagem de respostas de nível 4. Esta melhoria vai muito ao encontro de uma parte do trabalho que foi desenvolvido ao longo do ano letivo, pois, no início do ano letivo, a falta de autonomia no registo de anotações era um ponto frágil da turma. Em relação à questão 6, onde se questiona os alunos quanto à frequência com que resumem o que leem para refletir sobre informação importante do texto, no Questionário 1 as respostas de nível 1 e de nível 2 contavam com uma percentagem de 8,3% e 25%, respetivamente, já no Questionário 2 as percentagens passaram a ser de 0% nos dois níveis. Em compensação, as

respostas de nível 4, no Questionário 1 eram de 25%, tendo passado a reunir um valor percentual de 63,6% no Questionário 2.

Questão	Respostas (%)									
	1. Nunca		2. Às vezes		3. Muitas vezes		4. Quase sempre		5. Sempre	
8. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.	—	—	4,2	—	20,8	22,7	41,7	54,5	33,3	22,7
11. Tento voltar atrás quando perco a concentração.	—	—	—	—	8,3	4,5	20,8	31,8	70,8	63,6
13. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.	—	4,5	8,3	4,5	12,5	18,2	58,3	50	20,8	22,7
16. Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.	—	—	—	—	29,2	9,1	41,7	40,9	29,2	50
18. paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.	4,2	—	12,5	4,5	37,5	18,2	41,7	54,5	4,2	22,7
21. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.	4,2	—	—	4,5	37,5	18,2	33,3	45,5	25	31,8
27. Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor.	—	—	—	—	29,2	4,5	16,7	40,9	54,2	54,5
30. Procuo adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.	—	—	8,3	—	20,8	18,2	41,7	45,5	29,2	36,4

Tabela 8 — Estratégias de resolução de problemas

No que diz respeito às estratégias de resolução de problemas (Tabela 8), apesar de se constatar, de um modo geral, uma melhoria, alguns resultados foram inesperados.

Nas questões 8 e 11, onde se pretende perceber com que frequência os alunos diminuem o seu ritmo de leitura para compreender melhor o texto e com que frequência voltam atrás na leitura quando perdem a concentração, verifica-se uma descida nas respostas de nível 5, e uma subida nas de nível 4. Já na questão 13, onde se questiona o aluno com que frequência adapta o seu ritmo de leitura tendo em conta o texto que está a ler, é possível observar um aumento de respostas de nível 1, que no Questionário 1 eram de 0%, e no Questionário 2 passaram a reunir 4,5% das respostas. Houve ainda, nesta questão, uma diminuição percentual de respostas de nível 4, que passaram a ser de 50% no Questionário 2.

Estas oscilações não eram esperadas e, à semelhança do que foi dito acima a propósito da questão 4, não se pode descartar a hipótese de ter havido, de facto, algum retrocesso dos discentes em determinados aspetos. No entanto, a possibilidade de os alunos, após o ensino explícito das estratégias, estarem mais conscientes dos seus comportamentos na leitura e do que se pretende avaliar em cada questão, afigura-se uma hipótese viável.

Não obstante, a partir da questão 13, as melhorias são francamente visíveis. Na questão 16, que visa perceber com que frequência o aluno fica mais atento à leitura sempre que o texto se torna difícil, do Questionário 1 para o Questionário 2, há uma redução drástica na percentagem de respostas de nível 3, que deixou de ser de 29,2%, para passar a ser de 9,1%. Ainda nesta questão, no Questionário 1, 29.2% dos alunos considerava ficar sempre mais atento à leitura quando o texto se tornava difícil, enquanto, no Questionário 2, esse valor subiu para 50%.

### 3.2. Propostas de didatização das estratégias de compreensão leitora

Tendo em consideração os tópicos do Questionário 1 e os resultados obtidos na primeira aplicação deste questionário, procurou-se desenvolver algumas estratégias de metacognição, tendo sempre em consideração as necessidades evidenciadas pela turma na concretização dos questionários e visando sempre a melhor compreensão do texto.

Neste apartado apresentam-se as descrições das aplicações didáticas, onde se inserem o ensino explícito e a aplicação das estratégias das inferências e da síntese, com o objetivo de explicitar de que forma e em que contexto estas estratégias foram aplicadas durante a Prática Pedagógica Supervisionada. No final de cada descrição, passar-se-á à análise e ao balanço crítico, tão essenciais e idealmente inerentes à atividade pedagógica, dos resultados obtidos através destas didatizações, pois, como refere Paulo Freire em *Carta de Paulo Freire aos Professores* (2001: 259),

O aprendizado do ensinante ao ensinar não se dá necessariamente através da retificação que o aprendiz lhe faça de erros cometidos. O aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida em que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer.

Estas sequências didáticas foram elaboradas de acordo com os conteúdos e as orientações previstas para o 10.º ano no *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, nas

*Aprendizagens Essenciais* e nas planificações anuais elaboradas pelo grupo disciplinar de Português da ESIDM. Nas aplicações de ambas as estratégias, foi tida em conta, essencialmente, a perspetiva de Moreillon (2007), apresentada em *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*.

### 3.2.1. Inferências

#### 3.2.1.1. Didatização 1

Data: 18 de janeiro de 2020

Tempo: 100 minutos

Nesta aula selecionou-se como objeto de estudo o final das cenas 3 e 4 da obra *Farsa de Inês Pereira* de Gil Vicente. Como um dos elementos mais importantes da cena 3 é a carta de Pêro Marques, procedeu-se a uma breve análise deste excerto e, seguidamente, solicitou-se aos alunos que se distribuíssem em grupos de três para a concretização de uma atividade relacionada com este momento do texto. Estando a turma dividida em 8 grupos, a docente distribuiu por cada grupo uma folha que continha uma janela do *WhatsApp* (Anexo 4) e que simulava uma troca de mensagens entre Pêro Marques e Inês Pereira. Assim, metade dos grupos tinha de imaginar como seria a carta de Pêro Marques nos dias de hoje, enquanto a outra metade teria de redigir uma eventual resposta de Inês Pereira, imaginando as personagens na atualidade e usando o vocabulário do dia-a-dia. No fim, os alunos partilharam as suas mensagens com a turma. O objetivo deste exercício era aproximar os alunos ao texto e levá-los a inferir os traços psicológicos das personagens, que deveriam surgir plasmados nas mensagens produzidas, bem como as diferenças comunicativas entre a época onde se situa a história e a atualidade, desde a forma como circulam as mensagens, à forma como se usa a linguagem e se expressam as emoções e sentimentos. De um modo geral, os alunos aderiram bem à atividade, mantiveram-se fiéis às características das personagens, usaram traços próprios da linguagem atual nas suas mensagens e revelaram ter compreendido o objetivo da atividade e o sentido do texto literário.

Na totalidade das sete respostas recolhidas, obtiveram-se 28,5% de respostas consideradas boas, 57% de respostas avaliadas como satisfatórias e 14,2% de respostas que não cumprem a maior parte dos objetivos da atividade. No geral, o desempenho dos alunos foi bastante positivo e importa salientar que esta atividade foi apresentada antes de ser dada aos alunos qualquer tipo de consciencialização da estratégia em causa. Valerá a pena explicitar que a ausência de consciencialização neste momento inicial deveu-se, em parte,

não só a alguma incompreensão do plano a seguir, mas também à vontade de aferir qual seria o desempenho e o comportamento dos alunos perante o texto sem qualquer tipo de instrução explícita, o que acabaria por demonstrar o nível real dos alunos no respeitante às competências de compreensão leitora. No entanto, esta primeira aplicação não poderá ser tida em consideração no percurso desenvolvido pelos alunos no domínio das estratégias de compreensão leitora. Atente-se nos exemplos abaixo<sup>1</sup>:

“Oi dama, daqui é o teu boy, Pêro. Olhei-me ontem ao espelho e percebi que sou perfeito para ti. A tua mãe deve ser uma ostra porque tu és ganda pérola, bueda gira. Na sexta chequei-te no LK e pisquei-te o olho, não sei se foi amor à 1ª vista porque só tinha um olho aberto, mas gostei do que vi e quero bué casar contigo e ter babies. Já falei com os teus cotas pelo Face e eles disseram que era na boa. Por favor não me partas o coração porque só tenho um.

Já agora, se puderes segue-me no insta @o\_peras.”

**Figura 1** - didatização 1, mensagem do grupo C

Os alunos que constituem o grupo C demonstraram, na resposta que produziram, ter compreendido a carta de Pêro Marques ao terem transposto o discurso da personagem para um registo familiar numa situação contemporânea, sem perder de vista os aspetos essenciais deste trecho: a apresentação de Pêro, o elogio deste a Inês, a referência a um suposto encontro casual e o desejo de que o casamento se concretize de acordo com as práticas e as normas sociais da época. Além disto, o grupo permaneceu muito fiel às características psicológicas da personagem, ao seu desajuste permanente e à sua falta de aptidão para cortejar Inês. Observando atentamente a resposta, pode ainda afirmar-se que os alunos não só reconheceram o cómico de situação que envolve quase sempre a personagem de Pêro Marques, como tentaram reproduzi-lo, tendo em conta as suas próprias experiências e conhecimentos do mundo. Por estes motivos, a resposta do grupo C, cumpriu bastante bem os objetivos estipulados para esta atividade e apresentou uma das respostas mais profundas em termos inferenciais.

---

<sup>1</sup> Todas as respostas dos alunos foram devidamente corrigidas, no entanto, para efeitos de análise, foram transcritas tal como foram redigidas.

“Boa tarde, Pêro!

Lamento desiludir-te mas não correspondeste aos meus ideais de marido e penso que também não correspondo aos teus, pois não faço tarefas domésticas, não sei cozinhar, não sei fazer a cama, sou desempregada e a única coisa que me importa é sair à noite com as minhas amigas. Não és um homem culto e não és discreto no falar e para mim essas são características fundamentais para a pessoa com quem eu quero passar o resto dos meus dias. Ambos merecemos estar com quem amamos e eu não sei quanto a ti, mas eu não te amo. Fica bem, td de bom.

Beijos.”

**Figura 2** - didatização 1, mensagem do grupo E

A mensagem do grupo E consiste numa eventual resposta de Inês à mensagem de Pêro Marques. O grupo percebeu que Inês Pereira não se enquadra no ideal de mulher do século XVI e evidencia alguns dos traços da personagem que nos permitem perceber este aspeto. Por seu lado, Pêro Marques também não vai ao encontro do ideal de marido de Inês e os alunos que constituem este grupo conseguiram demonstrar este desfasamento de expectativas. Todavia, esta resposta não é tão eficaz quanto a anterior na transposição do discurso, práticas e costumes das personagens para os dias de hoje. Além disto, este grupo ficou mais preso ao texto do que o grupo anterior e apresentou uma Inês Pereira mais polida e ponderada na forma como se dirige a Pêro Marques, esquecendo outros traços psicológicos fundamentais da personagem, apresentados, no texto, de forma indireta, como, por exemplo, o seu carácter sonhador. Em linhas gerais, o trabalho inferencial que a atividade exigia não foi tão bem conseguido nesta resposta, como foi na resposta anterior.

“Caro Pêro Marques, aqui vai a resposta à tua carta.

Apesar de ter tido em consideração o que escreveste, creio que não correspondeste às minhas expectativas. Somos diferentes. Esperava alguém mais correto, de um estatuto mais elevado. Queria um marido que demonstra-se o seu amor por mim constantemente e que me faça sentir especial. Lamento o desgosto, porém acho que não somos compatíveis. Espero assim que encontres alguém que te faça feliz.

Fica bem!”

**Figura 3** - didatização 1, mensagem do grupo A

Já os alunos que constituem o grupo A, na mensagem produzida não foram capazes de manter a dimensão ficcional da atividade, que pressupunha uma troca de mensagens entre



as personagens via *WhatsApp*. Além disto, a forma como Inês Pereira surge representada nesta resposta vai um pouco de encontro aos traços psicológicos da Inês que encontramos na peça, apresentando uma personagem demasiado polida e ponderada na forma como trata Pêro Marques. Os alunos conseguiram inferir que Pêro Marques não corresponde ao ideal de marido de Inês, no entanto, falta algum envolvimento com o texto e alguma profundidade na leitura, que se traduz numa transposição mais fraca do discurso e dos acontecimentos para a realidade atual e numa produção de inferências menos profunda, especialmente quando comparamos esta resposta às duas anteriores.

### 3.2.1.2. Didatização 3.

Data: 17 de fevereiro de 2020

Tempo: 50 minutos

O objeto de estudo desta aula foi o poema *A Invenção do Amor* de Daniel Filipe, escolhido a propósito da comemoração do Dia dos Namorados, e que não integra os conteúdos programáticos previstos para o 10.º ano.

Nesta aula começou-se por explicar aos alunos em que consiste a produção de inferências, algo fulcral no ensino explícito das estratégias de compreensão leitora, através de uma apresentação em *Power Point* com um exemplo ilustrativo (Anexo 6), onde se procurava demonstrar que, para produzir inferências, o nosso conhecimento do mundo revela-se como algo absolutamente essencial, pois é a partir dele que conseguimos atribuir sentidos aos vazios do texto, seja a partir do nosso conhecimento prévio em relação ao assunto de que trata o texto, seja a partir do conhecimento de assuntos que se podem relacionar indiretamente com o texto, ou até mesmo das nossas experiências de vida.

Para iniciar a abordagem ao poema *A Invenção do Amor*, fez-se uma breve apresentação do autor (Anexo 6) aos alunos, para criar uma base de conhecimento que lhes facilitasse a ativação de conhecimento prévio e a produção de inferências, seguida de uma leitura expressiva do poema, levada a cabo pela professora estagiária.

Para aplicação da estratégia, foi utilizada uma adaptação do quadro proposto por Moreillon (2007), que permite, acima de tudo, educar o aluno para o “caminho inferencial” a percorrer no texto literário: a identificação de uma evidência textual, a ativação do conhecimento prévio e, finalmente, a produção de inferências. Sendo a primeira vez que os alunos estavam a contactar com esta estratégia e, para que percebessem melhor o exercício, introduziram-se, como subtítulo de cada coluna, algumas das frases que, segundo Moreillon

(2007), incitam o leitor a produzir inferências, bem como uma informação sobre o poema e sobre o autor e um exemplo de possível inferência (Fig. 4).

Evidência textual (O texto diz-me que...)	Conhecimento do mundo (Os meus conhecimentos dizem-me que...)	Inferência (Eu acho que... Eu suponho que... O meu palpite é que...)
Daniel Filipe in <i>A Invenção do Amor e Outros Poemas</i> , Lisboa, 1972. (no final do poema)	Eu sei que em 1972 Portugal vivia numa ditadura, sei também que o autor deste poema foi perseguido e torturado pela PIDE.	Eu acho que este poema pode ser sobre opressão.

Figura 4 - Exemplo ilustrativo fornecido aos alunos

No entanto, ressalva-se que, tendo sido esta aplicação didática elaborada com base na proposta de Moreillon (2007), não foi feita, no exercício, uma distinção clara entre antecipações e inferências, uma vez que a autora identifica as antecipações como um tipo de inferências, sem as diferenciar como estratégias diferentes. Assim, as frases colocadas na última coluna, que serviriam como gatilhos inferências, poderão ter também um caráter antecipatório.

Em linhas gerais, era solicitado ao aluno que seleccionasse pelo menos quatro evidências textuais à sua escolha e as relacionasse com os seus conhecimentos prévios/do mundo, produzindo, assim, inferências. E, tal como recomendam Giasson (1990) e Moreillon (2007), começou-se por demonstrar aos alunos como deveriam fazer o exercício e o que se pretendia concretamente com a atividade (Fig. 4), preenchendo-se a primeira linha da tabela.

Assim, tendo como princípio orientador da avaliação das respostas a adequação das mesmas aos objetivos da atividade em questão e a qualidade das inferências, num conjunto de vinte e três respostas recolhidas, cerca de 30,4% foram consideradas boas, 26,1% foram consideradas razoáveis e 43,8% foram consideradas más. Partindo então da leitura do poema *A Invenção do Amor* e da proposta de concretização, fornecida como exemplo ilustrativo, obtiveram-se as seguintes respostas à atividade proposta:

	<b>Evidência textual (O texto diz-me que...)</b>	<b>Conhecimento do mundo (Os meus conhecimentos dizem-me que...)</b>	<b>Inferência (Eu acho que... Eu suponho que... O meu palpite é que...)</b>
Aluno T	“É possível que cantem, mas defendam-se de entender a sua voz.”	Na mitologia as sereias atraíam os marinheiros com o seu canto com o objetivo de os matar.	Penso que se alguém falasse com uma pessoa apaixonada, podia também ficar “contaminada”.

**Figura 5** - Aplicação didática 3, inferência produzida pelo aluno T

Na figura acima apresenta-se uma inferência avaliada como boa. Desta feita, aluno T foi um pouco mais longe na ativação de conhecimento prévio, ao utilizar um conhecimento que, não estando diretamente ligado ao tema do texto, pode ser perfeitamente mobilizado para produzir uma inferência interessante do ponto de vista interpretativo. Assim, percebendo que o amor pode ser entendido como uma doença que se propaga em larga escala, o aluno T associou o excerto “É possível que cantem, mas defendam-se de entender a sua voz”, ao canto das sereias, tão presente na mitologia clássica, que atraía os marinheiros para a morte. Daí, o discente concluiu que, qualquer pessoa que ouvisse a voz do homem e da mulher que inventaram o amor num bar de hotel, iria ficar contaminada.

	<b>Evidência textual (O texto diz-me que...)</b>	<b>Conhecimento do mundo (Os meus conhecimentos dizem-me que...)</b>	<b>Inferência (Eu acho que... Eu suponho que... O meu palpite é que...)</b>
Aluno V	“É possível que cantem, mas defendam-se de entender a sua voz.”	As pessoas têm de saber que aquilo está errado e que não podem fazer o mesmo.	Eu acho que eles consideram o amor uma doença e que têm de acabar com isso rápido.

**Figura 6** - Aplicação didática 3, inferência produzida pelo aluno V

Nesta figura, à semelhança do que foi feito na figura anterior, apresenta-se uma resposta avaliada como razoável.

O aluno V selecionou o excerto “É possível que cantem, mas defendam-se de entender a sua voz”. Contrariamente ao aluno T (Fig. 5), que selecionou precisamente a mesma

evidência textual, este aluno não foi tão eficiente na ativação do conhecimento prévio, que surge mais sob a forma de inferência do que sob a forma de conhecimento prévio propriamente dito. No entanto, a inferência produzida, onde o discente demonstra que, no universo do poema, o amor pode ser entendido como uma doença à qual se deve pôr termo rapidamente, é completamente aceitável do ponto de vista interpretativo.

	<b>Evidência textual (O texto diz-me que...)</b>	<b>Conhecimento do mundo (Os meus conhecimentos dizem-me que...)</b>	<b>Inferência (Eu acho que... Eu suponho que... O meu palpite é que...)</b>
Aluno H	Serão condenados à morte	Só são condenados à morte quem comete crimes graves na época antiga	Logo, eles cometeram crimes no passado

**Figura 7** - Aplicação didática 3, inferência produzida aluno H

No exemplo acima (Fig. 7), apresenta-se uma inferência considerada má. O aluno H selecionou uma passagem textual que elucida o leitor quanto ao destino do homem e da mulher que inventaram o amor num bar de hotel, “serão condenados à morte”, ativando, perante essa passagem, um conhecimento prévio que é lacunar, pois a pena de morte ainda é uma realidade atual, até mesmo em países considerados desenvolvidos. Além disto, o aluno não conseguiu relacionar a perseguição do casal e a suposta pena de morte a uma sociedade repressiva que o texto pretende representar. Desta feita, a inferência produzida pelo aluno H poderá ser igualmente lacunar, uma vez que, no universo criado pelo texto, a invenção do amor é, por aquilo que representa, considerada um crime, e, tendo em conta a forma como a evidência textual, o conhecimento prévio e a inferência produzida parecem relacionar-se, é provável que o aluno não tenha realmente entendido que se pretende condenar o homem e a mulher à morte pelo delito de terem inventado o amor, numa sociedade que se interpreta opressiva e representativa de um regime totalitário.

### 3.2.1.3. Didatização 4

Data: 9 de março de 2020

Tempo: 100 minutos

A segunda aplicação da estratégia das inferências foi feita a partir do poema “Descalça vai para a fonte”. Inicialmente, estipulou-se que o poema seria lido em aula de forma expressiva, a professora estagiária lembraria os alunos da importância das inferências na compreensão leitora do texto literário e do papel da ativação do conhecimento prévio para a produção de inferências.

Visto não ser a primeira vez que a estratégia estaria a ser aplicada de forma consciente e considerando que é importante diversificar os materiais, os recursos e as abordagens à estratégia, ao constatar-se que houve alguma dificuldade, da parte dos alunos, no preenchimento do quadro que Moreillon (2007) sugere como principal instrumento de observação e recolha da produção de inferências, optou-se por tentar uma abordagem mais simplificada nesta aula. Assim, os alunos deveriam responder a uma ficha de trabalho (Anexo 7) que contava com quatro questões de carácter inferencial. Enquanto as três últimas questões consistiam em perguntas dirigidas aos alunos, a primeira questão exibiria o poema com pequenas caixas de texto ao lado, onde os discentes deveriam fazer uma descrição de cada estrofe (o que é que o sujeito poético faz, quem é que ele está a observar, como é a rapariga que ele observa, etc.).

Depois de responderem à ficha de trabalho, cada aluno teria de trocar de enunciado com o colega do lado e fazer uma correção do trabalho desse colega. A correção e a partilha seria feita de acordo com os objetivos estipulados no plano de aula (Anexo 7).

Infelizmente, atendendo as circunstâncias extraordinárias a que professores e alunos tiveram de se sujeitar no presente ano letivo, este plano de aula teve de ser dividido e concretizado em sessões síncronas e assíncronas distintas. Assim, foi solicitado aos alunos, via *e-mail*, que concretizassem a leitura do poema “Descalça vai para a fonte” e que respondessem às questões da ficha de trabalho que tinha sido construída para a aula que estava prevista. No entanto, por motivos práticos, e salientando que este foi o primeiro contacto da turma e da professora com o modelo de ensino à distância, a questão 1. da ficha de trabalho foi eliminada, ficando a ficha reduzida às últimas três perguntas, também elas de carácter inferencial. Por este motivo, optou-se também por rasurar do plano de aula a troca de fichas de trabalho entre os alunos e a mecânica de correção que tinha sido estipulada para a atividade.

