FLUP FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DO PORTO

MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3.º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO

A compreensão leitora profunda: a inferência e o texto literário no 10.º ano

Sara Raquel da Silva Salgado

M

2022

Sara Raquel da Silva Salgado

A compreensão leitora profunda: a inferência e o texto literário no 10.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

e co-orientada pela Professora Doutora Ângela Patrícia Pinto Filipe Lopes

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2022

Sara Raquel da Silva Salgado

Compreensão leitora profunda: a inferência e o texto literário no 10.º ano

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Ribeiro de Oliveira Duarte

e co-orientada pela Professora Doutora Ângela Patrícia Pinto Filipe Lopes

Membros do Júri

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Professor Doutor (escreva o nome do/a Professor/a)

Faculdade (nome da faculdade) - Universidade (nome da universidade)

Classificação obtida: (escreva o valor) Valores

Sumário

Declaração de honra 5
Agradecimentos 6
Resumo 7
Abstract 8
Índice de Figuras 9
Índice de Tabelas 10
Índice de Gráficos 11
Lista de abreviaturas e siglas 12
Introdução 13
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática 16
1.1. Caracterização do contexto escolar 16
1.1.1. A instituição escolar 16
1.1.1.1. A Escola Secundária Aurélia de Sousa nos rankings 19
1.1.2. A turma 21
1.1.2.1. Caracterização demográfica 21
1.1.2.2. Impressões acerca dos alunos 23
1.1.2.3. Inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos 25
1.1.2.4. Inquérito sobre a perspetiva dos alunos relativamente à compreensão e fruição de obras e textos literários 32
1.2. Identificação da área de intervenção 34
2.Fundamentação teórica 36
2.1. A compreensão leitora profunda 36
2.1.1. O processamento da compreensão profunda 38
2.1.2. O processamento inferencial 39
2.1.3. O conhecimento prévio 42
2.1.4. As tarefas de leitura 44
2.1.4.1. As tarefas de leitura associadas ao texto literário 46
2.1.5. O questionamento de nível superior como estratégia para o desenvolvimento da compreensão profunda 50
2.1.6. Estratégias de ativação de conhecimentos prévios 54

2.1.6.1. Previsões 54
2.1.6.2. Estratégias gerais 56
2.2. Apresentação do plano de ação 57
3. Desenho do estudo 59
3.1. Metodologia 59
3.1.1. Objetivos da investigação 59
3.1.2. Ferramentas para a recolha de dados 59
3.2. Plano de ação 60
3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação 62
3.2.1.1. Antes da leitura 64
3.2.1.2. Durante a leitura 66
3.2.1.3. Depois da leitura 71
3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação 73
3.2.2.1. Antes da leitura 76
3.2.2.2. Durante a leitura 76
3.2.2.3. Depois da leitura 78
3.3. Resultados 79
3.3.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados 80
3.3.2. Apresentação dos dados 81
3.3.2.1.1.º ciclo de investigação-ação 81
3.3.2.1.1. Observação anedotária 81
3.3.2.1.2. Análise de produções escritas 84
3.3.2.1.3. Inquérito por questionário 91
3.3.2.2.2.º ciclo de investigação-ação 93
3.3.2.2.1. Observação anedotária 93
3.3.2.2.2. Análise de produções escritas 95
3.3.2.2.3. Inquérito por questionário 99
3.3.3. Interpretação dos resultados 100
Conclusões 103
Referências Bibliográficas 106
Anexos 116
Anexo 1 - Cotações do primeiro teste do primeiro período do 10.º D 117
Anexo 2 - Inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos 118