Importa referir que não foi feita nenhuma leitura do poema “Descalça vai para a fonte” em situação de aula e que esta foi a primeira atividade concretizada pelos alunos em aula assíncrona. Além disto, houve algumas falhas nas orientações dadas aos alunos para a concretização da atividade, o que justifica, em parte, a escassez de respostas recolhidas e a qualidade dessas respostas. Deste modo, num total de dez respostas recolhidas, 40% foram consideradas boas, 30% foram consideradas razoáveis e as restantes 30% foram consideradas

más. Tendo em consideração este panorama, vejam-se os seguintes exemplos de resposta à questão 1.:

1. Descreve como imaginas Leonor física, psicológica e socialmente. Fundamenta a tua resposta com segmentos textuais.

Para mim, Leonor é uma rapariga muito bonita e charmosa “tão linda que o mundo espanta”. Tem cabelos compridos loiros “cabelos de ouro entrançado”, a sua pele é muito clara “mais branca que a neve pura”. Parece ser uma pessoa simples mas ao mesmo tempo única e pura. É uma rapariga bela, que a meu ver, não tem noção da sua beleza e por isso tem muita insegurança.

Psicologicamente, parece ser uma pessoa bondosa e trabalhadora “Leva na cabeça o pote/o testo nas mãos de prata”. Para além disso, penso que é tímida, serena e insegura “[...] e não segura”.

Já socialmente, sinto que é uma rapariga do povo pois está a ir à fonte, descalça, buscar água. Também estava vestida com uma roupa típica do povo.

**Figura 8** - didatização 4, resposta do aluno S

A resposta do aluno S foi avaliada como boa, tendo sido bem construída e bem fundamentada do ponto de vista inferencial. No que diz respeito à descrição física de Leonor, o discente entendeu que esta era uma rapariga bonita e charmosa, com cabelos loiros e compridos e de pele muito clara e, progressivamente, o aluno consegue ir um pouco além do texto, ao referir que Leonor é uma rapariga bela, mas insegura, pois não tem noção da sua própria beleza. Psicologicamente, o aluno S descreve Leonor como uma pessoa bondosa, apesar de não apresentar uma justificação concreta para esta afirmação, trabalhadora e tímida, fundamentando estas duas últimas características com elementos do texto. Socialmente, o discente percebeu que a rapariga que o sujeito poético observa pertence ao povo, pois não só vai à fonte buscar água, como vai descalça e com roupa de uso diário e pouco ornamentada.

**1. Descreve como imaginas Leonor física, psicológica e socialmente. Fundamenta a tua resposta com segmentos textuais.**

De acordo com a leitura, são apresentadas varias características de Leonor. Fisicamente, Leonor é bela e até “formosa”, é nos apresentada sendo uma rapariga magra e de cabelo louro “cabelo de ouro entrançado”. Psicologicamente, Leonor é tímida e insegura de si. Podemos até afirmar que Leonor é sedutora. Socialmente, Leonor é uma rapariga pertencente ao povo pois vai á fonte descalça.

**Figura 9** - didatização 3, resposta do aluno J

Já a resposta apresentada pelo aluno J foi classificada como razoável. As considerações traçadas pelo discente a propósito daquilo que é solicitado no enunciado não estão, de todo, incorretas. No entanto, a resposta do aluno J não se encontra tão bem fundamentada quanto a do aluno S, revelando um percurso inferencial um pouco menos organizado. Por exemplo, o discente alega que Leonor é magra e que, psicologicamente, é uma rapariga tímida e insegura de si e, ao mesmo tempo sedutora, no entanto, parece não ser capaz de identificar as passagens textuais que lhe permitiram tecer essas considerações. Além disto, contrariamente ao aluno S, o aluno J não foi capaz de mobilizar conhecimento prévio que já deveria ter obtido das aulas anteriores, nomeadamente no que diz respeito ao ideal de mulher na lírica camoniana.

**1. Descreve como imaginas Leonor física, psicológica e socialmente. Fundamenta a tua resposta com segmentos textuais.**

Leonor é uma jovem bonita de cabelos louros- “cabelos d’ouro”. Uma rapariga graciosa, formosa e vaidosa – “trançado|fita de cor d’encarnado”. Apesar disto, psicologicamente, Leonor não parece uma moça segura e confiante- “vai fermosa e não segura”.

**Figura 10** - didatização 3, resposta do aluno Z

Por fim, a resposta apresentada pelo aluno Z foi avaliada como má. É certo que, fisicamente, tal como refere o discente, Leonor é uma jovem bonita, de cabelos loiros, graciosa e formosa, todavia, o discente associou a fita encarnada à vaidade, quando seria mais correto associá-la à sedução e à paixão, que se projeta mais no sujeito poético que a observa

do que em Leonor, que caminha alheia a esse olhar. Esta caracterização de Leonor como uma rapariga vaidosa vai de encontro à caracterização psicológica que o mesmo aluno faz, mais adiante, da donzela, que acaba por ser apresentada como uma rapariga vaidosa, mas insegura. Além disto, o aluno Z não foi capaz de traçar o perfil social de Leonor.

Em conclusão, importa referir que a questão em análise pode estabelecer uma relação com a estratégia das imagens sensoriais, a segunda estratégia de compreensão leitora descrita por Moreillon (2007). Porém, as estratégias de compreensão leitora não são estanques e, em vários momentos, podem dialogar entre si. Se por um lado, ao ler o verso “cabelos d’ouro entrançado”, ativamos o sentido da visão, por outro lado, e sendo as inferências aquilo que nos permite chegar ao que não está explícito no texto, formalmente, não podemos deixar de interpretar o verso como uma metáfora em que se compara o cabelo de Leonor ao ouro e que nos permite inferir que a rapariga é loira. De igual modo, não conseguimos perceber qual a classe social de Leonor se não tivermos conhecimento prévio que nos permita inferir que a rapariga, uma vez que leva uma saia de uso diário, um pote na cabeça e vai descalça, pertence ao povo. No entanto, existindo um interesse investigativo nesta atividade, admite-se que teria sido mais sensato formular a questão de outra forma, de maneira a representar a aplicação da estratégia das inferências de forma mais inequívoca.

Em retrospectiva, considera-se ainda que esta atividade poderia ter sido mantida, mesmo em ensino à distância, com alguns dos objetivos iniciais, sendo que a troca de respostas e respetiva correção entre discentes, para uma leitura e interpretação partilhadas, poderia ter sido feita, por exemplo, com a criação de um documento com o poema no *Google Docs*, onde todos os alunos teriam de registar, em comentário, a breve descrição do que ocorre em cada estrofe, podendo aceder e fazer comentários às respostas dos colegas.

No respeitante às respostas obtidas nesta aplicação, é interessante observar que, a partir da aplicação didática 3, elaborada a partir do poema *A Invenção do Amor*, alguns alunos parecem ter começado a apropriar-se mais dos textos. Isto percebe-se muito pela forma como as respostas surgem estruturadas, se atentarmos, por exemplo, na resposta do aluno S nesta aplicação didática (Fig. 8), que usa expressões como “Para mim, Leonor é...”, “Parece ser uma pessoa simples”, “sinto que é uma rapariga do povo”.

#### 3.2.1.4. Didatização 6

A quarta e última aplicação da estratégia das inferências finalizou o estudo da lírica camoniana e incidiu sobre o soneto “Tanto de meu estado me acho incerto”. Tendo em



consideração que esta aula foi preparada dentro da modalidade de ensino à distância, ela encontra-se dividida em três momentos, a saber: antes da aula, durante a aula e após a aula.

Assim, antes da aula síncrona, foi solicitado aos alunos que concretizassem a atividade “Camões no *Instagram*”, que seria a quarta aplicação da estratégia das inferências. Para o efeito, a professora forneceu aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo 9), com as duas primeiras quadras do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”. Nesta ficha de trabalho, os alunos encontraram dois exercícios. No primeiro, era-lhes pedido que, com base nos conhecimentos que possuem da lírica camoniana, sugerissem hipóteses sobre os motivos que levaram o sujeito enunciador a vivenciar todos os sentimentos e sensações contraditórios expostos ao longo do poema. Esta questão tinha como objetivo primordial ajudar os alunos a ativar os seus conhecimentos prévios em relação à abrangência temática da lírica camoniana e, assim, prepará-los para a questão seguinte, já de caráter inferencial, onde, imaginando uma publicação no *Instagram*, e com base na resposta dada na questão anterior, deveriam completar o soneto com versos escritos por eles. Para tal, os discentes deveriam completar o soneto, que seria apresentado, como é habitual nesta rede social, na descrição da publicação e, após isso, escolher uma imagem que se adeque ao poema criado. Foi igualmente recomendada a utilização de *hashtags*, por forma a circunscrever a abrangência temática do poema. Os discentes poderiam ainda completar o perfil da galeria, se assim o entendessem, através de montagem, com uma fotografia de perfil e um *username*. Para facilitar a concretização desta tarefa, além da apresentação feita em aula, foi fornecido aos alunos um pequeno guião da atividade (Anexo 9), onde se explicaram os passos acima descritos.

Assim, a aula síncrona, com uma duração de 60 minutos, iniciou-se com a partilha dos trabalhos acima descritos, que foram elaborados antes da aula. Aqui, solicitou-se aos alunos que partilhassem as suas respostas e apresentassem as publicações que criaram, mostrando como completaram o poema, que imagens e *hashtags* escolheram. Após isto, iniciou-se a análise do poema, aproveitando-se sempre os trabalhos e os contributos dos alunos a este propósito. No final, o poema foi apresentado aos alunos na totalidade, a partir do manual, e a leitura foi concretizada através de um áudio, prosseguindo-se com a análise e interpretação do soneto na sua totalidade.

Desta feita, das 14 respostas recolhidas, e em função dos objetivos estipulados para esta atividade, cerca de 50% foram consideradas boas, 21,4% foram avaliadas como médias e 28,5% foram consideradas más.

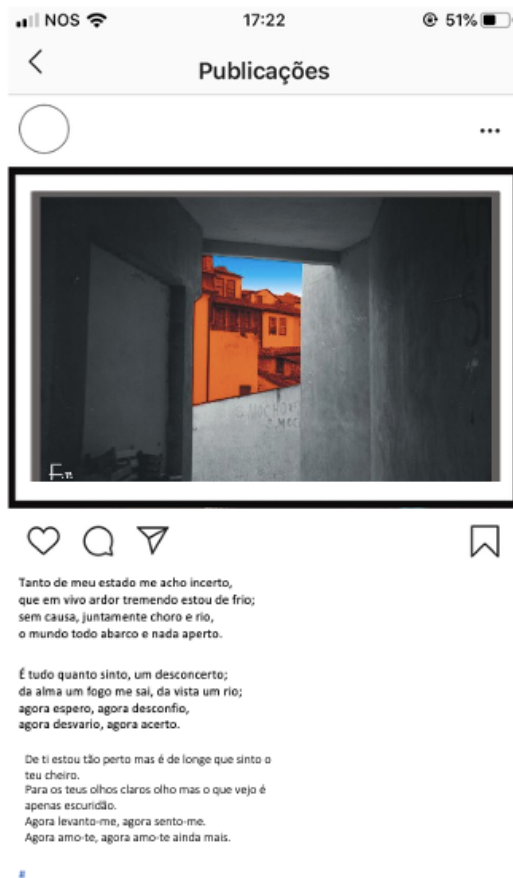


Figura 11 – didatização 4, resposta do aluno J

Na imagem acima (Fig. 11), apresenta-se uma resposta avaliada como boa, apesar de o discente não ter utilizado *hashtags*, como solicitado no enunciado. O aluno J, no seguimento que deu ao poema, atribuiu a causa do estado de alma do sujeito poético à mulher amada, e demonstrou ter percebido a importância que ela ocupa na poesia camoniana enquanto entidade que desperta no sujeito poético, que se aproxima dela nos pensamentos, mas que a observa sempre de longe, uma série de sentimentos intensos e contraditórios. Além disto, o discente foi capaz de recuperar conteúdos dados em aula a propósito da lírica camoniana, nomeadamente, o ideal da mulher amada, imaginada de olhos claros, e, não menos importante, foi sensível aos aspetos rítmicos do soneto, utilizando ele próprio a anáfora para representar a binariedade e intensidade dos sentimentos do sujeito lírico. Lamentavelmente, sendo as aulas síncronas bastante diminutas no que diz respeito ao tempo e sendo a interação entre professor e alunos um pouco condicionadas por estas circunstâncias, não houve tempo para, em aula, perceber o que motivou a escolha das imagens para a publicação do poema.



Figura 12 – didatização 6, resposta do aluno aluno P

No exemplo apresentado acima (Fig. 12) consta uma resposta considerada razoável. O aluno P identifica a presença da mulher amada como o principal fator que motiva uma série de estados de espírito intensos e contraditórios no sujeito poético. Porém, não foi tão sensível quanto o aluno J a aspetos relacionados aos conteúdos dados anteriormente e que poderiam ser mobilizados para esta resposta, nem às peculiaridades rítmicas do soneto. As *hashtags* selecionadas, apesar de não abarcarem propriamente o alcance temático da lírica camoniana, têm alguma relação com o conteúdo apresentado nas duas primeiras estrofes e com a última estrofe, que foi produzida pelo aluno, remetendo-nos para a atribulada vivência interior do sujeito lírico: a emoção, desorientação e o sofrimento causado pelo sentimento amoroso.

Note-se ainda que a imagem escolhida no exemplo em análise pode ilustrar a tendência dos alunos em confundir o autor da composição poética como sujeito lírico, fazendo corresponder um ao outro. Esta tendência faz-se acompanhar de uma outra, a de interpretar excessivamente a poesia lírica camoniana de forma biográfica.

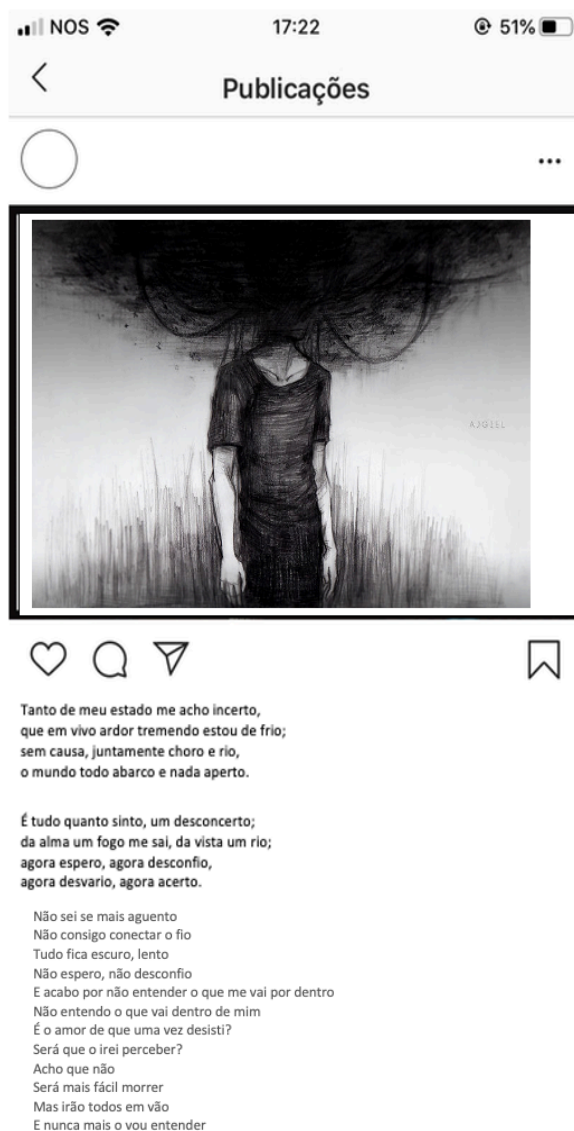


Figura 13 – didatização 6, resposta do aluno E

A resposta apresentada acima (Fig. 13) é uma resposta considerada má. Para a concretização da atividade, não era necessário que o aluno fosse certo no que concerne aos motivos que deixam o sujeito poético num estado de espírito tão diverso e contraditório, no entanto, era solicitado que o aluno desse uma resposta conivente com as estrofes que lhe eram apresentadas e com os aspetos temáticos da lírica camoniana que foram dados em aula. O aluno E, além de ter sido repetitivo na continuidade que deu ao poema, “Não espero, não desconfio”, por oposição ao “Agora espero, agora desconfio”, das estrofes que lhe foram apresentadas, não conseguiu ir ao encontro das temáticas da lírica camoniana. Ao invés de identificar o motivo causador dos sentimentos que o sujeito lírico vivencia, o discente parece apenas dar continuidade a esses sentimentos, sem conseguir atribuir uma conclusão ao poema, como fizeram os colegas nos exemplos anteriores. A imagem, poderá ter sido bem

escolhida, tendo em conta a catadupa de emoções e sentimentos opostos que o sujeito lírico experimenta e o seguimento que o aluno deu ao poema.

## 3.2.2. Síntese

### 3.2.2.1. Didatização 2

Data: 14 de fevereiro de 2020

Tempo: 100 minutos

A primeira aplicação da estratégia da síntese incidiu sobre a *Farsa de Inês Pereira*, num momento em que se concluía o estudo da obra. Inicialmente, recorreu-se a uma breve explicação sobre a pertinência da estratégia e a forma como deve ser aplicada, para que os alunos tomassem consciência do que estavam a aprender e o que se esperava, concretamente, do seu desempenho. Assim sendo, procedeu-se ao ensino explícito da estratégia da síntese através dos seguintes passos:

1. Explicou-se aos alunos que existem alguns "truques" para compreender melhor e enriquecer a leitura do texto literário e que um desses "truques" é a síntese.
2. Explicou-se que, neste contexto, a síntese combina a informação do texto com a informação recolhida sobre o texto a partir de outras fontes (como, por exemplo, a partir de artigos, enciclopédias, dicionários, anotações recolhidas das aulas, etc.) e, residindo aqui a maior novidade, com a opinião pessoal dos alunos, as suas interpretações e emoções em relação ao texto. Este conceito de síntese distancia-se, portanto, daquele que vigora no Programa e nos manuais.
3. Clarificou-se que esta estratégia é importante para os alunos perceberem que são eles que dão sentido ao texto, conferindo-lhes mais autonomia na leitura e habituando-os a posicionarem-se criticamente em relação ao que leem.

Após isto, introduziu-se a atividade, explicando-se à turma que teria de fazer uma síntese da *Farsa de Inês Pereira*, onde deveria constar, primeiramente, e tendo em conta a leitura integral que fizeram do texto, a cena que consideraram mais importante e cativante. Depois disto, deveriam fazer uma breve descrição da cena que escolheram, relacionando-a com alguns dos aspetos estudados em aula a propósito do texto (por exemplo, o cómico de situação, a personagem tipo, a dimensão satírica, etc.) recorrendo às suas anotações e apontamentos. Por fim, os alunos deveriam colmatar as suas sínteses,

dando a sua opinião sobre a cena escolhida e explicando a sua importância na globalidade da obra.

Tendo em consideração que a aplicação da estratégia era uma prática nova para os alunos e exige algum à-vontade com a escrita, partilhou-se com os alunos uma possível estrutura para síntese (Anexo 5), para os ajudar a construir um texto coerente.

Num total de 23 respostas recolhidas, 34.7% foram consideradas boas, 39.2% foram avaliadas como razoáveis e, finalmente, 26.1% foram avaliadas como más, um panorama consideravelmente positivo, apesar de, por se tratar da primeira aplicação da estratégia de síntese, os objetivos estipulados não serem muito ambiciosos. Ainda assim, no geral, os alunos revelaram algumas dificuldades em cruzar as suas opiniões com a informação do texto e os conteúdos lecionados em aula, dificuldade esta que já não será tão visível na aplicação didática seguinte.

Atente-se nas seguintes respostas:

Tendo em conta a leitura que fiz da Farsa de Inês Pereira, considero importante a cena onde Inês já está casada com Brás da Mata e descobre a verdadeira personalidade do seu marido.

Penso que esta cena demonstra Inês mal maridoada de uma forma previsível mas ainda assim cativante. Inês lavrava ao mesmo tempo que cantava porém Brás da Mata queria uma mulher que não falasse e fizesse o que ele queria. Então ele manda Inês calar-se de uma forma violenta. Assim, podemos prever o dia-a-dia de Inês casada, que é completamente o contrário que Inês esperava, uma vez que, ela tencionava folgar e viver livremente, e agora ia viver num cativoiro, fechada em casa.

Considereei esta cena importante pois de forma irónica mostra que às vezes não podemos ter tudo o que quisermos (não devemos ser ambiciosos demais) "quem tudo quer, tudo perde". Da mesma forma que Inês queria ter um marido discreto, folgar e fazer tudo o que queria, ao casar com Brás da Mata perdeu tudo.

Figura 14 - didatização 2, síntese do aluno S

No texto que produziu, o aluno S identifica a cena que considera mais importante e que mais o cativou, que, no caso, corresponde à cena 5 do ato 2, onde encontramos a Inês malmaridada, aspeto que permite entender que o discente reconhece o percurso evolutivo da personagem e da ação, que se inicia na Inês fantasiosa, passando pela Inês malmaridada e culmina na Inês quite e desforrada. O aluno explica ainda que considerou os eventos desta cena previsíveis e apresenta uma breve descrição dos acontecimentos que aí se desenvolvem, que vão completamente de encontro ao que Inês Pereira esperava de um casamento. Por fim, ao apresentar uma apreciação crítica da passagem que selecionou, o aluno S, traz para a sua resposta a sua leitura pessoal da cena em questão, que considera ter como principal objetivo demonstrar-nos que na vida não se pode ter tudo e que ambição desmedida pode fazer-nos perder o que temos de bom.

Esta resposta foi avaliada como boa, pois aluno S apresenta uma síntese que, apesar de não ser muito extensa, cumpre de forma eficiente objetivos estipulados.

Tendo em conta a leitura que fiz da Farsa de Inês Pereira, considero importante a última cena deste auto, “pois assi se fazem as cousas” pois com esta cena consegui finalmente perceber o desenlace e a razão do provérbio inicial desta peça.

Penso que esta cena é bastante importante porque a Inês de “agora” contrasta com a Inês do “início”, esta agora mostra-se madura, consciente daquilo que realmente é a vida, decidida e destemida. Nesta cena podemos ver o provérbio concretizado e é percebido o seu porquê.

Para finalizar, esta cena foi a minha favorita pois gostei de ver a mudança de atitude e a nova pessoa em que Inês se tornou, apesar de não gostar de a ver convencida como se revela mas agora é uma mulher que não se deixa humilhar nem deixa que os outros façam o que querem dela.

**Figura 15** - didatização 2, síntese do aluno P

A resposta do aluno P, por sua vez, foi avaliada como razoável. Inicialmente, tal como lhe fora solicitado, o discente identifica a cena que mais o cativou e que considera mais importante, neste caso, a cena 6, do ato 3, e justifica imediatamente a sua escolha: é justamente neste momento que se percebe o desenlace da história e se compreende realmente o provérbio que serviu de mote para a construção da Farsa, “mais quero asno que me leve, que cavalo que me derrube”. No segundo parágrafo, o aluno S não faz mais do que dar continuidade ao primeiro, reforçando a importância da cena em questão, sem introduzir qualquer tipo de aspeto ou conceito estudado em aula e caindo na redundância. No entanto, no último parágrafo, o discente foi bastante eficiente ao apresentar uma apreciação crítica que revela um vínculo pessoal com o texto, ao explicitar que apreciou a mudança de atitude de Inês.

Tendo em conta a leitura que fiz da Farsa de Inês Pereira, considero importante a cena “mas que nova tão suave”.

Penso que esta cena demonstra que quando o moço trouxe a carta que o irmão de Inês tinha mandado da guerra em Arzila, o moço lealdade e ficou triste, enquanto Inês ficou contente porque Brás da Mata tratava Inês mal e tinha um casamento tóxico, então ela usa a ironia.

**Figura 16** - didatização 2, síntese do aluno R

Finalmente, o aluno R, como se pode observar a partir da sua resposta, apresentou, de facto, a cena que considerou mais importante na globalidade da obra, que corresponde à cena 1, do ato 3. No entanto, o aluno falhou na justificação da sua escolha, na descrição dos acontecimentos que caracterizam a cena e na apresentação da sua apreciação crítica, que é

inexistente. Além disto, a falta de compreensão do texto traduziu-se num discurso muito pouco coerente em coeso. Por não cumprir praticamente nenhum dos objetivos estipulados para a atividade, esta resposta foi avaliada como má.

### 3.2.2.2. Didatização 5

Esta didatização, foi projetada em pleno regime de ensino à distância e não se insere numa aula específica. Assim sendo, a atividade que aqui se apresenta foi pensada tendo em consideração a aposta da ESIDM em concretizar, durante o ensino à distância, atividades que permitissem sistematizar os conteúdos dados ao longo do 1.º e do 2.º períodos. Por este motivo, esta didatização insere-se no estudo do capítulo 148, da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes.

Nesta aplicação da estratégia da síntese, definiu-se que cada aluno deveria concretizar um *podcast* sobre o capítulo 148. Para tal, foram disponibilizadas algumas noções básicas sobre a elaboração de *podcasts* no *Padlet* da turma e explicitaram-se os objetivos da atividade, fornecendo-se aos alunos um guião de trabalho (Anexo 8) que os ajudasse a organizar e a preparar os seus discursos, em função desses objetivos. Os objetivos gerais desta atividade eram os seguintes: fazer um breve resumo do capítulo, que havia sido estudado em aula, focando os aspetos e as temáticas mais importantes, e fazer uma apreciação crítica do texto, referindo os aspetos que mais chamaram à atenção, algumas das dificuldades sentidas ao ler e estabelecendo uma relação entre o texto e a situação pandémica vivida atualmente em Portugal e no mundo.

Em suma, a elaboração de *podcasts* sobre o capítulo 148 permitiu a aplicação da estratégia da síntese, tal como Moreillon (2007) propõe em *Collaborative strategies for teaching reading comprehension*, que convida os alunos a pessoalizar a leitura e a prolongar o texto com as suas experiências e emoções, dando-lhes a oportunidade de se pronunciarem sobre a realidade presente e de partilharem as suas experiências nestas circunstâncias peculiares que tanto impacto tiveram nas suas vidas. Procurou-se, assim, promover, dada a natureza da estratégia em causa, uma apropriação da leitura do capítulo 148 da *Crónica de D. João I* de Fernão Lopes que, apesar de estar tão distante da realidade dos discentes, poderá ganhar um outro sentido e um outro significado para os alunos enquanto leitores.

Em termos gerais, esta aplicação concretizou-se de forma bastante satisfatória, quer no que toca aos resultados obtidos, quer no que diz respeito ao envolvimento dos alunos na



atividade. Num conjunto de 19 respostas recolhidas, 47.4% foram consideradas boas, 36.8% foram avaliadas como razoáveis e 15.6% consideradas más.

Assim sendo, procedeu-se à transcrição dos *podcasts* produzidos pelos alunos a fim de se poderem apresentar aqui algumas das respostas obtidas e cabe chamar a atenção para o facto de, sendo as respostas aqui apresentadas uma transcrição do discurso oral, elas irão, necessariamente, apresentar as marcas próprias da oralidade, nomeadamente a maior repetição de vocabulário e de ideias.

Atentemos, então, na análise dos *podcasts* selecionados (Anexo 10):

A síntese do aluno T foi avaliada como boa, pois cumpriu com todos os objetivos propostos no guião de trabalho de forma eficiente.

O discente mostrou-se capaz de proferir um discurso cuidado e com uma estrutura organizada, introduziu o seu *podcast* explicitando o tema e a estrutura do trabalho.

O discente dividiu o capítulo em quatro partes de forma perfeitamente coerente do ponto de vista interpretativo, focando-se nos aspetos mais relevantes de forma incisiva e destacando pontos importantes para compreender, não apenas o capítulo 148, mas também alguns aspetos importantes da obra de Fernão Lopes na sua globalidade. Após isto, o aluno T partilhou um pouco da sua experiência de leitura e referiu as passagens textuais que tiveram um maior impacto para si.

Finalmente, a apreciação crítica feita pelo discente relaciona alguns pontos do texto à situação pandémica que o mundo atravessa e compara o cerco de Lisboa a uma montanha russa de emoções, encerrando, assim, o seu *podcast*.

Já a síntese do aluno B, por sua vez, foi avaliada como média.

Na introdução que fez ao seu *podcast*, o discente apresentou-se<sup>2</sup> e identificou o tema e a estrutura do seu trabalho de forma bastante sucinta. No resumo do capítulo, o aluno situou o cerco de Lisboa no contexto da crise dinástica, mas não foi tão eficiente quanto o colega no levantamento dos aspetos mais importantes do capítulo, tendo sido um pouco mais redutor. Ainda assim, este resumo não deixa de dar uma visão global e satisfatória do texto.

O aluno B investiu mais na apreciação crítica do capítulo 148, reservando mais espaço discursivo para este fim, em comparação com o aluno T. Aqui, o discente comentou as aptidões narrativas do autor e, apesar da presença notória de alguns anacolutos, estabeleceu uma relação entre os eventos do capítulo 148 e o contexto de confinamento e distanciamento

---

<sup>2</sup> Esta informação foi rasurada da transcrição para preservar a identidade do aluno.

social que nos foi imposto, muito assente nas suas emoções e preocupações, revelando consciência e preocupação social bastante genuínas.

Por fim, a síntese do aluno H foi considerada má. O discente apresenta de forma muito redundante o conteúdo e a estrutura do seu *podcast*, não tendo o cuidado de referenciar devidamente a obra em que se insere o capítulo que está a ser abordado. Já o resumo que o discente apresenta é bastante pobre, incidindo unicamente sobre os primeiros parágrafos do capítulo, o que permite deduzir que o aluno não levou a cabo uma releitura do texto. Na apreciação crítica, o discente limita-se a dizer que gostou e estudar o texto e que o considera interessante, sem contextualizar devidamente as suas afirmações.

Em conclusão, importa referir que avaliar e selecionar as respostas boas e as respostas médias foi algo difícil, uma vez que, na construção dos *podcasts*, apesar de o foco ser sempre os objetivos estipulados para a atividade, existem muitos outros fatores que tiveram um impacto muito positivo nos trabalhos que foram apresentados, nomeadamente: as aptidões comunicativas dos alunos, a forma como conseguiram dialogar com o ouvinte, a qualidade da edição do áudio que, em muitos casos, foi excelente, o sentido de humor, que muitos alunos revelaram possuir, e a honestidade das apreciações críticas, que, apesar de nem sempre conseguirem estabelecer uma relação pertinente com o texto, foram bastante honestas e revelaram uma necessidade da parte dos discentes de relatarem as suas experiências e as suas opiniões em relação à Covid-19 e à situação de confinamento que lhes foi imposta.

Ressalva-se ainda que, apesar de esta atividade ter surgido no contexto do ensino à distância, ela é perfeitamente aplicável num contexto de ensino presencial, podendo ser até otimizada com o contacto, mais fácil e direto, entre professor-aluno. Aplicando esta atividade em sala de aula, e visto tratar-se de uma estratégia de compreensão leitora, o que obriga a prestar algum apoio aos discentes, seria interessante resumir o texto em sala de aula, com o contributo de todos, ajudar a perceber que informação seria pertinente recolher e, tendo acesso ao guião que cada aluno deveria construir para estruturar o seu discurso no momento da gravação, apresentar sugestões e correções ao trabalho de cada aluno.

### 3.3. Aplicação do Questionário de Leitura II

Conforme foi explicado no ponto 3.3., o Questionário de Leitura II conta com apenas quatro perguntas, duas de resposta fechada e duas de resposta aberta. Tendo sido aplicado no final da Prática Pedagógica Supervisionada, este questionário tem como objetivo perceber que tipo de avaliação é feita pelos alunos relativamente às estratégias lecionadas, neste caso, a produção de inferências e a síntese, na compreensão de textos literários.

Assim sendo, nas duas primeiras questões, de resposta fechada, pedia-se aos alunos que, numa escala de 0 a 5, à semelhança do Questionário de Leitura I, selecionassem o nível de importância que considerassem ser adequado para cada estratégia, em função das suas experiências com ambas as estratégias.

Atente-se na tabela abaixo:

Questão	Respostas (%)				
	1. Nunca	2. Às vezes	3. Muitas vezes	4. Quase sempre	5. Sempre
1. Fazer inferências	—	—	4,8	71,4	23,8
2. Sintetizar	—	—	9,5	23,8	66,7

Tabela 9 — Questionário de Leitura II

Nesta tabela, é possível avaliar, percentualmente, a incidência das respostas às duas questões em cada um dos cinco níveis que são apresentados como opção de resposta.

No que diz respeito à questão 1., onde era solicitado aos alunos que avaliassem a importância de fazer inferências, 4,8% dos discentes avaliaram a estratégia como moderadamente importante, 71,4% como importante e, por fim, 23,8% selecionaram o nível 5, considerando a produção de inferências muito importante.

Relativamente à questão 2., onde se pedia que os alunos avaliassem a importância da estratégia da síntese, 9,5% da turma avaliou a estratégia como moderadamente importante, apresentando uma percentagem de respostas de nível 3 um pouco mais elevada do que a estratégia das inferências, 23,8% avaliaram a síntese como importante, selecionando o nível 4 e, por fim, 66,7% dos alunos selecionaram o nível 5, considerando a estratégia muito importante.

Em suma, em nenhuma das questões foram selecionadas respostas de nível 1 ou de nível 2 e podemos concluir que a maioria dos alunos parecem considerar a estratégia da síntese mais importante do que a produção de inferências.

Partindo para uma breve análise das duas questões de resposta aberta, que solicitavam ao aluno que justificasse a sua avaliação nas respostas anteriores, aqui apresentadas na Tabela 9, e que explicasse de que modo a reflexão sobre as inferências e a síntese contribuíram para a sua compreensão da leitura. Na impossibilidade de apresentar aqui todas as respostas, optou-se por se transcrever uma resposta para cada pergunta, de alunos diferentes, procedendo-se a uma breve análise dessas duas respostas.

### **3. Justifica a tua resposta.**

Considero ambas as estratégias bastante importantes. Fazer inferências revelou-se muito importante pois permite-nos elevar a interpretação do texto a um outro nível, visto que acrescentamos ao que lemos o nosso conhecimento e a nossa interpretação pessoal. Sintetizar é também essencial pois, resumindo o texto e adicionando as nossas ideias e críticas, conseguimos entender melhor o texto.

**Figura 17** - Resposta do aluno 17 à questão 3 do Questionário de Leitura II

No exemplo acima, é possível observar a resposta do aluno 17 à terceira questão do Questionário de Leitura II, onde lhe é pedido que, em resposta aberta, justifique a avaliação que deu a ambas as estratégias na questão anterior.

A partir da resposta que submeteu, o discente revela ter percebido o alcance das duas estratégias, em que consistiam e, de um modo geral, a sua utilidade. O aluno entendeu que as inferências se obtêm a partir dos nossos conhecimentos do mundo e da informação contida no texto e permitem-nos fazer uma interpretação mais profunda e rica. Já no que concerne à estratégia de síntese, o discente considera-a uma estratégia essencial, entendendo que, para sintetizar, deve, não só apresentar um apanhado, mas também posicionar-se criticamente em relação ao texto, conferindo mais pessoalidade à leitura.

O aluno 17 avaliou, na questão 1., tanto a estratégia das inferências, como a síntese, como muito importante, isto é, com o nível 5.

Veja-se, agora, a resposta do aluno 22 à questão 4:

#### **4. Explica de que modo a reflexão sobre as inferências e a sintetização contribui para a tua compreensão da leitura**

Estas ações contribuem para a melhor compreensão da leitura porque conseguimos ir mais além do que está apenas no texto. Com as inferências vamos buscar o nosso conhecimento geral e tentamos conectar ao texto, fazendo com que nos integremos mais naquilo que estamos a ler. Ao fazer a sintetização do que lemos ficamos com a ideia/história que o texto queria transmitir resumida, sendo mais fácil interiorizar os assuntos principais do mesmo. Ao refletir o que lemos pensamos e criticamos vários aspetos que no fim até nos pode ajudar a mudar algo em nós ou na nossa vida.

**Figura 18** - Resposta do aluno 22 à questão 4 do Questionário de Leitura II

O aluno 22 afirma que ambas as estratégias contribuem para uma melhor compreensão leitora, permitindo-nos ir além do que está no texto, e passa a explicar: nas inferências utilizamos o nosso conhecimento do mundo para atribuímos sentido ao que está no texto, o que torna a leitura mais pessoal; na síntese resumimos as ideias que o texto quer transmitir, sendo mais fácil interiorizar o seu conteúdo. O aluno considera ainda que, ao refletir sobre o que lemos, adotamos uma postura crítica sobre vários aspetos do texto e, assim, permitimos que o texto mude algo em nós ou nas nossas vidas.

Apesar da clara referência à vertente crítica e reflexiva da estratégia da síntese, que deve prolongar o sentido texto do aluno, é visível a tendência em fazer uma associação entre a síntese enquanto estratégia e a síntese que se encontra nos manuais escolares e nos Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e Secundário, que não é nada mais do que um resumo onde se poderão encontrar as ideias-chave de um texto. Esta associação é frequente em mais de metade das respostas dos alunos às questões 3. e 4.. Na questão 1., o aluno 22 avaliou ambas as estratégias como o nível 5, isto é, como muito importantes.

## Considerações finais

O presente relatório de estágio foi elaborado com o objetivo de perceber de que forma o ensino explícito das estratégias das inferências e da síntese otimizam a compreensão leitora dos textos literários. Desta feita, após a conclusão da análise e interpretação dos dados recolhidos, é possível afirmar que o ensino explícito destas estratégias tem, de facto, um

impacto na compreensão leitora e que esse impacto otimiza a compreensão dos textos literários. Ao observarmos atentamente, quer os questionários aplicados antes e depois do ensino explícito das estratégias, quer as respostas apresentadas pelos alunos às aplicações didáticas, é possível perceber que existiram melhorias no desempenho dos discentes ao longo do ano letivo.

O ensino explícito das estratégias de metacognição é, no fundo, aquilo a que podemos chamar de “trabalho de paciência”, porque exige tempo, investimento e compromisso da parte do professor e dos alunos e circunscreve aprendizagens que não são facilmente adquiridas e observáveis a curto prazo e que exigem uma continuidade ao longo da vida escolar dos discentes. Por estes motivos, não será de estranhar que os progressos, ainda que existam, sejam ténues.

No entanto, é possível concluir que, em primeiro lugar, os alunos se tornaram mais autónomos no que diz respeito à concretização dos exercícios e menos dependentes do *feedback* imediato em relação às suas respostas, como atesta o aumento percentual de respostas consideradas boas. Em segundo lugar, é possível observar que, ao longo do tempo, alguns alunos conseguiram estabelecer uma relação mais próxima com os textos e com a sua leitura, algo que é visível não só em algumas das suas respostas às atividades, mas também nas suas considerações em relação às estratégias, no Questionário de Leitura II. Em terceiro lugar, os discentes conseguiram ser progressivamente mais eficientes na ativação dos seus conhecimentos prévios e na utilização desses conhecimentos para o enriquecimento dos sentidos do texto. Por último, o progresso dos alunos evidencia-se na variação das percentagens obtidas na primeira e na segunda aplicações do Questionário de Leitura I, variação confirmada pela análise das respostas dos alunos, que foram melhorando ao longo do tempo.

As estratégias de compreensão leitora colocam o aluno no centro do processo de aprendizagem das competências leitoras, tornando-se o protagonista da aula. É difícil, especialmente quando se é professor estagiário, projetar e preparar aulas cujo sucesso depende mais dos discentes do que de nós, a sensação de insegurança é maior, a imprevisibilidade em sala de aula é, igualmente, acrescida, tal como cresce também o medo do silêncio dos alunos, que nem sempre estão habituados a ter um papel tão ativo na abordagem ao texto literário. No entanto, no que diz respeito a este último ponto, aprendi, por experiência, que uma forma de contornar a inércia dos discentes e de maximizar a participação e a forma como eles aderem às atividades é explicitar assertivamente a utilidade de cada estratégia e dar instruções concretas para a concretização das tarefas, pois nenhum aluno pode estar à altura das nossas expectativas se não perceber concretamente o que esperamos dele. A outra dificuldade sentida prende-se com a conciliação das aulas assistidas

e o trabalho que lhes era necessariamente inerente, quer a nível individual, quer a nível do Núcleo de Estágio, com o trabalho investigativo e com as aprendizagens que tiveram de ser concretizadas por forma a garantir uma aplicação correta e, simultaneamente, diversificada, das estratégias que me propus a trabalhar. Além disto, cingindo-se o meu contacto com a turma às 26 aulas que estão estipuladas para a Prática Pedagógica Supervisionada, o trabalho de investigação desenvolvido fica, também ele, limitado e a visão do impacto das estratégias não será tão abrangente quanto seria se eu tivesse a turma totalmente a meu cargo.

Finalmente, no que diz respeito ao trabalho a desenvolver no futuro e tendo em conta todas as considerações explanadas, fará sentido afirmar que há sempre muito para fazer no âmbito das estratégias de compreensão leitora e que, apesar de os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Básico e do Ensino Secundário* não fazerem menção às inferências e à síntese enquanto estratégias de compreensão leitora, elas são fundamentais para que o aluno se aproprie do que lê e consiga ser autónomo no exercício da leitura do texto literário, que é, sempre, um exercício de leitura do mundo. Como refere Antonio Candido em *O Direito à Literatura* (1998: 174), “a literatura aparece claramente como manifestação universal de todos os homens em todos os tempos” e tem, necessariamente, de integrar a educação do indivíduo pelo seu grande poder humanizador. Assim, segundo Candido (1998), o acesso à obra literária é um direito universal cuja ausência resulta na mutilação do indivíduo, que se vê privado do exercício de reflexão, da aquisição do saber, do afinamento das emoções, da capacidade de chegar ao âmago dos problemas da vida, do senso da beleza, da complexidade do mundo e dos seres vivos. Em suma, “A literatura desenvolve em nós a quota de humanidade na medida em que nos torna mais compreensivos e abertos para a natureza, a sociedade, o semelhante” (*ibidem*: 180). Sem arte e sem literatura, o homem embrutece.

Uma vez que considero ter cumprido os objetivos que pré-estabeleci para este projeto de investigação, enquanto trabalho para o futuro, resta-me o compromisso de tentar fazer com que o ensino-aprendizagem das estratégias de compreensão leitora, principalmente aplicadas ao texto literário, acompanhem os meus futuros alunos, ao longo das suas vidas escolares, na esperança de que eles possam, ao longo das suas vidas, acompanhar o mundo.

## Bibliografia

Buescu *et alli* (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Buescu *et alli* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cameira, et al. (2015) *Mensagens*. Texto Editores.

Candido, Antonio (1998). «O direito à literatura», in *O Direito à Literatura e outros ensaios*. Org. de Abel Barros Baptista. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod\\_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/3327587/mod_resource/content/1/Candido%20O%20Direito%20à%20Literatura.pdf) (data da última consulta: 27 de outubro de 2020)

Cerchiaro, Elda, *et alli* (2011). “Metacognición y Comprensión Lectora: una relación posible e intencional”, *Duazary*, v. 8, nº 1, pp. 99-111. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224> (data da última consulta: 26 de dezembro de 2020)

Colomer Teresa (2003). O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura. in *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA. 159-178.

Compagnon, Antoine (2009). *Literatura para quê?*. Editora UFMG.

Cunningham, J. (1987). “Toward a pedagogy of inferential comprehension and creative response” in R. Tierney; P. Andres & J. Mitchell (Eds.), *Understanding readers understanding*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.

Escola Secundária Infanta D. Maria (2020). *Projeto Educativo 2019-2022*. Disponível em: [https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE\\_2019\\_22.pdf](https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf) (data da última consulta: 27 de outubro de 2020)

Ferrão, Cristina Maria (2018). *Projeto de Intervenção ESIDM 2018-2022*. Disponível em: <https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/ano1819/projetointervencao.pdf> (data da última consulta: 27 de outubro de 2020)

Freire, Paulo (1996). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, Paulo (1997) – *Professora sim, tia não. Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'água.

Freire, Paulo (2001). *Carta de Paulo Freire aos professores*. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ea/v15n42/v15n42a13.pdf> (data da última consulta: 30 de outubro de 2020).

Freitas, et al. (2019). *O Caminho das Palavras 10*. Areal Editores.

Giasson, Jocelyne (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.



Gomes, Carlos *et alli* (2017). *Perfil dos alunos à saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Kopitski, Michela (2007). *Exploring the teaching of inference skills*. Sant Paul, Minnesota: Hamline University. Disponível em: <https://www.hamline.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=2147490904>. (data da última consulta: 2 de fevereiro de 2020)

Machado, Ana Maria (2020). "O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual"

MCKOON, G. & Ratcliff, R. (1992). Inference During Reading. *Psychological Review*, v. 99, nº 3, 440-466. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5842/f5e992eff7750d54b3fcdd5853bc9cf7cf98.pdf>

Ministério da Educação (2018) *Aprendizagens essenciais | 9.º ano | 3.º ciclo | Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

Ministério da Educação (2018) *Aprendizagens essenciais | 10.º ano | 3.º ciclo | Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.

MORGADO, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto

Nussbaum, Martha (1995). *Justicia Poética*. Santiago de Chile: Editorial Andrés Bello.

Nussbaum, Martha (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necesita de las humanidades*. Uruguay: Pressur Corporation S. A.

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)

Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2014). "Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual", *Ediciones Universidad de Salamanca: Aula*, 20, pp. 83-103. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/12563/12912> (data da última consulta: 4 de fevereiro de 2020).

Sequeira, Maria de Fátima (1990). *As Teorias do Processamento da Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão do Texto*. Disponível em: <http://repositorium.sdum.uminho.pt/> (data da última consulta: 23.04.2020)

Sequeira, Maria de Fátima (1990). *As Teorias do Processamento de Informação e os Esquemas Cognitivos do Leitor na Compreensão do texto*, Universidade do Minho: Revista Portuguesa da Educação.