Anexo 3 - Inquérito sobre a perceção dos alunos relativamente à compreensão e fruição de obras e textos literários 122
Anexo 4 – Proposta de esquematização do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo". 124
Anexo 5 – Conjunto documental relativo à atualidade do tema do desconcerto 125
Anexo 6 – Tarefa de escrita sobre a atualidade do tema do desconcerto 126
Anexo 7 – Avaliação da compreensão e da fruição dos alunos relativamente ao poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões 127
Anexo 8 – Tabela para completar com o valor dos recursos expressivos utilizados pelo poeta para a construção do sentido do texto 128
Anexo 9 – Tarefa de escrita sobre a atualidade da metáfora "bicho da terra tão pequeno" 129
Anexo 10 – Avaliação da compreensão e da fruição dos alunos relativamente às estâncias 105-106 do Canto I de Os Lusíadas, de Luís de Camões 130
Anexo 11 – Tarefa de paráfrase do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões, imediatamente após a segunda leitura (individualmente) 131
Anexo 12 – Tarefa de paráfrase do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões, após a análise superficial do texto (em pares) 132
Apêndices 133
Apêndice 1 – Mapa ESAS 134
Apêndice 2 – ESAS nos rankings 135
Apêndice 3 – "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões 136
Apêndice 4 – *O Triunfo da Morte*, de Pieter Bruegel, o Velho 137
Apêndice 5 – Excerto final da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente 138
Apêndice 6 – Excerto final da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente 139
Apêndice 7 – Estâncias 105-106 do Canto I de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões 140
Apêndice 8 – *Caravela Espacial*, de Jon Lomberg 141
Apêndice 9 – "O homem; as viagens", de Carlos Drummond de Andrade 142
Apêndice 10 – Enunciado do primeiro teste do primeiro período, domínio da Educação Literária 145

Declaração de honra

Declaro que o presente relatório de estágio é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Porto, 1 de junho de 2022

Sara Raquel da Silva Salgado

Agradecimentos

Às professoras que me guiaram neste percurso, por vezes árduo, mas sempre recompensador. Este trabalho não poderia ter sido feito sem elas. A exigência e precisão das suas orientações, envolvidas em palavras de amizade e constante incentivo, tocaram-me muito para além deste relatório de estágio. Delas, ficam os ensinamentos e os exemplos que guiarão a minha prática profissional futura. Por tudo isto, não poderia deixar de referir os seus nomes: Professora Doutora Isabel Margarida Duarte; Professora Doutora Ângela Filipe Lopes; Professora Ana Amaro; Professora Doutora Isabel Morujão; e Professora Doutora Sónia Rodrigues.

Resumo

O trabalho de investigação-ação que aqui se apresenta situa-se na área da compreensão leitora de textos literários, o principal alvo da desafeição dos alunos da turma intervencionada, e procura refletir sobre o contributo da atuação do professor na construção da compreensão leitora profunda.

Os elementos necessários para a exploração do pensamento inferencial elaborativo, do qual depende a compreensão leitora profunda, são o conhecimento prévio do leitor e um nível de padrão-de-coerência adequado ao texto literário, sendo que este varia em função das características do leitor, do texto e da tarefa. Mais concretamente, diferentes tipos de tarefas requerem diferentes níveis de padrão-de-coerência, com as questões de nível superior, aquelas que demandam uma explicação, avaliação ou elaboração do texto, a reverberarem níveis de padrão-de-coerência mais altos do que as questões de nível inferior e, em consequência, uma compreensão mais profunda do texto. Como organizador de situações e como proponente de tarefas, o professor desempenha um papel fundamental na construção da compreensão leitora profunda dos alunos.

A recolha de dados fez-se a partir da observação anedotária, da análise de conteúdo de produções escritas, motivadas por questões de nível superior, e da aplicação de inquéritos por questionário, que pretenderam avaliar a perceção dos alunos relativamente à compreensão e fruição estética dos textos estudados.

Em virtude dos resultados obtidos, é possível afirmar que a atuação do professor contribuiu positivamente para a compreensão leitora profunda. Destaca-se que, no primeiro ciclo de investigação-ação, 95% dos alunos foram capazes de ativar conhecimentos prévios, de fazer inferências elaborativas e de escrever respostas gramaticalmente complexas motivadas por questões de nível superior, demonstrando, assim, terem alcançado a compreensão leitora profunda. Em adição, verificou-se que a compreensão dos alunos relativamente aos textos estudados está relacionada com a fruição estética dos mesmos.

Palavras-chave: compreensão leitora profunda, conhecimento prévio, processamento inferencial na leitura, questionamento de nível superior, textos literários

Abstract

The action-research work presented here is related to the field of reading comprehension of literary texts, the main target of disaffection of students in the intervention group, and seeks to reflect on the contribution of the teacher's performance in achieving deep reading comprehension.

The elements necessary for the exploration of elaborative inferential thinking, on which deep reading comprehension depends, are the reader's prior knowledge and a level of standard of coherence appropriate to the literary text, which varies according to the characteristics of the reader, the text and the task. More concretely, different types of tasks require different levels of standard of coherence, with higher-level questions, those that demand an explanation, evaluation or elaboration of the text, reverberating higher levels of standard of coherence than the lower-level questions and, as a result, a deeper understanding of the text. As an organizer of situations and as a proposer of tasks, the teacher plays a key role in achieving students' deep reading comprehension.