## ANEXOS

## ANEXO 1 – Questionário de Leitura I

## Questionário I: Estratégias de Leitura [1]

Referência:

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

\* Required

### 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.** \*

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

2. *Mark only one oval.*

Option 1

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

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

19. **Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.** \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

20. **Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.** \*

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

24. **Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

26. **Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.**

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Mark only one oval.

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre



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

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

*Mark only one oval.*

	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

## ANEXO 2 – Questionário de Leitura II

### Questionário II Estratégias de leitura

1. Como classificas cada uma das estratégias de aprendizagem discutidas na aula?  
Coloca um número de 1 a 5, sabendo que:

1	2	3	4	5
nada importante	pouco importante	moderadamente importante	importante	muito importante

Fazer inferências	
Sintetizar	

- 1.1. Justifica a tua avaliação.

---

---

---

---

---

---

2. Explica de que modo a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem melhora a tua compreensão leitora.

---

---

---

---

---

---

## **ANEXO 3 – Autorização para o preenchimento dos questionários**



ESCOLA SECUNDÁRIA INFANTA D. MARIA

Ex.<sup>mo</sup>/a Senhor/a  
Encarregado/a de Educação,

No âmbito do trabalho desenvolvido pelo grupo de Estágio da Área Científico-Pedagógica de Português da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, solicita-se que autorize o/a seu/sua educando/a a preencher um questionário sobre *Estratégias de Compreensão de Leitura* implementadas nas aulas da referida disciplina. O questionário será preenchido em espaço sala de aula, *online*, e visa avaliar a eficácia da aplicação de novas metodologias ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da compreensão e interpretação do texto literário. Os dados serão sempre obtidos anonimamente e usados apenas para fins de investigação.

Agradece-se, desde já, a colaboração e pronta disponibilidade.

Coimbra, 4 de novembro de 2019.

A orientadora de Estágio de Português

\_\_\_\_\_  
(Manuela Marques Pirré)

*(Pede-se o favor de cortar pelo picotado e enviar pelo seu/sua educando/a devidamente assinado)*



**AUTORIZAÇÃO**

Declaro que **autorizo/ não autorizo** (*riscar o que não interessa*) o/a meu/minha educando/a \_\_\_\_\_, aluno/a n.º \_\_\_\_\_ da turma \_\_\_\_\_ do \_\_\_\_\_ .º ano a preencher o questionário e o respetivo tratamento de dados.

Coimbra, \_\_\_\_ de \_\_\_\_\_ de 20 \_\_\_\_

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: \_\_\_\_\_

## ANEXO 4 – Didatização 1, aula 11 e 12

## Fundamentação

Esta planificação foi elaborada com o objetivo de ocupar\* uma aula de 100 minutos, correspondente à 3.<sup>a</sup> unidade curricular de Português do 10.<sup>o</sup> ano do Ensino Secundário, e cujo tema, no âmbito do domínio da Educação Literária, será a análise interpretativa do final da cena 3 e da cena 4 da obra *Farsa de Inês Pereira de Gil Vicente*. Na elaboração desta planificação e durante a preparação das atividades que nela vigoram, teve-se sempre em consideração o *Programa e Metas Curriculares de Português no Ensino Secundário* e as *Aprendizagens Essenciais*. Não considerando necessário justificar aqui a pertinência dos conteúdos desta aula, pois considero que se justifica por si só – sabemos que Gil Vicente é um autor bastante querido à literatura portuguesa – e pelos documentos acabados de referir, que o define como obrigatório neste nível de escolaridade, penso que vale a pena ter em consideração as palavras do professor Cardoso Bernardes (2003: 170), a propósito do ensino-aprendizagem dos textos Gil Vicente

Como é sabido, ensinar Literatura Portuguesa constitui hoje um desafio muito mais difícil do que há 25 anos atrás. Desde logo porque nessa época a “utilidade” dos textos literários dispensava ainda grandes esforços de justificação social e política. Hoje, que essa justificação se torne necessária e permanente, é natural que os professores se sintam, eles próprios, abalados na sua autoestima, nas suas convicções, mesmo nos seus gostos. Como, de resto, parece inevitável que os ecos dessa desacreditação cheguem aos alunos, levados, também eles, a questionar o que não se revela de uma utilidade imediata e mecânica. Tudo isto se agrava ainda quando chega a vez de autores mais antigos, os que mais fogem ao chamado registo “light”. Não só não escreveram de forma fácil, como já não são objeto de atenção por parte da comunicação social, esfera suprema de legitimação.

Deste modo, será de extrema importância encontrar “objetivos e práticas mais ajustadas ao nosso tempo” (*idem*), contrariando, no entanto, a leitura estandardizada que normalmente é feita destes autores nas salas de aula, os lugares-comuns promovidos pelos manuais e a tendência para tentar, de forma excessiva e forçada, aproximar a realidade do texto à realidade do aluno.

Procurando ter isto em consideração, os primeiros 50 minutos da aula serão destinados à leitura e análise das cenas acima indicadas e, para tal, pedirei aos alunos que preparem o texto em casa, solicitando-lhes que tomem atenção ao vocabulário que lhes seja estranho, por forma a otimizar as atividades que vão ser feitas em aula.

Assim, como atividade de pré-leitura, e por forma a levar os alunos ativar o conhecimento que têm sobre o texto e produzam antecipações relativamente à história, optei por projetar a pintura *Carta de Amor* de François Clouet. Esta pintura exhibe três figuras, uma mulher velha à esquerda, que podemos identificar como sendo uma alcoviteira a entregar

uma carta à rapariga que está ao centro e a tentar convencê-la a aceitar o jovem pretendente que se encontra à sua esquerda.

A primeira atividade consiste na audição da encenação da *Farsa de Inês Pereira*, de olhos fechados, não deixando que os alunos tenham acesso à *performance* completa dos atores e à construção dos espaços, que, de certa forma, não deixam de ser uma interpretação do encenador. Além de ser uma oportunidade para sensibilizar os alunos para a relação que a literatura estabelece com as demais artes, os principais objetivos desta atividade são 1) ajudar e incentivar os alunos a criarem uma imagem mental dos eventos do texto – do espaço, da ação, das personagens e do seu aspeto – isto é, a apropriarem-se e a criarem um vínculo com a leitura, o que levará, como refere Teresa Colomer (2003:172) “à constatação da diversidade e multiplicidade das respostas pessoais aos textos”, algo que as propostas dos manuais escolares nem sempre potenciam; 2) ajudar o aluno a soltar-se, progressivamente, da interpretação literal do texto, isto é, a pensar além do texto. É precisamente quando o aluno se afasta da superfície do texto que começamos a entrar no domínio da compreensão inferencial, sendo que, tendo em consideração que o que se pede ao aluno é que descreva a forma como imagina alguns dos elementos do texto, o que está aqui em causa será, mais propriamente, a produção de inferências criativas. Como explica Giasson (1990:95) as inferências criativas “são respostas inferenciais constituídas quase inteiramente por elementos que provêm dos conhecimentos do ou esquemas do leitor”, na verdade, não se trata de fazer um mero apelo à imaginação do aluno”, mas aos seus conhecimentos anteriores e constatar as inferências criativas do encenador. Assim, ao ser pedido a um aluno que imagine Inês Pereira ou Pêro Marques e os descreva de acordo com a sua imaginação, não é de esperar que esse aluno, com os conhecimentos que tem dos comportamentos e modos de vida do século XVI, imagine Inês Pereira de calças ou Pêro Marques com grandes casacos e cheio de aprumos, tendo em conta que ele é um homem do campo. A par de esta atividade, será feita uma análise e interpretação de alguns aspetos da obra com perguntas mais dirigidas a aspetos específicos do texto que, tendo em conta os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, deverão ser tratadas em aula, como por exemplo, a compreensão da dimensão satírica da farsa, a identificação de personagens-tipo, etc. Como a carta de Pêro Marques é um dos elementos mais importantes da cena 3, dando-nos uma caracterização indireta da personagem e mostrando, desde logo, como se sedimenta a opinião de Inês Pereira sobre ele, os alunos, em grupos de três, farão uma breve atividade de escrita que consistirá, basicamente, na reescrita da carta de Pêro Marques ou na elaboração de uma eventual resposta de Inês à sua carta, mas imaginando as personagens na atualidade. Ou seja, cada grupo deverá, usando o vocabulário que ativam no dia-a-dia nas redes sociais e nas suas relações pessoais e as cartas serão escritas, em jeito de mensagem. Com isto pretendo,



essencialmente, que os alunos percebam as diferenças comunicativas que diferenciam a época em que ocorre a história narrada na Farsa dos dias de hoje, que percebam as diferenças que existem no circuito comunicativo, no uso que fazemos da linguagem e na forma como ela se liga às nossas emoções. Além disto, creio que esta atividade poderá aferir a compreensão do texto por parte dos alunos que, tendo lido e entendido o texto, saberão que a resposta de Inês à carta nunca poderá ser positiva e não poupará os sentimentos de Pêro Marques e entenderão que, ao reescrever a carta de Pêro Marques, terão de ter em consideração que esta, não só põe Inês ocorrente das suas intenções para com ela, mas acaba também por revelar traços fulcrais sobre a identidade do remetente.

Nos segundos 50 minutos da aula, após a análise e interpretação do final da cena 3 e início da cena 4, os alunos deverão permanecer em grupos de três e cada grupo deve formular uma pergunta baseada em dúvidas que tenha sobre o texto. Após este momento, cada grupo deverá tentar apresentar um cenário de resposta para essa dúvida. Todas as dúvidas formuladas pelos grupos serão escritas em tiras de cartolina (previamente distribuídas por mim) e afixadas no quadro. A turma deverá, em conjunto, escolher cerca de três questões, tendo em consideração a sua abrangência, profundidade e interesse para a turma. Esta seleção será feita, obviamente, por questões de otimização do tempo de aula, mas creio que poderá favorecer também a compreensão textual, na medida em que leva os alunos a avaliarem a pertinência da informação abrangida pelas perguntas e a reavaliarem o que não sabem, podendo encontrar, no quadro, uma questão sobre o texto em que não tinham pensado e que poderá também representar uma dúvida adicional. Estando escolhidas as três questões, a turma deve apresentar cenários de respostas para cada uma delas. No final, os autores da pergunta serão convidados a partilhar a sua resposta e a comentar as respostas dos colegas.

Se a aula correr conforme o previsto e o ritmo de trabalho da turma for favorável, será feito um resumo em conjunto. Para tal, a turma manter-se-á dividida em grupos de três e cada grupo deverá fazer um resumo de não mais do que três linhas para cada cena já estudada que serão, ao todo, quatro. Depois disto, um grupo escolhido de forma aleatória, deverá partilhar o seu resumo da primeira cena com a turma e ir escrevê-lo no quadro. Se algum outro grupo tiver selecionado alguma informação diferente, deverá partilhar essa informação com a turma e fundamentar porque é que a considerou importante, se essa informação for considerada pertinente por todos, deverá ser incluída no resumo. A ideia é levar a turma a construir um resumo em conjunto, avaliando a pertinência da informação que seleciona e a informação selecionada pelos colegas.

Como atividade final, projetar-se-á uma segunda imagem, sobreposta à que foi apresentada no início da aula. Nessa segunda imagem é possível observar-se um grupo de

mulheres paquistanesas e o objetivo é os alunos redigirem um texto de opinião sobre a educação das mulheres noutras partes do mundo. Caso não seja possível introduzir ou concluir esta atividade, ela será o ponto de partida da aula seguinte.

Por fim, a professora pedirá à turma que diga, em jeito de síntese, o que foi feito na aula. Após isto, será projetado o sumário.

**Unidade 3: Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira***

<b>Tópicos de conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A Farsa de Inês Pereira</i>, Gil Vicente.</li> </ul>
<b>Domínio</b>	<b>Metas curriculares</b>
<b>Oralidade</b>	<p><b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b> 4. Fazer inferências.</p>
<b>Educação Literária</b>	<p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b> 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI. 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. 6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna. 7. Estabelecer relações de sentido     a) entre as diversas partes constitutivas de um texto;     b) entre características e pontos de vista das personagens. 9. Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. 11. Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: farsa.</p> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p><b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b> 1. Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa.</p>
<b>Escrita</b>	<p><b>11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</b> 1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: síntese</p> <p><b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b> 1. Respeitar o tema. 2. Mobilizar informação adequada ao tema. 3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização adequada de conectores. 4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p><b>13. Rever os textos escritos.</b> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>
<b>Sumário</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Análise e interpretação do final da cena 3 e da cena 4 da <i>Farsa de Inês Pereira</i>, de Gil Vicente.</li> <li>– Atividade lúdico-didática: elaboração e partilha de questões sobre o texto a partir de trabalho a pares.</li> <li>– Produção escrita: resumo e texto de opinião.</li> </ul>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Audição e interpretação da cena do primeiro pretendente, Pêro Marques. (15 minutos)</li> <li>– Descrição dos espaços e das personagens; interpretação e avaliação de atitudes e motivações de cada personagem. (15 minutos)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>– Releitura do excerto (3/5 minutos)</li><li>– Elaboração de questões por parte dos alunos (divididos em grupos de dois). (5 minutos)</li><li>– Resolução das questões. (7 minutos)</li><li>– Seleção e discussão de pelo menos três das questões expostas. (10 minutos)</li><li>– Resumo do excerto por partes. (10 minutos)</li><li>– Síntese (5 minutos)</li></ul>
<b>Recursos disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Material áudio (Representação da <i>Farsa de Inês Pereira</i>).</li><li>• Cartolinas.</li><li>• Quadro.</li><li>• Papel celofane</li></ul>

**Quadro apresentado em atividade de pré-leitura:**



*Figura 17- Carta de Amor, Francois Clouet*

## Resumo

### Cena 1

Inês está em casa a costurar, como lhe pedira a mãe antes de ir para a missa. Sente-se presa em casa e à vida que tem, por isso fantasia com formas de aproveitar melhor a vida e ter mais liberdade, nomeadamente, através do casamento.

### Cena 2

Chega a Mãe que se dá conta da preguiça da filha e da sua frustração para com a vida que tem. Percebemos que Inês tem pressa para casar.

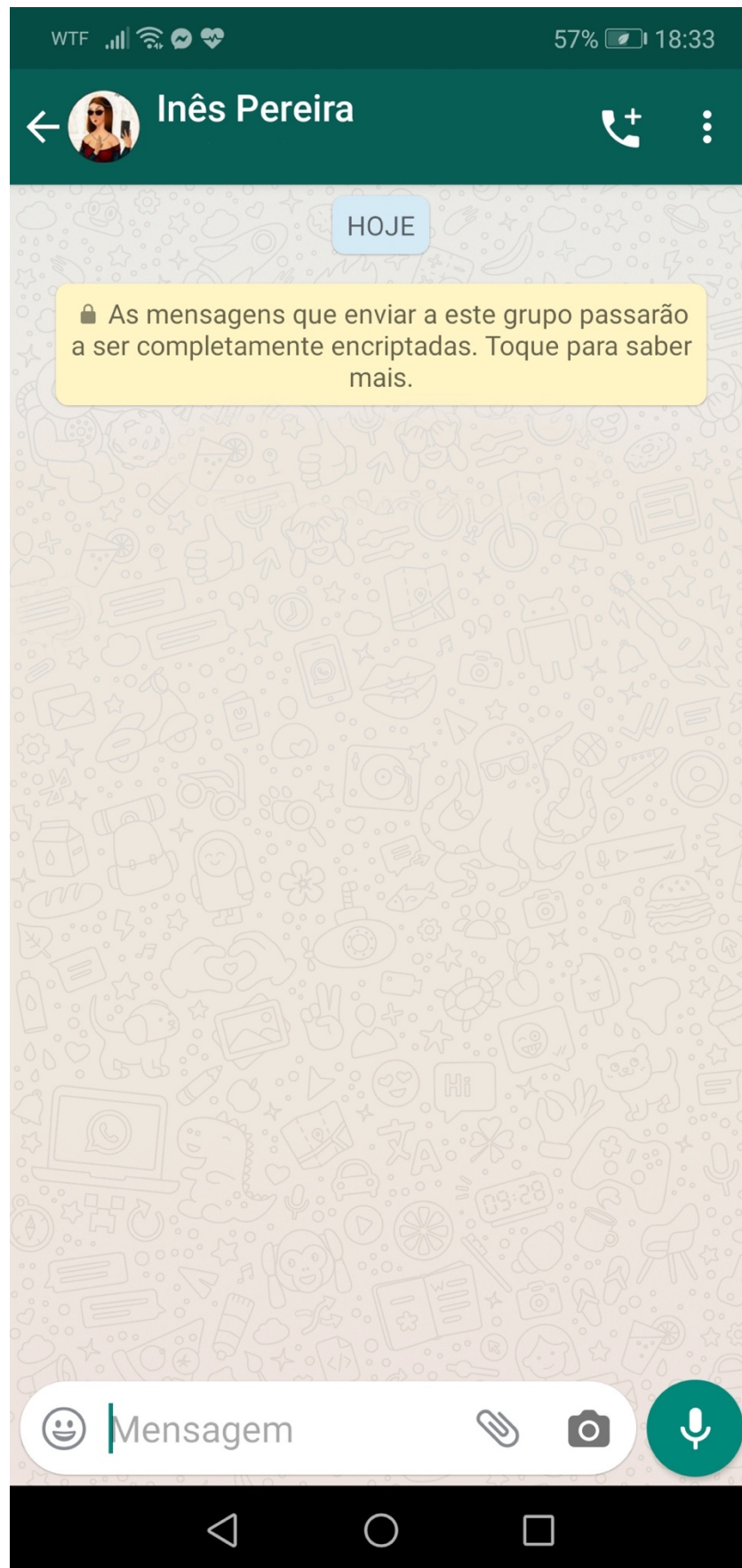
### Cena 3

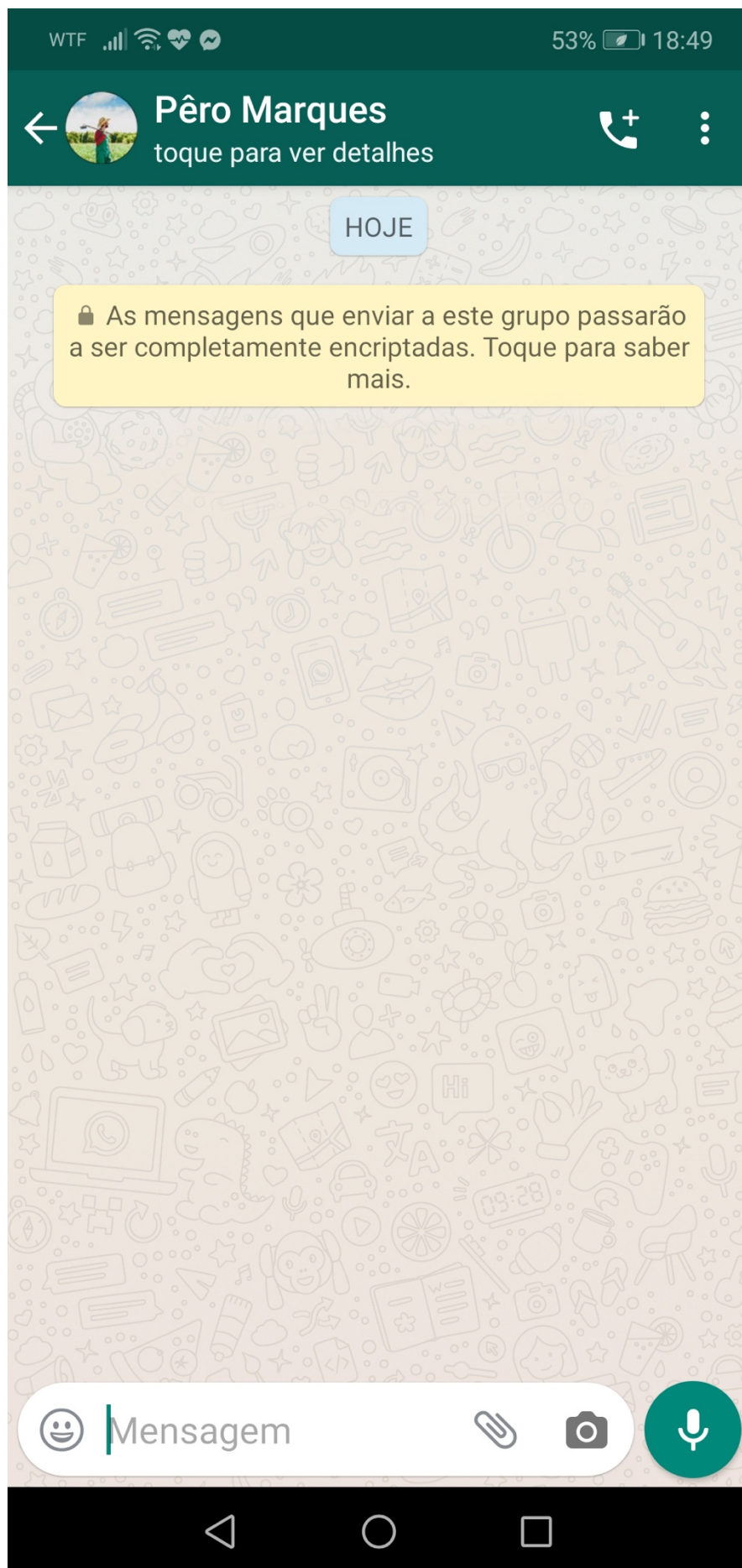
Aparece Lianor Vaz bastante perturbada porque foi atacada por um clérigo. Lianor Vaz é uma personagem-tipo, apresentando o comportamento típico de uma alcoviteira: tem, supostamente, uma forte ligação à vida religiosa e faz negócio, arranjando casamentos.

### Cena 4

Entra em cena Pêro Marques, homem do campo, rústico e grosseiro nos modos. Não corresponde ao ideal de marido de Inês, mas é bastante apreciado pela Mãe e Lianor Vaz. Existe um desencontro de intenções e de expectativas entre Pêro Marques e Inês Pereira.

## Ficha de trabalho – Atividade no *Whatsapp*







Texto em estudo: *Farsa de Inês Pereira*, cenas 3 e 4

92 PARTE I • VIVER A IDADE MÉDIA

Gil Vicente, *Farsa de Inês Pereira* 3

100	<p>que me achei naquele perigo: – Assolverei! – Não assolverás! – Tomarei! – Não tomarás!<sup>22</sup> – Jesu! Homem! que hás contigo? –</p>	<p><i>Mãe</i> <i>Lianor</i> <i>Mãe</i> <i>Lianor</i></p>	<p>Mana, conhecia-te ele? Mas queria-me conhecer!<sup>29</sup> Vistes vós tamanho mal? Eu me irei ao Cardeal e far-lhe-ei assi mesura e contar-lhe-ei a aventura que achei no meu olival.</p>
105	<p>– Irmã, eu t' assolverei co breviário de Braga.<sup>23</sup> – Que breviário, ou que praga! Que não quero! Aque d'el-Rei! – Quando viu revolta a voda,<sup>24</sup></p>	<p><i>Mãe</i> <i>Lianor</i></p>	<p>Não estás tu arranhada, de te carpir, nas queixadas?<sup>30</sup> Eu tenho as unhas cortadas e mais estou tosquiada.<sup>31</sup> E mais pera que era isso? E mais pera que é o siso?<sup>32</sup> E mais no meio da requesta veio um homem de uma besta, que em vê-lo vi o Paraíso.<sup>33</sup></p>
110	<p><i>Mãe</i> Assi me fez dessa guisa outro, no tempo da poda. Eu cuidei que era jogo e ele – daí-o vós ó fogo!<sup>25</sup> Tomou-me tamanho riso, riso em todo meu siso,<sup>26</sup> e ele deixou-me logo.</p>	<p>145</p>	<p>E soltou-me porque vinha,<sup>34</sup> bem contra sua vontade. Porém, a falar a verdade, já eu andava cansadinha. Não me valia rogar, nem me valia chamar: – “Aque de Vasco de Fois,<sup>35</sup> acudi-me, como sois!”<sup>36</sup> E ele... senão pegar:<sup>37</sup> – Mais mansa, Lianor Vaz, assi Deus te faça santa. – Trama te dê na garganta! Como! Isto assi se faz?<sup>38</sup> – Isto não releva nada...<sup>39</sup> – Tu não vês que são casada? Deras-lhe, má hora, boa,<sup>40</sup> e mordera-lo na coroa.</p>
115	<p><i>Lianor</i> Si, agora, eramá! Também eu me ria cá das cousas que me dizia: Chamava-me “luz do dia”. – “Nunca teu olho verá!”<sup>27</sup> – Se estivera de maneira sem ser rouca, bradara eu.<sup>28</sup> Mas logo o Demo me deu cadarrão e peitogueira, côcegas e cor de rir, e coxa pera fugir e fraca pera vencer. Porém pude-me valer sem me ninguém acudir...</p>	<p>150 155 160</p>	<p><i>Mãe</i></p>
120	<p>125</p>	<p>130</p>	<p>155 <i>Lianor</i> Assi! Fora excomungada!</p>
130	<p>O Demo, e não pode al ser, se chantou no corpo dele.</p>	<p>155 <i>Lianor</i></p>	<p></p>

22. Jogo de palavras com duplo sentido: o clérigo pretendia agarrar Lianor Vaz e depois absolvê-la, mas ela mostra-se renitente. 23. O breviário de Braga continha as regras litúrgicas segundo o rito bracarense e, na época, teria mais prestígio e mais valor. 24. Quando viu o caso duvidoso... 25. Vá para o inferno! 26. Sem perder o domínio de mim mesma. 27. Nunca poderás ver porque não brilharei para ti. 28. Se não estivesse rouca gritaria. 29. Jogo com o duplo sentido de conhecer (ser conhecido de e ter relações sexuais com). 30. Carpir-se consistia em arrancar os cabelos e/ou arranhar os queixos. 31. Lianor não podia arrancar os cabelos. 32. Além disso, de que serviria queixar-me? 33. Um almocreve conduzindo um animal de carga, que foi a minha salvação. 34. E o clérigo soltou-me, bem contra a sua vontade. 35. Alferes-mor da Ordem de Cristo, em Tomar, onde se representa a peça. 36. Forma do verbo *soer* – costumar, e não do verbo *ser*. Há ironia neste verso. Vasco de Fois era um velho ridículo, galã, baixo, de barba pintada. Socorreria mais as damas como conquistador decrépito do que como alferes-mor da Ordem. 37. E ele sempre a insistir. 38. Fazem-se coisas destas? 39. Isto não tem importância. 40. Desses-lhe uma boa sova.

© ARNAL EDITORES



Atividade

170 Não lhe dera um empuxão,  
 porque são tão maviosa  
 que é cousa maravilhosa.  
 E esta é a concurião.<sup>41</sup>  
 175 Leixemos isto. Eu venho  
 com grande amor que vos tenho,  
 porque diz o exemplo antigo  
 que amiga e bom amigo  
 mais aqueita que o bom lenho.

175 Inês está concertada  
 pera casar com alguém?  
*Mãe* Até agora com ninguém  
 não é ela embaraçada.  
*Lianor* Eu vos trago um casamento  
 180 em nome do anjo bento.<sup>42</sup>  
*Inês* Filha, não sei se vos praz.  
 E quando, Lianor Vaz?  
*Lianor* Eu vos trago aviamento.<sup>43</sup>

185 *Inês* Porém, não hei de casar  
 senão com homem avisado.  
 Ainda que pobre e pelado,  
 seja discreto em falar.  
*Lianor* Eu vos trago um bom marido,  
 Rico, honrado, conhecido.  
 190 Diz que em camisa vos quer.<sup>44</sup>  
*Inês* Primeiro eu hei de saber  
 se é parvo, se sabido.

*Lianor* Nesta carta que aqui vem  
 195 pera vós, filha, d'amores,  
 veredes vós, minhas flores,<sup>45</sup>  
 a discrição que ele tem.  
*Inês* Mostrai-ma cá, quero ver.  
*Lianor* Tomai. E sabeis vós ler?<sup>46</sup>  
*Mãe* Hui! e ela sabe latim  
 200 e gramática e alfaqui  
 e tudo quanto ela quer!<sup>47</sup>

*Lê Inês Pereira a carta.*  
 “Senhora amiga Inês Pereira,  
 205 Pero Marques, vosso amigo,  
 que ora estou na nossa aldeia  
 mesmo na vossa mercea  
 m'encomendo. E mais digo,<sup>48</sup>  
 digo que benza-vos Deos,<sup>49</sup>  
 que vos fez de tão bom jeito.<sup>50</sup>  
 Bom prazer e bom proveito  
 veja vossa mãe de vós.<sup>51</sup>

210 Ainda que eu vos vi  
 est'outro dia folgar  
 e não quisestes bailar  
 nem cantar presente mi...”  
 215 *Inês* Na voda de seu avô,  
 ou onde me viu ora ele?<sup>52</sup>  
 Lianor Vaz, este é ele?<sup>53</sup>  
*Lianor* Lede a carta sem dó,  
 que inda eu são contente dele.<sup>54</sup>

*Prossegue Inês Pereira a carta:*  
 220 “Nem cantar presente mi.  
 Pois Deos sabe a rebentinha  
 que me fizestes então.  
 Ora, Inês, que hajais bênção  
 de vosso pai e a minha,<sup>55</sup>  
 225 que venha isto a concurião.<sup>56</sup>

E rogo-vos como amiga,  
 que samicas vós sereis,  
 que de parte me faleis  
 antes que outrem vo-lo diga.<sup>57</sup>  
 230 E, se não fiais de mi,  
 esteja vossa mãe aí,  
 e Lianor Vaz de presente.<sup>58</sup>

41. Este episódio, nitidamente inventado, é uma introdução ao fim principal da visita de Lianor, pessoa experiente como casamenteira. 42. As alcoviteiras eram ou aparentavam ser muito religiosas, mesmo beatas. 43. O pretendente está pronto a casar. 44. Sem dote. 45. Palavras galantes e lisonjeiras de quem sabe do seu ofício! 46. Se Inês não soubesse ler, Pero Marques, autor da carta, era-lhe superior neste aspeto – pelo menos. 47. A Mãe estava interessada no casamento da filha com Pero Marques e por isso exagera os méritos da filha. 48. Recomendo-me a vossa mercê. 49. Que Deus vos faça feliz. 50. ... tão jeitosa. 51. ... que a vossa mãe seja feliz e honrada convosco. 52. Ironia: era impossível Pero Marques ter assistido ao casamento do avô e, por isso, estava a mentir. 53. Ele é assim? 54. Lede a carta até ao fim, sem juízos preconcebidos, que eu tenho boa impressão dele. 55. É a primeira vez que se fala do pai. 56. ... que se realize o casamento. 57. ... que me transmitais só a mim a resposta, antes que apareça outro pretendente. 58. E se não tendes confiança em mim, que vossa Mãe e Lianor Vaz sejam testemunhas.

Gil Vicente, Farsa de Inês Pereira

94      PARTE I • VIVER A IDADE MÉDIA

	Veremos se sois contente Que casemos na boa hora.”	<i>Inês</i>	Si. Venha e veja-me a mi. Quero ver quando me vir, se perderá o presumir logo em chegando aqui, pera me fartar de rir.
235	<i>Inês</i> Dês que nasci até agora não vi tal vilão com'este, nem tanto fora de mão! <sup>59</sup>	260	
	<i>Lianor</i> Não queirais ser tão senhora. Casa, filha, que te preste, <sup>60</sup>	<i>Mãe</i>	Touca-te, se cá vier, pois que pera casar anda. Essa é boa demanda! <sup>65</sup>
240	não percas a ocasião.	265	
	Queres casar a prazer no tempo d'agora, Inês? <sup>61</sup>	<i>Inês</i>	Cerimónias há mister homem que tal carta manda? Eu o estou cá pintando: <sup>66</sup>
245	Antes casa, em que te pês, que não é tempo d'escolher. Sempre eu ouvi dizer: “Ou seja sapo ou sapinho, ou marido ou maridinho, tenha o que houver mister. <sup>62</sup> Este é o certo caminho.	270	sabeis, mãe, que eu adivinho? Deve ser um vilãozinho... Ei-lo, se vem penteando: será com algum ancinho? <sup>67</sup>
250	<i>Mãe</i> Pardeus, amiga, essa é ela! <sup>63</sup> “Mata o cavalo de sela e bom é o asno que me leva”. Filha, “no Chão de Couce quem não puder andar, choute.” <sup>64</sup>		
255	E: “mais quero eu quem m'adore que quem faça com que chore”. Chamá-lo-ei, Inês?		

**SABER MAIS**

O **pente** era, na época, considerado um objeto de luxo. O seu uso indiciava, assim, que se tinha fortuna e que se pertencia a uma classe superior.

59. Nem tão despropositado. 60. Não queiras ser tão orgulhosa, tão presumida; faz um casamento vantajoso. 61. Na época em que estamos, quereis casar e ainda escolher?. 62. Tenha o que é preciso, possua o indispensável para ser um marido que garanta à mulher uma vida boa. 63. Essa é que é essa!. 64. Adágio popular “Quem não puder andar, trote, quem não puder ter muito, contente-se com pouco.” 65. Não faltava mais nada. 66. Eu o estou imaginando, visualizando. 67. Inês, por escárnio, pergunta se Pero Marques se penteará com um ancinho: comparando o pente a um ancinho, compara o cabelo a mato.

**2. Atenta** no diálogo entre Lianor Vaz e a Mãe (vv. 73-181) e **assinala** as afirmações que a seguir se apresentam como verdadeiras (**V**) ou falsas (**F**) e **faz o** respetivo registo no teu caderno.

**2.1.** A aventura narrada e vivida por Lianor permite introduzir o motivo da sua visita.

**2.2.** No diálogo estabelecido, Gil Vicente critica, de forma velada, a Igreja.

**2.3.** Lianor Vaz vem como medianeira apresentar uma proposta de casamento a Inês Pereira e sua mãe.

**2.4.** A principal motivação de Lianor Vaz é ganhar dinheiro.

**2.5.** Esta personagem é uma alcoviteira.

**2.6.** Nos vv. 99-108 estão presentes o cómico de linguagem e o de situação.

**2.7.** Nos versos 139 e 140, a Mãe demonstra acreditar na história de Lianor Vaz.

**2.8.** Com a expressão “Leixemos isto” (v. 170), a personagem evidencia que quer mudar de assunto.

Exercício

© ARNAL EDITORES

Exclusivo do Professor



Solução

97

TEXTO 7

### EDUCAÇÃO LITERÁRIA

#### CAMINHOS PARA O TEXTO

1. **Observa** o desenho apresentado de Claire Bretécher.
- 1.1. **Escreve**, no teu caderno, duas palavras que remetam para a sua intencionalidade crítica.
- 1.2. **Partilha**-as com os teus colegas.
- 1.3. **Escolhe**, entre todas as palavras apresentadas, aquela que melhor servirá para legendar o desenho.



Claire Bretécher, *Les Frustrés*, 1983.

#### LER | INTERPRETAR

1. **Lê** o excerto, no qual participa Pero Marques, personagem que, de certa forma, já esteve presente no momento anterior, através da carta por ele enviada.



Vídeo

#### *E desejo ser casado*

Aqui vem Pero Marques, vestido como filho de lavrador rico, com um gabão azul deitado ao ombro, com o capelo por diante, e vem dizendo:

Pero  
275 Homem que vai aonde eu vou  
não se deve de correr.  
Ria embora quem quiser,  
que eu em meu siso estou.  
Não sei onde mora aqui...  
280 olhai que m'esquece a mi!  
Eu creio que nesta rua...  
E esta parreira é sua.  
Já conheço que é aqui.

*Chega Pero Marques aonde elas estão, e diz:*

Pero  
285 Digo que esteis muito embora.<sup>68</sup>  
Folguei ora de vir cá...  
Eu vos escrevi de lá  
uma cartinha, senhora...  
E assi que de maneira...<sup>69</sup>

Mãe  
Pero  
290 Tomai aquela cadeira.  
E que val aqui uma destas?<sup>70</sup>  
Inês (Ó Jesus! Que João das bestas!<sup>71</sup>  
Olhai aquela canseira!)<sup>72</sup>



68. É uma forma de saudação. 69. De modo que... por isso... 70. Pero Marques, desajeitadamente, exprime o seu espanto ao ver a cadeira, cujo uso não parece conhecer. 71. Inês considera Pero Marques um ingénuo e um desajustado da realidade. 72. A trabalhadeira e a aflição de Pero Marques para se sentar na cadeira.

- Assentou-se com as costas pera elas, e diz:* *Pero* Nunca tal me aconteceu!  
325 *Pero* Algum rapaz m'as comeu...  
*Pero* Eu cuido que não estou bem... que as meti no capelo,  
*Mãe* Como vos chamais, amigo? e ficou aqui o novelo,  
*Pero* Eu Pero Marques me digo, e o pentem não se perdeu.  
295 *Pero* como meu pai que Deos tem. Pois trazia-as de boa mente...  
*Inês* Fresco vinha aí o presente  
com folhinhas borrifadas!  
*Pero* Não, que elas vinham chentadas  
300 *Mãe* De morgado é vosso estado? cá em fundo no mais quente.<sup>80</sup>  
Isso viria dos céus.<sup>73</sup>  
*Pero* Mais gado tenho eu já quanto,<sup>74</sup>  
305 e o mor de todo o gado, digo maior algum tanto.  
*Inês* E desejo ser casado,  
prouguesse ao Espírito Santo,  
310 *Pero* com Inês, que eu me espanto quem me fez seu namorado.  
Parece moça de bem,  
e eu de bem, er também.<sup>75</sup>  
*Inês* Ora vós er ide vendo  
se lhe vem melhor ninguém,<sup>76</sup>  
315 a segundo o que eu entendo.  
*Pero* Cuido que lhe trago aqui  
peras da minha pereira...  
*Inês* Hão de estar na derradeira.<sup>77</sup>  
*Pero* Tende ora, Inês, per i.<sup>78</sup>  
320 *Inês* E isso hei de ter na mão?  
*Pero* Deitai as peas<sup>79</sup> no chão.  
*Inês* As perlas pera enfiar...  
*Pero* Três chocalhos e um novelo...  
E as peias no capelo...  
*Pero* E as peras? Onde estão?  
355 *Pero* Virá cá Lianor Vaz,  
veremos que lhe dizeis...

73. Pero Marques herdou a maior parte do gado ("o mor gado"). A Mãe pensou que ele herdara um *morgado*. 74. Tenho muito gado: quanto se pode imaginar. 75. E eu sou homem de bem. 76. Se há alguém melhor para ela do que eu. 77. Devem estar no fundo do capelo por baixo de todas as outras coisas. 78. Segurai agora nisto (no capuz). 79. Cordas com que se prendem os animais. 80. Inês troça do presente com uma frase que ainda hoje se usa: "vinha fresco, o presente"! Pero Marques toma a frase à letra e responde muito sério: "Pelo contrário, vinha quente, no fundo do capuz". 81. A Mãe, interessada neste casamento, deixou-os sós, à vontade. 82. Não se lembre alguém de inventar alguma coisa má a meu respeito... 83. Que namorado atrevido. 84. Como homem sério, decente, sensato, cumpridor das regras sociais. 85. Como ele é antiquado, ultrapassado!

Exclusivo  
do Professor



Solução

99

Gil Vicente, Farsa de Inês Pereira 3

*Inês* Homem, não aporfieis,  
que não quero, nem me apraz.  
Ide casar a Cascais.<sup>86</sup>

*Pero* Não vos anojarei mais,  
360 ainda que saiba estalar;<sup>87</sup>  
e prometo não casar  
até que vós não queirais.<sup>88</sup>

*(Pero vai-se, dizendo:)*

Estas vos são elas a vós;<sup>89</sup>  
anda homem a gastar calçado,  
365 e quando cuida que é aviado,  
escarnefucham de vós!  
Creo que lá fica a pea...  
Pardeus! Bô ia eu à aldeia!<sup>90</sup>

*(Voltando atrás)*

*Inês* Senhora, cá fica o fato?  
370 Olhai se o levou o gato...  
*Pero* Inda não tendes candeia?<sup>91</sup>  
Ponho per cajo que alguém<sup>92</sup>  
vem como eu vim agora,  
e vos acha só a tal hora:  
375 parece-vos que será bem?  
Ficai-vos ora com Deos:  
çarrai a porta sobre vós  
com vossa candeazinha.  
E sicais sereis vós minha,  
380 entonces veremos nós...



86. A palavra Cascais talvez apareça por necessidade de rima, mas também servirá para acentuar que certamente era melhor procurar uma noiva vilã. 87. Não vos vou incomodar mais, embora sofra muito. 88. Até que me queirais. 89. Acontece-nos cada uma! 90. Por Deus! Que cabeça a minha! 91. Pero Marques dá pela falta da candeia e mostra-se preocupado. 92. Suponhamos que...

2. **Atenta** nos dois primeiros versos do excerto e **demonstra** como eles denunciam uma atitude que contrasta com a de Inês Pereira, explicitada nos versos finais do excerto anterior.
3. A Mãe está presente no início do encontro.
- 3.1. **Indica** as intenções que se podem depreender das suas palavras.
4. Pero Marques é a personagem central deste momento da ação.
- 4.1. **Faz** a sua caracterização, **justificando**-a com elementos do texto.
- 4.2. **Demonstra** que a linguagem por ele utilizada é reveladora do seu estrato social.

## ANEXO 5 – Didatização 2, aula 13 e 14

## Fundamentação

A presente planificação foi elaborada com a pretensão de cobrir uma aula de 100 minutos da unidade curricular de Português.

Estando a terminar a 3.<sup>a</sup> unidade do plano de estudos definido para a disciplina, esta aula centrar-se-á, nos primeiros cinquenta minutos, na síntese da *Farsa de Inês Pereira* e dos conteúdos trabalhados a este propósito. Assim, após um breve resumo oral da obra e destes conteúdos, levado a cabo pelos alunos, decidi aplicar a sétima estratégia proposta por Moreillon, a síntese. Nesta atividade os alunos deverão redigir uma síntese por escrito, onde devem conjugar a informação do texto com as suas próprias interpretações, opiniões e emoções em relação a esse texto. Como este exercício exige um à-vontade com a escrita que nem todos os alunos possuem e é a primeira vez que esta estratégia está a ser aplicada, optei por fornecer à turma uma possível estrutura para as suas respostas, conforme se poderá ver no roteiro da aula.

A estratégia da síntese, da forma como é concebida por Moreillon (que não vai totalmente ao encontro do conceito de síntese sugerido pelo *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*), “reminds educators of the importance of providing students with opportunities to express their responses to the texts they read” (2007: 134). Assim, os alunos “can make personal or text-to-self connections that include their prior knowledge, experiences, and feelings. They can respond to specific story elements, such as the setting or theme” (*ibidem*: 135). O principal objetivo da aplicação desta estratégia é tentar que o discente perceba o seu papel na atribuição de significados ao texto, desenvolva a capacidade de se apropriar do texto e de, mobilizando os seus conhecimentos do mundo e experiências de vida, se pronunciar criticamente sobre o que lê, tornando-se, progressivamente, mais autónomo no exercício da leitura.

Os segundos cinquenta minutos de aula ficarão reservados a um debate de ideias sobre a violência no namoro, partindo não só da relação de Brás da Mata e de Inês Pereira, que será retomada a propósito da síntese, mas também da comemoração do Dia dos Namorados.

A atividade que planifiquei a este propósito, designada por “Namorar dá que falar...”, foi baseada numa das propostas do projeto “Violência Zero” e na atividade designada por “Value Line” em *TEACHING AND LEARNING STRATEGIES FOR THE THINKING*



CLASSROOM. Deste modo, a partir da leitura de algumas frases que ilustram algumas situações de violência entre pares, espera-se que os alunos se posicionem na sala em função da sua opinião, isto é, se concordarem que a frase lida retrata uma situação abusiva numa relação, devem deslocar-se para o local da sala onde estará uma cartolina a dizer “concordo”; em contrapartida, os alunos que não concordarem, devem deslocar-se para o extremo oposto da sala, onde estará uma cartolina que diz “discordo”; por sua vez, os alunos que não estão seguros se a situação descrita na frase representa ou não uma situação abusiva, devem deslocar-se para o centro da linha imaginária, que se estabelece entre o “concordo” e o “discordo”, onde estará uma cartolina a dizer “Não sei”. Este tipo de exercício, como explica Ala Crawford *et al.*, insere-se, de certa forma, no que se pode chamar de “aprendizagem cooperativa”, onde se espera que os alunos emitam as suas opiniões perante problemas que podem ter variadas respostas ou suscitar diversas opiniões. Após o posicionamento na sala em função das suas opiniões, os alunos terão de explicar o seu ponto de vista aos colegas. Se os argumentos utilizados forem convincentes para alguns colegas, esses colegas deverão reposicionar-se na sala, deslocando-se para junto do grupo que apresentou esses argumentos.

O interesse desta atividade vai ainda ao encontro do que diz Alan Crawford *et al.*, quando explicita os objetivos das atividades estilo “Value Line”,

It is useful for students to stand up for their beliefs even when friends disagree. The Value Line is intended to help students pay attention to an issue and decide what they think about it; recognize that there can be varying opinions about the same issue; and take a position on an issue and state their reasons for it. (2005: 26)

Além disto, como explica o mesmo autor, será cativante para os alunos participarem numa atividade onde terão de se deslocar pela sala e partilhar as suas opiniões com os colegas, tomando, literalmente, uma posição em relação a um assunto e tentando levar os colegas, através da argumentação, a reverem a sua posição. Tendo ainda em conta a natureza do tema que dá a origem à atividade, pretende-se igualmente demonstrar aos alunos que nem sempre é fácil identificar uma relação abusiva, que a violência surge, muitas vezes, romantizada e que é importante, enquanto cidadãos ativos, tomar uma posição consciente e adotar uma atitude interventiva quando vivemos ou assistimos a estas situações no dia-a-dia.

No final, será apresentada a plataforma *violentómetro*. Esta plataforma vai ao encontro do tema da atividade anterior, demonstrando, através de animações e de descrições breves, que existe uma gradação nos comportamentos violentos e que a

violência entre pares, quando existe, tem tendência a aumentar. Será feita uma leitura e interpretação conjunta da plataforma, *a partir da qual* os alunos deverão refletir sobre a pertinência da mesma e sobre a clareza da informação apresentada. A apresentação desta plataforma insere-se, de certa forma, na reportagem/documentário/anúncio publicitário que o *Programa e Metas Curricular do Ensino Secundário* define como conteúdos para o domínio da Oralidade. É certo que a plataforma não se insere propriamente em nenhum destes géneros, no entanto, tendo em consideração o desenvolvimento crescente das redes sociais e do papel da *internet* na vida do aluno, as fontes de informação são, conseqüentemente, muito mais diversificadas. Assim, considero importante incluir estas fontes de informação credíveis nas aulas e dá-las a conhecer aos alunos, ajudando-os a adotar uma postura crítica e a saber como orientar a leitura nestas fontes.

Unidade 3: Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	
<b>Tópicos de conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A Farsa de Inês Pereira</i>, Gil Vicente.</li> <li>• Exposição (escrita) sobre um tema.</li> <li>• Debate</li> </ul>
Domínio	Metas curriculares
<b>Escrita</b>	<p><b>10. Planificar a escrita de textos.</b> 2. Elaborar planos: a) estabelecer objetivos; b) selecionar informação pertinente; c) definir tópicos e organizá-los de acordo com o género de texto a produzir.</p> <p><b>11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</b> 1. Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: síntese e apreciação crítica.</p> <p><b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b> 1. Respeitar o tema. 2. Mobilizar informação adequada ao tema. 3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização adequada de conectores. 4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</p> <p><b>13. Rever os textos escritos.</b> 1. Pautar a escrita do texto por gestos recorrentes de revisão e aperfeiçoamento, tendo em vista a qualidade do produto final.</p>
<b>Educação Literária</b>	<p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b> 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. 5. Analisar o ponto de vista das diferentes personagens. 7. Estabelecer relações de sentido a) entre as diversas partes constitutivas de um texto. 11. Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: farsa.</p> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. 5. Escrever exposições sobre temas respeitantes às obras estudadas, seguindo tópicos fornecidos.</p>
<b>Oralidade</b>	<p><b>4. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</b> 2. Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade.</p> <p><b>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</b> 1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos. 3. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.</p> <p><b>6. Produzir textos orais de diferentes géneros e com diferentes finalidades.</b> 1. Produzir os seguintes géneros de texto: síntese e apreciação crítica. 2. Respeitar as marcas de género do texto a produzir.</p>
<b>Sumário</b>	<p>Conclusão do estudo da <i>Farsa de Inês Pereira</i> de Gil Vicente: síntese. Exercício de debate a partir da atividade “Namorar dá que falar...” Leitura, análise e discussão da plataforma <i>Violentómetro</i>.</p>

<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>– Elaboração de um resumo oral (5 min.)</li><li>– Elaboração de uma síntese escrita (20/30 min.)</li><li>– Debate (40 min.)</li><li>– Apresentação do <i>Violentómetro</i> (10 min.)</li><li>– Breve síntese da aula (10 min.)</li></ul>
<b>Recursos disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Quadro</li><li>• Cartolinas</li></ul>

### Descrição da atividade 1:

Tendo em consideração que a aplicação da estratégia é uma prática nova para os alunos e exige algum à-vontade com a escrita, a docente partilhará com os alunos uma possível estrutura para síntese, para os ajudar a construir um texto coerente. MB! Assim, anotarà no quadro o seguinte:

#### Primeiro parágrafo

“Tendo em conta a leitura que fiz da Farsa de Inês Pereira, considero importante a cena x... (descrição da cena/excerto)”

#### Segundo parágrafo

“Penso que esta cena demonstra/relaciona-se com... (que a mãe, a voz da prudência, tinha razão, a rebeldia de Inês, a Inês malmaridada, o desengano em relação ao que é a vida e o casamento, o cómico de situação, a dimensão satírica, concretiza/ilustra o provérbio etc.)”

#### Terceiro parágrafo

“Considerarei esta cena importante, porque... (opinião pessoal)”.

Quando todos tiverem terminado a sua síntese, a professora convidará alguns alunos a partilhar os seus trabalhos com a turma. No final, todos os trabalhos serão recolhidos e, posteriormente, corrigidos.

Seguidamente, entrar-se-á no terceiro momento da aula, pós-leitura, certo?. Retomando um dos temas presentes na Farsa, a propósito da relação de Inês Pereira com Brás da Mata e que, à luz dos dias de hoje, podemos interpretar como violência doméstica, a docente dará início à atividade “Namorar dá que Falar...”.

Suponho que esta relação foi antes interpretada no sentido de perceber a atitude do dramaturgo em relação a ela.

### **Descrição da atividade 2:**

Aqui, a docente colocará uma cartolina a dizer “Concordo” e outra a dizer “Discordo” em cantos opostos da sala de aula e, no meio, colocará uma cartolina a dizer “Não sei”. A docente lerá algumas frases que ilustrem situações que possam ser interpretadas como violência entre pares. Após a leitura de cada frase, os alunos devem levantar-se e posicionar-se na sala em função da sua opinião em relação ao que foi lido (isto é, se a situação descrita ilustra ou não uma situação de violência entre casais). Após isto, os alunos terão de explicar a sua posição aos colegas. Os alunos que mudarem de opinião terão de sair do seu lugar e reposicionar-se na sala em função da sua opinião. No final, a professora levará os alunos a fazerem um balanço da atividade, promovendo um breve debate sobre o tópico em causa e introduzirá a plataforma *Violentómetro*.

Já no momento final da aula, a professora distribuirá o poema “A invenção do Amor” de Daniel Filipe, que será analisado na aula seguinte. A docente dará orientações para que os alunos preparem a sua leitura em casa. Por fim, como atividade de síntese, a docente entregará a cada aluno um *post-it* onde todos deverão escrever o que consideram ter aprendido nesta aula, o qual será colado numa "malinha de viagem" (que a professora levará para aula), que representa a “bagagem” intelectual adquirida.

### **Frases a utilizar**

Os namorados às vezes gritam, mas isso é normal.
Se o meu namorado me pedir para ter relações sexuais com ele, devo aceitar para provar o meu amor.
O meu namorado é só meu.
No calor de uma discussão, é normal empurrar ou agarrar o meu namorado/namorada.
Os rapazes não mostram os sentimentos.
Se eu tiver namorada, não posso ser muito amigo de outras raparigas.
Tenho o direito de ver as mensagens do telemóvel da minha namorada.
Se uma rapariga se mostrar interessada no meu namorado, tenho o direito de a insultar publicamente.
Posso contar o que faço com a minha namorada aos meus amigos.
Se a minha namorada tiver ciúmes das minhas amigas, devo evitá-las.
Quem tem muitos ciúmes, tem uma grande paixão.
Não deixo que a minha namorada use decotes grandes ou saias curtas, para a proteger dos olhares dos outros.

### **Bibliografia**

Buescu et alli (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Crawford, Alan, et all (2005), *Teaching and Learning Strategies for the Thinking Classroom*. New York: The International Debate Education Association.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.

Rojão, Graça, et all (2011). *Coolkit - Jogos para a Não-Violência e Igualdade de Género*. Covilhã.

## **ANEXO 6 – Didatização 3, aula 15**

## Fundamentação

A presente planificação foi elaborada para uma aula de 50 minutos, na unidade curricular de Português, numa turma de 10.º ano do Ensino Secundário. O objeto de estudo desta aula será o poema *A Invenção do Amor* de Daniel Filipe. Este poema não integra os conteúdos programáticos previstos para o 10.º ano, no entanto, o *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário* reconhece e menciona a importância do contacto com outras obras literárias portuguesas. Além disto, *A Invenção do Amor* encontra-se listado no Plano Nacional de Leitura. Este poema foi distribuído na turma na aula anterior, no dia 14 de fevereiro, tendo sido escolhido a propósito do dia dos namorados.

Esta é a aula em que pretendo dar consciência da estratégia das inferências aos alunos, algo fulcral no ensino explícito das estratégias de compreensão leitura, tal como explica Giasson em *Compreensão Leitora*, onde define como primeira etapa do ensino das estratégias, a definição da estratégia e da sua utilidade perante os alunos.

Podemos definir as inferências como sendo “the ability to connect what is in the text with what is in the mind to create an educated guess [...] when we read, we stretch the limits of the literal meanings in the text, creating a new interpretation, an inference” (Kopitski 2007: 15). Para produzir inferências, o nosso conhecimento do mundo revela-se como algo absolutamente essencial, pois é a partir dele que conseguimos atribuir sentidos ao texto, seja a partir do nosso conhecimento prévio em relação ao assunto de que trata o texto, seja a partir do conhecimento de assuntos que se podem relacionar indiretamente com o texto, ou até mesmo das nossas experiências de vida. Assim, considereei pertinente começar por fazer uma breve apresentação do autor aos alunos, precisamente para criar uma base de conhecimento que lhes facilitasse a produção de inferências. Após isso, passarei para a leitura do poema.

Como aplicação da estratégia usei o quando proposto por Judi Moreillon em *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*, com algumas adaptações. Basicamente, construí um quadro com as três colunas sugeridas pela autora, com o título traduzido para português – Evidência textual – Conhecimento prévio – Inferência. Como era a primeira vez que os alunos estavam a ter contacto com a estratégias, como subtítulo de cada coluna, introduzi algumas das frases que, segundo Moreillon, incitam o leitor a produzir inferências, e criei também algumas que poderiam ajudar os alunos a perceber melhor o exercício. Assim, na coluna das Evidências textuais, meti como subtítulo “O texto diz-me que...”, na coluna do “Conhecimento prévio”, utilizei a frase “Os meus conhecimentos dizem-



me que” e, por fim, na coluna destinada às inferências, “Eu acho que... Eu suponho que... O meu palpite é...”.

Como se trata da primeira aplicação da estratégia com consciencialização dos alunos e de um tipo de atividade que será nova para os alunos, tal como é aconselhado tanto por Giasson, como por Moreillon, comecei por mostrar aos alunos como deveriam fazer o exercício, preenchendo a primeira linha da coluna, primeiro com uma pista do texto, depois com o meu conhecimento prévio e, no final, com a minha inferência, que, no fundo, identificava o tema do texto, pois julgo que facilitará o trabalho dos alunos.

<b>Tópicos de conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• <i>A Invenção do Amor</i> de Daniel Filipe.</li> <li>• Texto poético.</li> <li>• Tema e assunto.</li> <li>• Sujeito lírico.</li> <li>• Recursos expressivos.</li> </ul>
<b>Domínio</b>	<b>Metas curriculares</b>
<b>Oralidade</b>	<b>1. Interpretar textos orais de diferentes géneros.</b> 4. Fazer inferências.
<b>Educação Literária</b>	<b>14. Ler e interpretar textos literários.</b> 2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros 3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. 4. Fazer inferências, fundamentando. <b>15. Apreciar textos literários.</b> 1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. <b>16. Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</b> 1. Reconhecer a contextualização histórico-literária
<b>Sumário</b>	– Conclusão da aula anterior: atividade de síntese. – Leitura e análise do poema <i>A Invenção do Amor</i> de Daniel Filipe .
<b>Atividades</b>	– Conclusão da aula anterior: atividade de síntese (5 minutos) – Introdução à estratégia das inferências (5 minutos) – Leitura expressiva do excerto do poema <i>A Invenção do Amor</i> (10 minutos) – Preenchimento do quadro das inferências (15 minutos) – Partilha das respostas (10 minutos) – Síntese da aula (5 minutos)
<b>Recursos disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Quadro</li> <li>• <i>Post-its</i></li> <li>• Fotocópia do texto</li> </ul>

Instruções da atividade:

1. No quadro, os alunos encontrarão três colunas que terão de preencher a partir da leitura que fizeram do poema.
2. Na coluna onde diz “evidência textual”, os discentes deverão colocar a parte do texto que mais vos chamou a atenção ou que consideram ser uma pista para compreenderem o texto.
3. Na coluna onde diz “conhecimento do mundo”, os alunos terão de explicar por que é que aquele excerto pode ser uma pista e, para isso, terão de usar os vossos conhecimentos do mundo.

4. Na última coluna, os alunos irão escrever as suposições que fizeram com base nesse excerto, isto é, como é que interpretam esse excerto, que conclusões tiraram.

Além disto, a docente ressaltará que, tendo em consideração que esta atividade é algo novo para os alunos, serão sempre dados o acompanhamento e apoio necessários ao longo da sua concretização. Antes de iniciar a atividade, a professora demonstrará aos alunos como é que se aplica a estratégia, preenchendo ela a primeira linha do quadro.

Os alunos deverão partilhar as suas respostas. A análise e interpretação do poema serão feitas a partir das partilhas dos alunos. Caso as suas partilhas não sejam suficientemente densas para alcançar o objetivo pretendido, a docente recorrerá ao guião de leitura, construído a partir de uma abordagem e interpretação relativamente simplificada do poema, que se apresentará de seguida<sup>3</sup>.

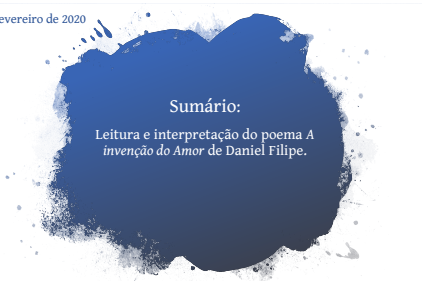
No final, será feita uma breve síntese do que foi trabalhado e aprendido em aula, quer em relação à estratégia, quer em relação ao conteúdo do poema de Daniel Filipe.

---

<sup>3</sup> Não foi necessário recorrer ao guião de leitura.

## Apresentação do autor, Power Point:

17 de fevereiro de 2020



O João recebeu um animal de estimação no dia 25 de dezembro.

### Daniel Filipe, autor de *A Invenção do Amor*



Nascimento: 1925, Cabo Verde

Profissão: jornalista e escritor.

Combateu a ditadura salazarista e foi perseguido e torturado pela PIDE.

Morte: 1964, Lisboa

### *A Invenção do Amor*

Evidência textual (o texto diz-me que...)	Conhecimento do mundo (Os meus conhecimentos dizem-me que...)	Inferência (Eu acho que... Eu suponho que... O meu palpite é que...)
Daniel Filipe in <i>A Invenção do Amor e Outros Poemas</i> , Lisboa, 1972. (no final do poema)	Eu sei que em 1972 Portugal vivia numa ditadura, sei também que o autor deste poema foi perseguido e torturado pela PIDE.	Eu acho que este poema pode ser sobre opressão.

## Texto a trabalhar:



**E**m todas as esquinas da cidade  
nas paredes dos bares à porta dos  
edifícios públicos nas janelas dos  
autocarros  
mesmo naquele muro arruinado por entre  
anúncios de aparelhos de rádio e  
detergentes  
na vitrine da pequena loja onde não entra  
ninguém  
no átrio da estação de caminhos de ferro  
que foi o lar da nossa  
esperança de fuga  
um cartaz denuncia o nosso amor

Em letras enormes do tamanho  
do medo da solidão da angústia  
um cartaz denuncia que um homem e  
uma mulher  
se encontraram num bar de hotel  
numa tarde de chuva  
entre zunidos de conversa  
e inventaram o amor com carácter de  
urgência  
deixando cair dos ombros o fardo  
incómodo da monotonia quotidiana

Um homem e uma mulher que tinham  
olhos e coração  
e fome de ternura  
e souberam entender-se sem palavras  
inúteis  
Apenas o silêncio A descoberta A  
estranheza  
de um sorriso natural e inesperado

Não saíram de mãos dadas para a  
humidade diurna

Despediram-se e cada um tomou um  
rumo diferente  
Embora subterraneamente unidos pela  
invenção conjunta  
de um amor subitamente imperativo

Um homem uma mulher um cartaz de  
denúncia  
colado em todas as esquinas da cidade  
A rádio já falou A TV anuncia  
iminente a captura A policia de costumes  
avisada

procura os dois amantes nos becos e  
avenidas  
Onde houver uma flor rubra e essencial  
é possível que se escondam tremendo a  
cada batida na porta  
fechada para o mundo  
É preciso encontrá-los antes que seja  
tarde  
Antes que o exemplo frutifique  
Antes que a invenção do amor se processe  
em cadeia

Há pesadas sanções paras os que  
auxiliarem os fugitivos

Chamem as tropas aquarteladas na  
província  
convoquem os reservistas os bombeiros  
os elementos da defesa passiva  
Todos  
Decrete-se a lei marcial com todas as suas  
consequências  
O perigo justifica-o  
Um homem e uma mulher  
conheceram-se amaram-se perderam-se



A Invenção do Amor



no labirinto da cidade  
É indispensável encontrá-los dominá-los  
convencê-los  
antes que seja demasiado tarde  
e a memória da infância nos jardins  
escondidos  
acorde a tolerância no coração das  
pessoas

Fechem as escolas  
Sobretudo protejam as crianças da  
contaminação  
Uma agência comunica que algures ao sul  
do rio  
um menino pediu uma rosa vermelha  
e chorou nervosamente porque lha  
recusaram  
Segundo o director da sua escola é um  
pequeno triste  
Inexplicavelmente dado aos longos  
silêncios e aos choros sem razão  
Aplicado no entanto Respeitador da  
disciplina  
Um caso típico de inadaptação congénita  
disseram os psicólogos  
Ainda bem que se revelou a tempo  
Vai ser internado  
e submetido a um tratamento especial de  
recuperação  
Mas é possível que haja outros. É  
absolutamente vital  
que o diagnóstico se faça no período  
primário da doença  
E também que se evite o contágio com o  
homem e a mulher  
de que se fala no cartaz colado em todas  
as esquinas da cidade

Está em jogo o destino da civilização que  
construímos  
o destino das máquinas das bombas de  
hidrogénio  
das normas de discriminação racial  
o futuro da estrutura industrial de que  
nos orgulhamos  
a verdade incontroversa das declarações  
políticas

Procurem os guardas dos antigos  
universos concentracionários  
precisamos da sua experiência onde quer  
que se escondam  
ao temor do castigo

Que todos estejam a postos  
Vigilância é a palavra de ordem  
Atenção ao homem e à mulher de que se  
fala nos cartazes  
À mais ligeira dúvida não hesitem  
denunciem  
Telefonom à polícia ao comissariado ao  
Governo Civil  
não precisam de dar o nome e a morada  
e garante-se que nenhuma perseguição  
será movida  
nos casos em que a denúncia venha a  
verificar-se falsa

Organizem em cada bairro em cada rua  
em cada prédio  
comissões de vigilância. Está em jogo a  
cidade  
o país a civilização do ocidente  
esse homem e essa mulher têm de ser  
presos



A Invenção do Amor



mesmo que para isso tenhamos de  
recorrer às medidas mais drásticas

Por decisão governamental estão  
suspensas as liberdades individuais  
a inviolabilidade do domicílio o habeas  
corpus o sigilo da correspondência  
Em qualquer parte da cidade um homem e  
uma mulher amam-se ilegalmente  
espreitam a rua pelo intervalo das  
persianas  
beijam-se soluçam baixo e enfrentam a  
hostilidade noturna  
É preciso encontrá-los  
É indispensável descobri-los  
Escutem cuidadosamente a todas as  
portas antes de bater  
É possível que cantem  
Mas defendam-se de entender a sua voz  
Alguém que os escutou  
deixou cair as armas e mergulhou nas  
mãos o rosto banhado de lágrimas

E quando foi interrogado em Tribunal de  
Guerra

respondeu que a voz e as palavras o  
faziam feliz  
Lhe lembravam a infância  
Campos verdes floridos Água simples  
correndo A brisa nas montanhas

Foi condenado à morte é evidente  
É preciso evitar um mal maior  
Mas caminhou cantando para o muro da  
execução  
foi necessário amordaçá-lo e mesmo  
assim desprendia-se dele  
um misterioso halo de uma felicidade  
inocorruta.

Daniel Filipe in *A Invenção do Amor e  
Outros Poemas*, Lisboa, 1972

## ANEXO 7 – Didatização 5, aula 17 e 18



## Fundamentação

Este plano de aula foi elaborado com o objetivo de ocupar uma aula de 100 minutos, da disciplina de Português do 10.º ano do Ensino Secundário, tendo como tema a lírica camoniana. Na elaboração desta planificação foram sempre tidos em conta os *Programas e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, as *Aprendizagens Essenciais*.

Tendo em consideração o tema do meu relatório de estágio, esta aula foi elaborada tendo como objetivo o ensino explícito das inferências como estratégia de compreensão leitora. As inferências pressupõem “that readers go beyond the literal meaning; they use the print and the illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret the text” (2007: 76), além disto, enquanto os leitores lêem e formulam questões sobre o que lêem “readers often find themselves answering their own questions with predictions about what will happen next or with inferences drawn from author’s or ilustrator’s creations”(idem), o que significa que as inferências fazem parte, de certa forma, do universo do leitor e são uma resposta/comportamento intuitivo e intrínseco ao texto.

No entanto, visto não ser a primeira vez que a estratégia está a ser aplicada de forma consciente, considerando que é importante diversificar os materiais, os recursos e as abordagens à estratégia e tendo constatado que houve alguma dificuldade, da parte dos alunos, no preenchimento do quadro que Judi Moreillon sugere como principal instrumento de observação e recolha da produção de inferências, optei por tentar uma abordagem mais simplificada nesta aula. Assim, para a concretização da primeira atividade, distribuirei aos alunos um enunciado onde terão de fazer uma breve descrição de cada estrofe do poema “Descalça vai para a fonte” e onde terão de responder a três questões, com base na descrição que fizeram do poema.

Após isto, cada aluno terá de trocar de enunciado com o colega do lado e corrigir as respostas de acordo com as indicações dadas no Roteiro de Aula. Os objetivos deste exercício são, além de aferir de que forma os alunos conseguem produzir inferências a partir do poema, promover a interação e a participação dos alunos, demonstrando que o estudo do texto literário proporciona e promove um espaço de debate e de discussão de ideias, bem como a adoção de uma postura crítica perante as suas próprias respostas e perante as respostas dos colegas por parte dos discentes.

**Unidade 4: Luís de Camões – Rimas**

<b>Tópicos de conteúdo</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Camões: a representação da amada e a representação da Natureza.</li> <li>• Produção de inferências.</li> <li>• Produção de anúncios publicitários e ilustrações dos poemas</li> </ul>
<b>Domínio</b>	<b>Metas curriculares</b>
<b>Escrita</b>	<p><b>11. Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</b></p> <p><b>12. Redigir textos com coerência e correção linguística.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Respeitar o tema.</li> <li>2. Mobilizar informação adequada ao tema.</li> <li>3. Redigir um texto estruturado, que reflita uma planificação, evidenciando um bom domínio dos mecanismos de coesão textual com marcação correta de parágrafos e utilização adequada de conectores.</li> <li>4. Mobilizar adequadamente recursos da língua: uso correto do registo de língua, vocabulário adequado ao tema, correção na acentuação, na ortografia, na sintaxe e na pontuação.</li> </ol>
<b>Oralidade</b>	<p><b>2. Registrar e tratar a informação.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Tomar notas, organizando-as.</li> </ol> <p><b>5. Produzir textos orais com correção e pertinência.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Produzir textos seguindo tópicos fornecidos.</li> <li>3. Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizadas.</li> </ol>
<b>Educação Literária</b>	<p><b>14. Ler e interpretar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>2. Ler textos literários portugueses de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XVI.</li> <li>3. Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.</li> <li>4. Fazer inferências, fundamentando.</li> <li>6. Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</li> <li>7. Estabelecer relações de sentido             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) entre as diversas partes constitutivas de um texto;</li> </ol> </li> <li>8. Identificar características do texto poético no que diz respeito a:             <ol style="list-style-type: none"> <li>a) estrofe (dístico, terceto, quadra, oitava);</li> <li>b) métrica (redondilha maior e redondilha menor; decassílabo);</li> <li>c) rima (emparelhada, cruzada, interpolada);</li> <li>e) refrão.</li> </ol> </li> </ol> <p><b>15. Apreciar textos literários.</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</li> <li>2. Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo.</li> </ol>
<b>Sumário</b>	<p>Apresentações orais no âmbito da avaliação do domínio da expressão do oral.</p> <p>Sistematização da aula anterior.</p> <p>Leitura expressiva/audição e análise temática e formal dos poemas «Descalça vai para a fonte» e «Verdes são os campos» A representação da mulher amada e da natureza.</p>
<b>Atividades</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Breve síntese da aula anterior; (5 min.)</li> <li>– Leitura do poema “Descalça vai para a fonte”; (2 min.)</li> <li>– Apresentação e elaboração da atividade com vista a produção de inferências; (20 min.)</li> </ul>

	<ul style="list-style-type: none"><li>– Correção dos exercícios; (10 min.)</li><li>– Leitura do poema “Verdes são os campos”; (2 min.)</li><li>– Elaboração de ilustrações/anúncios publicitários; (30 min.)</li><li>– Apresentação dos trabalhos; (10 min.)</li><li>– Discussão sobre o sentido do poema; (10 min.)</li><li>– Síntese da aula. (10 min.)</li></ul>
<b>Recursos disponíveis</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Manual;</li><li>• Quadro branco;</li><li>• Papel e lápis de cor.</li></ul>

Descrição da atividade:

Nesta atividade será distribuída aos alunos uma ficha de trabalho com três questões. Depois de responderem a essas três questões, cada aluno terá de trocar de enunciado com o colega do lado e fazer uma correção do trabalho desse colega. Essa correção deverá ser feita de forma a:

1. Completar alguma resposta do colega que o aluno considere estar incompleta;
2. Adicionar aspetos que o aluno considere relevantes;
3. Assinalar e corrigir algo que o aluno considere estar errado.

Quando o exercício estiver concluído, todos os alunos deverão ter os seus enunciados em seu poder com as correções dos colegas. Passar-se-á, assim, à correção do questionário e, deste modo, sempre que um aluno quiser partilhar uma resposta, terá de o fazer pondo em confronto a sua resposta com o comentário do colega que, por sua vez, terá de se pronunciar sobre o seu comentário.

De seguida, passar-se-á à leitura expressiva do poema “Verdes são os campos”. Aqui, a professora pedirá a um aluno que leia o poema com expressividade e, finda a leitura, será apresentada a segunda atividade. Para a sua concretização os alunos serão divididos em grupos de cinco: dois grupos terão de fazer, com base na leitura e interpretação do poema, um anúncio publicitário, enquanto os outros grupos deverão, também com base na leitura e interpretação que fizeram do poema, apresentar uma ilustração que represente essa leitura e essa interpretação.

No final, os alunos deverão partilhar os seus trabalhos e a turma deve perceber, em conjunto, de que forma estes vão ao encontro do sentido do poema.

## Ficha de trabalho

1. Lê atentamente o poema e faz uma breve descrição do que é dito em cada estrofe.

**a este moto:**

Descalça vai para a fonte  
Leonor pela verdura;  
vai fermosa, e não segura.



**Volta**

Leva na cabeça o pote,  
o testo nas mãos de prata,  
cinta de fina escarlata,  
sainho de chamelete;  
traz a vasquinha de cote,  
mais branca que a neve pura;  
vai fermosa, e não segura.



Descobre a touca a garganta,  
cabelos de ouro entrançado  
fita de cor de encarnado,  
tão linda que o mundo espanta.  
chove nela graça tanta,  
que dá graça à fermosura;  
vai fermosa, e não segura.



2. Descreve como imaginas Leonor física, psicológica e socialmente. Tenta fundamentar a tua resposta com o poema e com o conhecimento que já adquiriste sobre a lírica camoniana.

3. Descreve de que forma as cores contribuem para a caracterização de Leonor.

4. Existe um verso que se repete em cada estrofe. Para ti, qual é o objetivo desse verso e da sua repetição?

## Textos a trabalhar:

Exclusivo do Professor

Solução PowerPoint

157

TEXTO 6

LER | INTERPRETAR

4

Luis de Camões, Rimas

1. Lê o texto e **atenta** nos traços que contribuem para a construção do retrato de *Leonor*.


**a este moto:**  
 Descalça vai para a fonte  
 Leonor pela verdura;  
 vai fermosa e não segura.

**Volts**  
 Leva na cabeça o pote<sup>1</sup>,  
 o testo<sup>2</sup> nas mãos de prata,  
 cinta de fina escarlata<sup>3</sup>,  
 saíno<sup>4</sup> de chamalote<sup>5</sup>;  
 traz a vasquinha<sup>6</sup> de cote<sup>7</sup>,  
 mais branca que a neve pura;  
 vai fermosa, e não segura.

Descobre a touca a garganta,  
 cabelos d'ouro o trançado<sup>8</sup>,  
 fita de cor d'encarnado,  
 tão linda que o mundo espanta;  
 chove nela graça<sup>9</sup> tanta  
 que dá graça à fermosura;  
 vai fermosa, e não segura.

**Luis de Camões, Rimas<sup>10</sup>.**

1. *pote*: bilha de barro; 2. *testo*: tampa do pote; 3. *cinta de fina escarlata*: faixa vermelha de lã ou seda para enrolar à cintura; 4. *saíno*: espécie de capa ou casacinho curto que se vestia por cima da blusa; 5. *chamalote*: tecido de lã de camelo ou de lã e seda; 6. *vasquinha*: saia pregueada na cintura; 7. *cote*: de uso diário; 8. *trançado*: fita de prender o cabelo; 9. *graça*: graciosidade; encanto; 10. Salvo referência em contrário, todos os textos líricos de Camões seguem a seguinte edição: Luis de Camões, *Rimas*. Texto estabelecido e prefaciado por Álvaro Júlio da Costa Pimpão, Coimbra, Atlântida, 1973 (reeditado em 1994 com nota de apresentação de Aníbal Pinto de Castro). Almedina, 2005.



Alexander Munro (1825-1875) *Fonte*  
 (Berkeley Square, Londres).

1.1. **Elabora**, no teu caderno, o retrato de Leonor, **tendo em conta** os traços físicos, psicológicos e sociais.

2. **Faz** o levantamento de vocábulos e/ou expressões que revelam o dinamismo presente no retrato de Leonor.

3. As cores assumem, neste texto, um significado muito importante.

3.1. **Mostra** como a cor branca e a cor vermelha contribuem para completar o retrato elaborado.

4. Podemos afirmar que o retrato de Leonor está construído de forma valorativa.

4.1. **Identifica** o recurso expressivo presente no verso "O testo nas mãos de prata" (v. 5).

4.2. **Explica** o seu efeito de sentido.

5. **Estabelece** uma relação de sentido entre o refrão "Vai fermosa e não segura" e o conteúdo da composição.

6. **Identifica** o tema da composição, **justificando**.

7. **Procede** à análise formal da composição, **considerando** as estrofes, a métrica utilizada e a classificação da rima.

**SABER MAIS**

Desde sempre, a ida à fonte assumiu uma importância que ultrapassa largamente o simples gesto de ir buscar água, lavar a roupa ou os cabelos. Para as jovens raparigas, muitas vezes encarregadas dessa tarefa doméstica, era o pretexto para, às escondidas da mãe, encontrar os amigos. A fonte era, então, o local propício para encontros amorosos, expondo, muitas vezes, a donzela às ciladas do amor.

► Anexo Informativo, pp. 318 e 332

196 PARTE II - VIVER O RENASCIMENTO

Luís de Camões, Rimas

## TESTE FORMATIVO

B

Lê a composição apresentada, de Luís de Camões.

**a este moto alheio:**  
Verdes são os campos  
de cor do limão:  
assí são os olhos  
5 do meu coração.

**Voltas**  
Campo, que te estendes  
com verdura bela;  
ovelhas, que nela  
vosso pasto tendes;  
10 d' ervas vos mantendes  
que traz o Verão,  
e eu das lembranças  
do meu coração.

Gado, que pazeis,  
15 co contentamento,  
vosso mantimento  
não no entendeis;  
isso que comeis  
20 não são ervas, não:  
são graças dos olhos  
do meu coração.

- 1. Atenta** nas voltas.
  - 1.1. Refere** de que modo a natureza reflete o estado de espírito do sujeito poético e a beleza da amada.
- 2. Comprova** que a estrutura formal da composição poética apresentada pertence à lírica tradicional camoniana.

e-book: 007085

## ANEXO 8 – Didatização 5



*Podcast – Crónica de D. João I de Fernão Lopes, capítulo de 148*  
Guião de trabalho

1. Parte I

- Identificar o tema do podcast: capítulo 148 da Crónica de D. João I de Fernão Lopes.
- Explicar a estrutura do podcast, ou seja, o que vão fazer.

Ex: “Neste podcast, começarei por fazer um breve resumo com os aspetos mais importantes/com as ideias principais do capítulo 148 da Crónica de D. João I, recorrendo às anotações das aulas e aos materiais que me foram fornecidos. No final, farei a minha apreciação crítica do capítulo tendo em conta os aspetos que referi na minha análise e a minha opinião pessoal em relação à obra em questão”.

2. Parte II

- Fazer um breve resumo do que acontece no capítulo 148, destacando os aspetos considerados mais importantes – o isolamento da população, o motivo desse isolamento, a escassez de alimento, a fome, etc.

Ex: “Fernão Lopes, o cronista ao

serviço da corte portuguesa, conta-nos como é que os portugueses viveram o cerco de Castela (...)”.

3. Parte III

- Fazer uma apreciação crítica e expressar uma opinião pessoal sobre o capítulo, **estabelecendo uma relação entre o texto e a situação vivida atualmente em Portugal e no mundo.**

Ex: “Gostei do texto porque...”

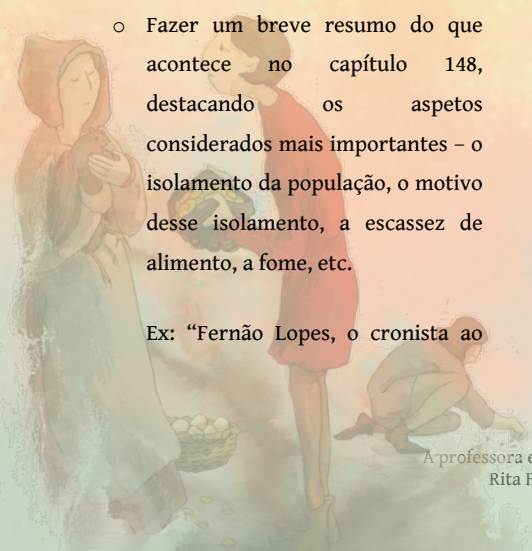
“O que menos gostei foi...”

“O que mais me impressionou foi (...) porque...”

“Tive algumas dificuldades em compreender o texto devido a...”

**“Considero que o capítulo 148 da Crónica de D. João I, apesar de relatar acontecimentos muitos distantes, pode relacionar-se com a situação que se vive atualmente em Portugal e no mundo...”**

“Acho que foi importante reler este texto porque...”



A professora estagiária,  
Rita Fé

## ANEXO 9 – Didatização 6, aula 22

## FUNDAMENTAÇÃO

A presente planificação foi elaborada para uma aula de 100 minutos, na unidade curricular de Português, numa turma de 10.º ano do Ensino Secundário, incidindo o conteúdo programático na lírica camoniana, mais propriamente, no estudo do soneto “Tanto de meu estado me acho incerto”. No entanto, tendo em consideração que esta aula se insere num modelo de ensino à distância, a operacionalização de conteúdos e a sequência das atividades terão, forçosamente, uma dinâmica distinta da que nos habituámos a encontrar no ensino presencial.

Assim, tendo em consideração o *Plano de Ensino @ Distância*, da Escola Secundária Infanta Dona Maria, que estabelece como fundamental uma articulação entre sessões síncronas e assíncronas para garantir a aprendizagem e a consolidação de conteúdos e saberes, a aula que se apresenta nesta planificação será dividida em três momentos: o momento antes da aula, durante a aula e após a aula. Deste modo, as sessões síncronas, terão uma duração máxima de 60 minutos, são momentos “em que o aluno tem a possibilidade de contactar em tempo real com o seu professor” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6), esclarecendo dúvidas, aprendendo novos conteúdos e realizando tarefas com a supervisão do professor. Já as sessões assíncronas, por sua vez, corresponderão “a momentos de trabalho autónomo, onde se privilegia a realização de trabalhos, a consolidação de conteúdos, que levarão, certamente, ao emergir de dúvidas que serão, posteriormente, esclarecidas pelos docentes” (*idem*), ocupando-se assim “o tempo remanescente da carga horária semanal de cada disciplina” (*idem*).

Destarte, no **momento antes da aula**, que corresponderá a uma sessão assíncrona, os alunos deverão preencher uma ficha de trabalho com dois exercícios, ambos de carácter inferencial, que deverão ser concretizados com base na leitura do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, que será fornecido aos alunos com as últimas duas estrofes ocultadas. Assim, espera-se que os discentes, mobilizando os conhecimentos prévios adquiridos ao longo do estudo da lírica camoniana, consigam produzir suposições sobre os motivos que poderão ter levado ao estado de espírito em que se encontra o sujeito poético, sendo que o objetivo é perceber se os alunos são capazes de colocar hipóteses válidas e coerentes, mesmo que essas hipóteses não se venham a verificar no poema completo. Após isto, e com base nas respostas dadas no primeiro exercício, os alunos deverão completar o poema, com versos autênticos, imaginando que pretendem publicar o poema numa publicação do *instagram*, devendo escolher uma fotografia/ilustração e pelo menos três *hashtags* que considerem relacionar-se com o poema, tendo em conta o seu alcance temático. Para a concretização desta tarefa será fornecido aos alunos o *layout* da aplicação *instagram* em

documento *word*. A escolha desta opção em detrimento da utilização da rede social propriamente dita, que seria não só mais aliciante, como também mais prática, prende-se essencialmente com o respeito pela privacidade dos alunos. Com estas atividades pretende-se, acima de tudo, ir ao encontro das propostas de Judi Moreillon para o ensino explícito da produção de inferências. Como refere a autora de *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*, as inferências pressupõem

that readers go beyond the literal meaning; they use the print and the illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret the text. (...) By definition, inference requires that each reader construct a meaning that makes the text a reflection of her experience (2007: 77).

Assim, ao colocar hipóteses sobre a origem dos sentimentos e sensações contraditórias do sujeito enunciador no poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, ao imaginar os versos finais do soneto e ao escolher imagens e *hashtags* que se adequem ao poema, o aluno estará a apropriar-se do texto e a produzir inferências.

A concretização destas atividades por parte dos alunos é fundamental para a sessão síncrona. A sessão síncrona, que podemos definir como **o momento da aula** em si, iniciar-se-á com a partilha dos trabalhos por parte dos alunos, aproveitando-se as contribuições de todos para gerar um ambiente de debate e, deste modo, partir para a análise e interpretação do poema, que culminará na apresentação completa do soneto e na visualização da curta-metragem *Paperman* e na relação que esta pode estabelecer com o texto. Com isto, pretende-se colocar a interpretação e a experiência de leitura dos alunos no foco da aula, tentando-se ainda que os discentes adotem uma postura crítica em relação ao texto e em relação à interpretação e à experiência de leitura dos colegas.

Com isto, e tendo concretamente em conta os aspetos abordados a propósito do poema “Tanto do meu estado me acho incerto”, espera-se que os alunos percebam que

O amor é, para o poeta, um binómio de duas faces contraditórias, a espiritual e a carnal, correspondentes a dois tipos de mulher: a ideal e a sensual. A primeira – criatura de inspiração angelical e petrarquiana – e o objeto de culto, ser de essência divina, intocável e distante. Com um retrato físico, nem sempre evidente – todavia sempre idealizado – quando o possui, este é o reflexo de uma beleza interior e moral, em que sobreleva uma alma virtuosa (Soares 2012: 51).

Percebemos esta beleza em composições poéticas como “Um mover d’olhos brando e piedoso”, onde o sujeito poético adota uma postura de total vassalagem e reverência perante a dama. No entanto, se, por um lado, assistimos a uma elevação do estado de alma do sujeito enunciador em alguns poemas, fascinado pela mulher e pelo amor petrarquista, por outro, é

possível encontrá-lo “dilacerado por uma torturante contradição interior” (*idem*), como acontece em “Tanto do meu estado me acho incerto, onde “sobressai a dialética do desejo, “o estado incerto” petrarquista, que é ainda o fascínio pela mulher superior, quase divina, de beleza inefável” (*idem*).

Tendo em consideração que esta aula marcará o fim do estudo da lírica camoniana, serão dadas instruções para o exercício de síntese, que os alunos deverão concretizar num momento **após a aula**, tendo em conta, não tanto o conceito de síntese que consta no *Programa e Metas Curriculares do Ensino Secundário*, mas sim aquele que é proposto por Moreillon na obra acima citada. Muito na linha do que se pretende alcançar na sessão síncrona, a síntese, segundo Moreillon, permite que os discentes concretizem “personal or text-to-self connections that include their prior knowledge, experiences, and feelings. They can respond to specific story elements, such as the setting or theme” (*ibidem*: 135), resultando de uma interceção entre a informação contida no texto, fontes de pesquisa e/ou conhecimentos prévios em relação ao texto e a interpretação que cada aluno faz desse texto.

Um dos principais objetivos desta aula é o ensino explícito das estratégias de compreensão leitura, mais especificamente, da produção de inferências e da síntese e, a este propósito, sabe-se que, idealmente, o professor deverá diminuir, progressivamente, a suas orientações e a sua presença no processo de aplicação das estratégias para permitir que o aluno faça essa aplicação de forma autónoma. No entanto, tendo em consideração as circunstâncias que nos forçam a recorrer ao ensino à distância e a ter outro tipo de contacto com os alunos este afastamento progressivo do docente, não se concretizará da maneira esperada, pelo que será enviado aos alunos um guião de trabalho por forma a orientá-los na aplicação da estratégia, no processo de escrita e a antecipar algumas das possíveis dificuldades que possam surgir aquando a concretização do trabalho.

#### ROTEIRO DE AULA

##### **Conteúdo:**

Lírica Camoniana: a experiência amorosa e a reflexão sobre o Amor, a partir da leitura e análise do soneto “Tanto do meu estado me acho incerto”.

##### **Atividades:**

- Ficha de trabalho.
  - Resolução de questões;
  - Poema no *instagram*
- Análise e interpretação do poema “Tanto do meu estado me acho incerto”.

- Visionamento da curta-metragem *Paperman*.
- Exercício de síntese, em produção escrita, sobre a lírica camoniana.

### **Objetivos:**

- Ensino explícito da produção de inferências enquanto estratégia de compreensão leitura.
- Produção de antecipações e inferências por parte dos alunos, tendo por base a leitura do poema “Tanto do meu estado me acho incerto”, fundamentando.
- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
- Estabelecer relações de sentido a) entre as diversas partes constitutivas de um texto.
- Identificar características do texto poético no que diz respeito a: a) estrofe (dístico, terceto, quadra, oitava); b) métrica (redondilha maior e redondilha menor; decassílabo); c) rima (emparelhada, cruzada, interpolada);
- Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa: anáfora, antítese, hipérbole, apóstrofe, metáfora.
- Identificar características formais do soneto: métrica, rima (esquema rimático e tipo de rima).

Tendo em consideração que esta aula foi preparada dentro da modalidade de ensino à distância, ela será dividida em três momentos, a saber: antes da aula, durante a aula e após a aula.

### **Antes da aula síncrona**

Na aula anterior à aula assistida, os alunos terão de concretizar a atividade “poema no *instagram*”. Deste modo, a professora irá fornecer aos alunos uma ficha de trabalho, com as duas primeiras quadras do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”. Nesta ficha de trabalho, os alunos encontrarão dois exercícios. No primeiro, será solicitado que, com base nos conhecimentos que possuem da lírica camoniana, sugiram hipóteses sobre os motivos que levaram o sujeito enunciador a vivenciar todos e sentimentos e sensações contraditórias expostas ao longo do poema. No segundo exercício, cada aluno deverá, com base na resposta dada na questão anterior, completar o soneto com versos escritos por eles, numa publicação

do *instagram*. Para tal, os alunos devem, obrigatoriamente, completar o soneto, que será apresentado, como é habitual nesta rede social, na descrição da publicação e, após isso, escolher uma imagem que se adeque ao poema criado. Será igualmente obrigatória a utilização de *hashtags*, por forma a circunscrever a abrangência temática do poema. Os discentes poderão ainda completar o perfil da galeria, se assim o entenderem, através de montagem, com uma fotografia de perfil e um *username*.

Para facilitar a concretização desta tarefa, além da apresentação feita em aula, será fornecido aos alunos um pequeno guião da atividade, onde se explicarão os passos acima descritos.

### **Durante a aula síncrona**

A aula síncrona, com uma duração de 60 minutos, iniciar-se-á com a partilha dos trabalhos elaborados anteriormente. Neste primeiro momento da aula espera-se que os alunos justifiquem as suas respostas e apresentem a publicação que criaram, mostrando como completaram o poema, que imagens e que *hashtags* escolheram. A partir daqui, iniciar-se-á também a análise do poema, aproveitando-se os contributos dos alunos e tendo em consideração os aspetos tratados no guião de leitura, presente neste relatório. O poema será agora apresentado na totalidade aos alunos, a partir da página 195 do manual, e a leitura será feita através de um áudio; prosseguir-se-á com a análise e interpretação do soneto de acordo com o guião.

Percebendo-se agora a causa do turbilhão de sentimentos e sensações contraditórias do sujeito poético, a professora mostrará a curta metragem *Paperman*<sup>4</sup> e dar-se-á início ao segundo momento da aula. Assim, os alunos deverão descrever o que viram e partilhar a interpretação que fizeram da curta e relacionar o seu conteúdo com o desenlace do soneto. Espera-se, em linhas gerais, que os alunos consigam estabelecer uma relação entre o estado em que se encontra o sujeito poético e os vários estados emocionais que atravessam a personagem masculina da curta metragem. É possível também estabelecer uma estreita relação entre a mulher a quem o sujeito poético se dirige e a personagem feminina do *short film*: ambas conseguem despertar sentimentos fortes e contraditórios nos homens que as amam. No entanto, enquanto a “Senhora” de “Tanto do meu estado me acho incerto” está, provavelmente, alheada do efeito que a sua presença provoca no sujeito poético (algo que podemos depreender através de outras composições poéticas camonianas e da relação que a mulher em Camões estabelece com a mulher petrarquista), a figura feminina da curta

---

<sup>4</sup> Vídeo disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=UOS5CP8tzYQ&t=20s>

metragem parece retribuir a atenção que lhe é dirigida.

Posto isto, dar-se-á início ao terceiro e último momento da aula. Aqui, a professora pedirá aos alunos uma breve síntese das atividades desenvolvidas e dará as orientações necessárias para a tarefa de síntese, que deverá ser concretizada pelos alunos após a aula (em tempo assíncrono).

### **Após a aula síncrona**

Após a aula assistida os alunos deverão concretizar o exercício de síntese, proposto na aula. Neste exercício, os alunos deverão construir uma produção textual que condense:

1. Uma breve apresentação das principais temáticas estudadas da lírica camoniana.
2. Uma relação do poema “Tanto de meu estado me acho incerto” com os outros poemas estudados em aula.
3. Uma apreciação crítica fundamentada que reflita as dificuldades sentidas, o que se apreciou mais, o que se apreciou menos, que poema/poemas suscitaram mais interesse.

A elaboração desta atividade por parte dos alunos será auxiliada com um guião de trabalho previamente fornecido pela professora.

### **Bibliografia**

Buescu et alli (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação.

Cameira, et al. (2015) *Mensagens*. Texto Editores.

Catarino, Ana, et al. (2014) *Sentidos*. Edições Asa

Freitas, et al. (2019). *O Caminho das Palavras 10*. Areal Editores.

Giasson, Jocelyne (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.

Soares, Maria Luísa de Castro (2012). *Do Classicismo ao Maneirismo e ao Barroco e sua Projeção na Atualidade*. Braga: Edições Vercial



## Ficha de trabalho

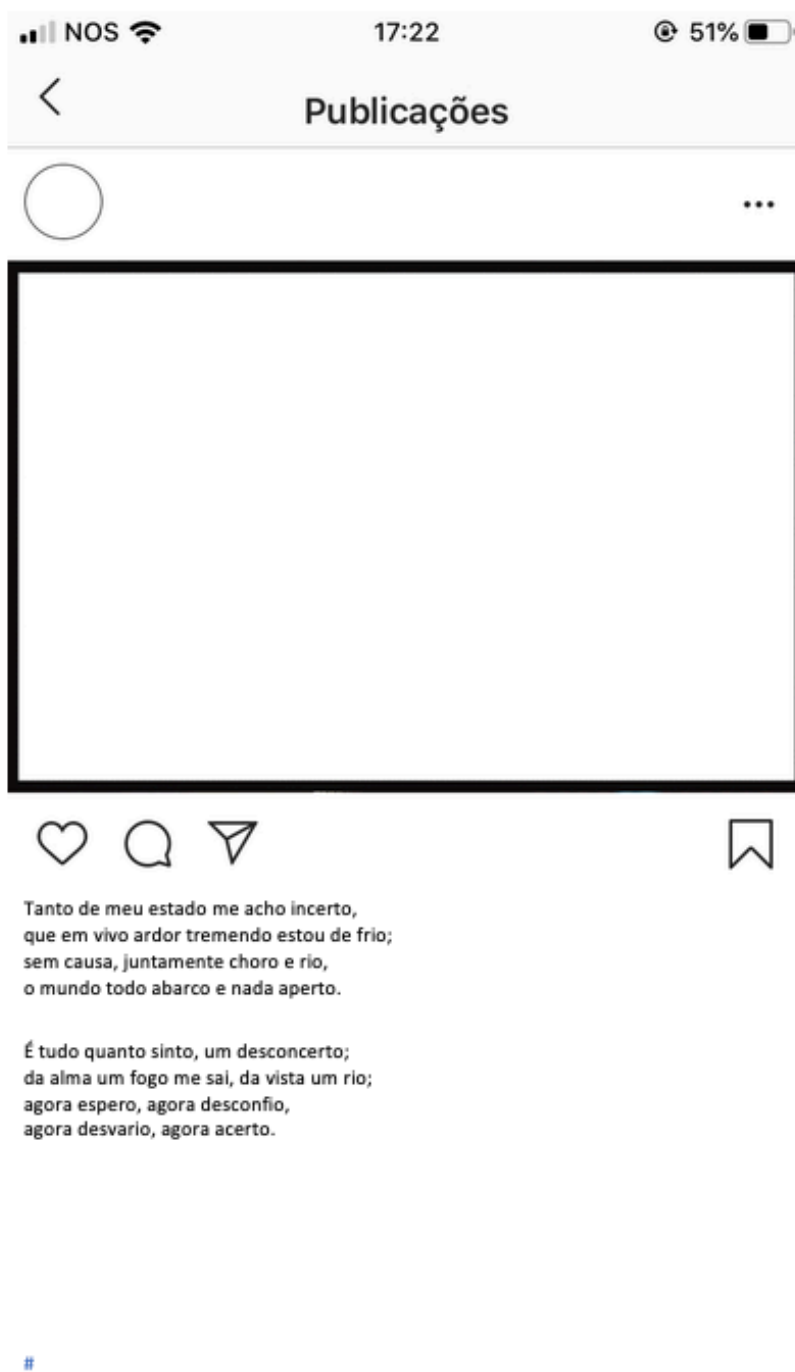
1. Lê atentamente o poema abaixo transcrito.

Tanto de meu estado me acho incerto,  
que em vivo ardor tremendo estou de frio;  
sem causa, juntamente choro e rio,  
o mundo todo abarco e nada aperto.

É tudo quanto sinto, um desconcerto;  
da alma um fogo me sai, da vista um rio;  
agora espero, agora desconfio,  
agora desvario, agora acerto.

1.1. Tendo em conta o conheces da lírica camoniana, **descreve, justificando**, algumas das possíveis causas que, **na tua opinião**, podem ter levado o sujeito poético a estes estados de alma.

2. Imagina que queres partilhar este poema no *instagram*. Com base na resposta que deste anteriormente, completa o poema, adicionando-lhe pelo menos mais uma estrofe, e escolhe uma imagem que o possa ilustrar. Não te esqueças de escolher *hashtags* que se adequem à tua publicação.



## Guião de Leitura – Síntese – Lírica Camoniana

Lírica Camoniana – Sintetização  
29 de maio de 2020

1.º parágrafo (introdução) – Fazer uma breve apresentação das principais temáticas da lírica camoniana que foram sendo estudadas ao longo das aulas, identificando-as e explicando em que consistem.

Ex: Tendo em conta as composições poéticas que estudei nas aulas de Português, a lírica camoniana pode apresentar os seguintes temas... estes temas consistem em...

2.º parágrafo (desenvolvimento) – Estabelecer uma relação entre o poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, com os outros poemas estudados em aula.

Ex: Como foi visto em aula, este poema insere-se no tema... consiste em... a meu ver, pode relacionar-se com...

3.º parágrafo (conclusão) – Elaborar uma apreciação crítica fundamentada que reflita as dificuldades sentidas, o que se apreciou mais, o que se apreciou menos, que poema/poemas suscitaram mais interesse.

Ex: Penso que estudar a lírica camoniana foi importante, porque... Tive dificuldades em... O que eu gostei mais foi... O que eu gostei menos foi... O poema de que mais gostei foi (...) porque...

## Apresentação em Power Point:

“Tanto do meu estado me acho incerto”

Português | 29 de maio de 2020

Esquema rimático	Tipo de rima
Tanto de meu estado me acho incerto, a que em vivo ardoir tremendo estou de frio; b sem causa, juntamente choro e rio, b o mundo todo abarco e nada aperto. a	Emparelhada e interpolada
É tudo quanto sinto, um desconcerto; a da alma um fogo me sai, da vista um rio; b agora espero, agora desconfio, b agora desvario, agora acerto. a	
Estando em terra, chego ao Céu voando, c nã' hora acho mil anos, e é de jeito d que em mil anos não posso achar ô' hora. e	Interpolada
Se me pergunta alguém porque assi ando, c respondo que não sei; porém suspeito d que só porque vos vi, minha Senhora. e	

Tanto de meu estado me acho incerto,  
que em vivo ardoir tremendo e estou de frio;  
sem causa, juntamente choro e rio,  
o mundo todo abarco e nada aperto.

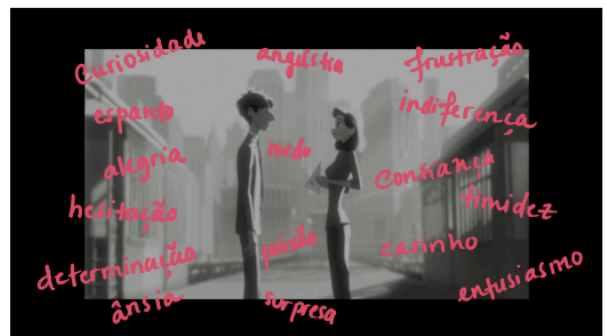
É tudo quanto sinto, um desconcerto;  
da alma um fogo me sai, da vista um rio;  
agora espero, agora desconfio,  
agora desvario, agora acerto.

Estando em terra, chego ao Céu voando,  
nã' hora acho mil anos, e é de jeito  
que em mil anos não posso achar ô' hora.

Se me pergunta alguém porque assi ando,  
respondo que não sei; porém suspeito  
que só porque vos vi, minha Senhora.

### Classificação do poema quanto à estrutura métrica

Tan|to| de| meu| es|ta|do| me| a|cho| in|cer| (to)  
1 2 3 4 5 6 7 8 9 10



## **ANEXO 10 – Respostas analisadas na didatização 5 – Podcasts**

### *Podcast do aluno T:*

Bom dia, boa tarde, boa noite, dependendo da hora a que estejam a ouvir isto, mas convenhamos, estamos em quarentena e, pelo menos da minha parte, o tempo passa bastante rápido e às vezes perdemos um pouco a noção do tempo. E tirando as minhas queixas bastante desnecessárias sobre a quarentena, eu gostava também de vos falar sobre o capítulo 148 da Crónica de D. João I, que foi escrita e compilada por Fernão Lopes. Primeiro, gostava de fazer uma pequena biografia de Fernão Lopes para termos uma noção geral de quem ele foi na História Portuguesa, depois passarei à descrição do episódio e à classificação em partes e aos vários momentos que existem e depois vou dar a minha opinião bastante parcial, ou seja, vou fazer a minha apreciação crítica no fim, portanto, ouçam até lá.

Fernão Lopes é um conhecido cronista, que foi o cronista oficial do reino, na verdade. Nasceu entre 1380 e 1390 e morreu em 1460 com 80 anos. Embora seja um homem de origem plebeia, pelos seus serviços prestados à coroa, recebeu uma carta de nobreza e foi ainda o quarto guarda-mor da Torre do Tombo. Os principais e mais conhecidos trabalhos de Fernão Lopes foram as Crónicas de D. Pedro I, D. Fernando I e, como todos nós sabemos, a Crónica de D. João I. Face a esta última obra, que é a que eu estou neste momento a tratar, diz-se que Fernão Lopes se limitou apenas a compilar e organizar cronologicamente os textos de predecessores. Sinceramente, quer estas especulações sejam verdadeiras ou não, sinto que o contributo de Fernão Lopes é vital para conhecermos a nossa história, pois se não fossem os relatos realizados cronologicamente, quer seja no próprio Fernão Lopes, ou predecessores, foram vitais para conseguirmos conhecer a nossa história. Tirando estas especulações e o contributo de Fernão Lopes para a História Portuguesa, também se diz que ele foi bastante inovador, devido à forma como retratou o povo como uma personagem coletiva e também poderosa, visto que na sociedade medieval e hierarquizada todos sabemos que o povo era frequentemente desprezado e suponho que ver a forma como Fernão Lopes mostrava o povo português como poderoso, sendo que na altura os poderosos eram os nobres e ricos, garante que o povo português era realmente poderoso e influente.

Passando ao capítulo 148 propriamente dito, podemos dividi-lo em quatro partes diferentes. A primeira parte do capítulo 148 fala-nos dos motivos da falta de mantimentos em Lisboa, sendo que é destacado o excesso de população, pois a contar com os habitantes da cidade, tinham-se refugiado lá também, por exemplo, as pessoas vindas dos meios rurais. A falta de alimentos e a inflação do custo dos produtos são destacados na segunda parte, na qual são relatadas as consequências económicas do cerco de Lisboa. Citando o texto “as pessoas esgravatavam a terra à procura de grão de trigo que fosse e quando encontrassem algo que minimamente se assemelhasse levavam à boca à espera que fosse comida, por vezes bebiam tanta água para combater a fome, que morriam inchados”. A inflação do preço dos produtos está diretamente relacionada com a falta e escassez de bens alimentares, pois quanto mais escassas forem, maior será o preço de qualquer alimento que seja encontrado.

Passando à terceira parte, este fala-nos das consequências sociais e psicológicas deste cerco, entre as quais são destacados a subnutrição da população devido aos problemas apresentados na segunda parte, o aumento das doenças e das mortes também está relacionado, podemos também destacar a pobreza, o desespero e a tristeza que levavam as pessoas a mendigar e, obviamente, o desejo de morte devido à falta de condições e sensação de estarem presos.

A quarta parte é uma parte mais pessoal, uma conclusão do próprio cronista, e fala sobre o sofrimento da cidade. Um dos momentos que melhor mostra este carácter desesperado, violento deste cerco, foi o momento em que mandaram as pessoas que eram ditos incapazes de lutar, de se defenderem e que estavam a gastar os mantimentos e quando elas foram mandadas para fora de Lisboa para os castelhanos. Foi também bastante chocante, de certa forma, ver a forma como foi dito que as mães não podiam amamentar os filhos por não comerem e viam-nos morrer nos braços delas, quando as pessoas

mendigavam e recebiam apenas lágrimas em troca, mostra a forma como o cerco realmente afeta a população de forma física e psicológica. No entanto, em contraste com estes momentos chocantes e violentos, houve também um momento no qual foi mostrado o caráter cinzento das personagens deste capítulo, pois neste... nesta parte, realmente sinto que se mostra a humanidade na... nos inimigos também. A parte a que me estou a referir é o momento no qual os castelhanos decidem acolher e abrigar as pessoas que são expulsas de Lisboa, devido à falta de mantimentos, que é realmente um momento bastante bonito e que mostra a humanidade dos castelhanos, que são retratados como o inimigo.

E, bem, chegámos à parte mais ansiada, que é a parte em que eu dou a minha opinião bastante parcial sobre este episódio. Pessoalmente, eu gostei bastante deste episódio pela forma real como retratam o cerco. Um cerco não é uma realidade que foi deixada na idade medieval como a história já nos provou. Outra consequência do cerco de Lisboa que podemos relacionar com a nossa atualidade é, por exemplo, a inflação, que é um problema que afeta neste momento muitos países. No entanto, tirando todas as consequências catastróficas que teve o cerco de Lisboa na idade medieval, gostei particularmente da forma como os castelhanos foram também retratados com alguma humanidade no momento em que recolheram e deram abrigo às pessoas que eram expulsas de Lisboa, no entanto, sinto que a melhor parte de ler este capítulo que é uma montanha russa de emoções é saber que esta montanha russa de emoções realmente aconteceu.

### *Podcast do aluno B:*

Olá a todos! Espero que vocês estejam bem. Eu sou (...) e esse é o meu mais novo projeto, um podcast. Hoje você vai ouvir um pouco acerca do capítulo 148 da Crónica de D. João I, escrita por um dos grandes nomes da literatura portuguesa, Fernão Lopes, e quais as semelhanças encontradas nessa crónica em relação aos dias de hoje, vivemos tempos difíceis. Mas ok, sem grandes introduções, vamos lá, eu espero que você goste.

Para começar, é importante nos situarmos no capítulo e lembrar quais as ideias principais, aspetos fundamentais para a compreensão da crónica, por isso, farei um resumo desse trecho da obra. Temos, então, como espaço, a cidade de Lisboa, que encontrava-se em completo caos, devido ao facto de estar cercada como resultado da crise dinástica ocorrida entre o ano de 1383 e 1385, trazendo consequências económicas, como a falta de alimento e aumento elevado e acelerado do custo dos produtos, que já eram bastante escassos, gerando, então, consequências sociais e psicológicas como a fome, o aumento de doenças, a pobreza, o desespero e a tristeza que levavam a população a mendigar, desejando até mesmo a morte. Vendo a situação difícil em que o povo se encontrava, no esforço de fazer com as coisas melhorassem um pouco mais depressa, organizaram, então, um plano de recolha de alimentos que consistia na busca de mantimentos, especificamente do trigo, em alguns lugares próximos ao Ribatejo, partindo em embarcações no calar da noite.

O tempo passa e as coisas tendem a piorar. Então medidas drásticas foram tomadas na cidade que ansiava por qualquer tipo de ajuda. Foram expulsos, ao que Fernão Lopes refere-se como gentes minguadas, são essas as não capazes de defender o território, deixando de contribuir com o restante do povo. Mais tarde, mulheres mundanas e judeus também foram expulsos. No primeiro contacto, os castelhanos acolhiam e davam que comer a essas pessoas, mas, mais tarde, o rei, vendo o grande prejuízo que elas traziam, ordenou que fossem novamente expulsos, e, portanto, as portas não estavam abertas para recebê-los. Na cidade, as coisas iam de mal a pior. O que antes era a falta de alimento, agora era a extrema pobreza. Os pais e as mães viam a grande fome dos filhos e, ao se deparar com isso, nada era possível fazer. O pranto, as lágrimas e, sobretudo, o medo eram sentimentos esmagadores e, dia após dia,



assombravam o povo.

Enfim, acabando com o clima pesado, o nosso resumo já está terminado e o próximo ponto que eu quero comentar com vocês é acerca da minha opinião da obra. Particularmente, eu gostei bastante desse capítulo da crónica, especialmente pela escrita de Fernão Lopes levar-nos ao encontro do interior da crónica, fazendo com que seja possível cair de cabeça na narrativa, fazendo-nos sentir por dentro do espaço e do tema em que tudo se passa. Já em relação à semelhança encontrada entre a crónica e a relação que há entre os dias de hoje, bom, é inegável que estamos passando por tempos extremamente difíceis, estamos no meio de uma pandemia causada pelo vírus Covid-19 que faz propagação, de difícil controle, enfim... Sem a colaboração de todos, o que é meio que impossível, espalha-se rápido pela população. Confesso que estar em casa o tempo todo, todos os dias, é bem complicado. É necessário muita saúde mental e distrações capazes de nos fazer manter o rumo. A saudade de quem nós gostamos e da simples liberdade de poder sair na rua sem se preocupar se estamos em risco ou colocando alguém em risco é algo que faz muita falta. Apesar de todas essas e inúmeras outras dificuldades de viver em uma cidade cercada ou uma casa cercada, de saber que existem pessoas sem acesso a metade das distrações que... até mesmo necessidades básicas que eu tenho para sobreviver nessa pandemia e até mesmo em tempos sem crise, o que é algo que me assusta mais, porque eu sei que o preço que essas pessoas pagam vão além de aulas virtuais e fronteiras fechadas.

Enfim, chegamos ao fim, é isso. Espero que vocês tenham gostado e até já!

### ***Podcast do aluno H:***

Olá, espero que esteja tudo bem com todos vocês. Hoje venho falar aqui no meu podcast sobre a *Crónica de João I*. Em primeiro lugar irei fazer um breve resumo deste capítulo, de seguida farei uma apreciação crítica e, para terminar, irei dar a minha opinião pessoal sobre o... sobre este capítulo.

O... Os mantimentos existentes na cidade gastam-se cada vez mais depressa, tornando-se escassos, devido ao facto de o número de habitantes na cidade ser cada vez maior, porque a ela se recolheu muita gente. Deparando-se com isto, várias pessoas seguem em busca de comida. Durante a noite colocam-se em barcos, em busca de trigo. Tendem não ser apanhados pelos castelhanos. E, caso isto acontecesse, os membros pediam socorro e as gentes das muralhas ajudavam.

Fazendo uma apreciação sobre este capítulo, devo dizer que gostei imenso de o estudar, acho que é bastante interessante. Impressionou-me o facto de toda a gente, de toda a população se unir em prole de uma causa comum. Acho o capítulo bastante fácil de compreender, para além disso. Espero que tenham gostado do meu podcast e até à próxima.

## **Anexo 11 – Tratamento de dados com a fórmula de Mokhtari e Reichard**

**Tratamento de dados com a fórmula de Mokhtari e Reichard (2002)**

<b>Estratégias de leitura</b>											
<b>Globais</b>			<b>Resolução de problemas</b>			<b>Apoio à leitura</b>			<b>Gerais</b>		
	<b>Q1</b>	<b>Q2</b>		<b>Q1</b>	<b>Q2</b>		<b>Q1</b>	<b>Q2</b>		<b>Q1</b>	<b>Q2</b>
1.	3,67	3,95	8.	4,04	4	2.	2,71	3,59	Glob:	3,32	3,69
3.	3,96	4,18	11.	4,63	4,59	5.	3,58	4,18			
4.	3,54	3,64	13.	3,92	3,82	6.	3	3,91	Prob:	3,98	4,19
7.	3,17	3,82	16.	4	4,41	9.	2,88	3,27			
10	2,96	3,55	18.	3,29	3,95	12.	3,29	3,64	Sup:	2,98	3,68
14.	3,29	3,36	21.	3,75	4,05	15.	2,17	3			
15.	2,17	3	27.	4,25	4,5	20.	3	4	Total:	3,43	3,85
17.	3,42	3,73	30.	3,92	4,18	24.	3,25	3,95			
19.	3,33	4,05	Pontos	31,8	33,5	28.	2,96	3,59			
22.	3,21	3,36				Pontos	26,84	33,13			
23.	3,38	3,73									
26.	3,38	3,45									
29	3,63	4,09									
Pontos:	43,11	47,91									