The data collected was based on anecdotal observation, content analysis of written productions, motivated by higher-level questions, and the application of questionnaire surveys, which aimed to assess students' perception of understanding and aesthetic enjoyment of the texts studied.

Due to the results obtained, it is possible to affirm that the teacher's performance contributed positively to the achievement of deep reading comprehension. It is noteworthy that, in the first action-research cycle, 95% of the students were able to activate prior knowledge, make elaborative inferences and write grammatically complex answers motivated by higher-level questions, thus demonstrating that they had reached deep reading comprehension. In addition, it was found that students' understanding of the texts studied is related to their aesthetic enjoyment of it.

Key-words: background knowledge, deep reading comprehension, higher-level questioning, inferential processing in reading, literary texts

Índice de Figuras

FIGURA 1. REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO PROCESSO DE COMPRESSÃO PROFUNDA.....42

Índice de Tabelas

TABELA 1. RANKING COM BASE NOS EXAMES DO ENSINO SECUNDÁRIO 20
TABELA 2. RESULTADOS OBTIDOS NO PRIMEIRO TESTE DE AVALIAÇÃO SUMATIVA DO PRIMEIRO PERÍODO POR GRUPOS/DOMÍNIOS 23
TABELA 3. EXEMPLOS DE QUESTÕES COLOCADAS PELOS PROFESSORES AO LONGO DO *CONTINUUM* DE COMPLEXIDADE DE QUESTÕES (ADAPTADA DE DEGENER & BERNES, 2016 E TRADUZIDA PELA AUTORA DO RELATÓRIO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 52
TABELA 4. CRONOGRAMA DO PLANO DE AÇÃO IMPLEMENTADO NOS DOIS CICLOS DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO 60
TABELA 5. NÍVEL DE COMPLEXIDADE DAS QUESTÕES COLOCADAS DURANTE A LEITURA (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 68
TABELA 6. NÍVEL DE COMPLEXIDADE DAS QUESTÕES COLOCADAS DURANTE A LEITURA (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 76
TABELA 7. DADOS OBTIDOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO ANEDOTÁRIA (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 81
TABELA 8. TEXTOS PRODUZIDOS IMEDIATAMENTE APÓS A SEGUNDA LEITURA DO TEXTO, INDIVIDUALMENTE (VER ANEXO 11) 88
TABELA 9. TEXTOS PRODUZIDOS PÓS A ANÁLISE SUPERFICIAL DO TEXTO, EM PARES (VER ANEXO 12) 90
TABELA 10. DADOS OBTIDOS A PARTIR DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 92
TABELA 11. DADOS OBTIDOS A PARTIR DA OBSERVAÇÃO ANEDOTÁRIA (2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 93
TABELA 12. DADOS OBTIDOS A PARTIR DO INQUÉRITO POR QUESTIONÁRIO (2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 99

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1. HABILITAÇÕES LITERÁRIAS DAS MÃES 22
GRÁFICO 2. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 1. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 26
GRÁFICO 3. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 1.1. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 27
GRÁFICO 4. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 1.2. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 28
GRÁFICO 5. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 2. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 29
GRÁFICO 6. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 3. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 30
GRÁFICO 7. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 4. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 30
GRÁFICO 8. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 5. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 31
GRÁFICO 9. GRÁFICO REFERENTE ÀS RESPOSTAS À PERGUNTA 5.1. DO INQUÉRITO SOBRE OS HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA DOS ALUNOS 32
GRÁFICO 10. COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS OBTIDAS A PARTIR DA RECOLHA DE DADOS SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO E À FRUIÇÃO DE TEXTOS E OBRAS LITERÁRIAS (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 92
GRÁFICO 11. COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS OBTIDAS A PARTIR DA RECOLHA DE DADOS SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO E À FRUIÇÃO DE TEXTOS E OBRAS LITERÁRIAS (1.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 93
GRÁFICO 12. COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS OBTIDAS A PARTIR DA RECOLHA DE DADOS SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO E À FRUIÇÃO DE TEXTOS E OBRAS LITERÁRIAS (2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 99
GRÁFICO 13. COMPARAÇÃO DAS MÉDIAS OBTIDAS A PARTIR DA RECOLHA DE DADOS SOBRE A PERCEÇÃO DOS ALUNOS RELATIVAMENTE À COMPREENSÃO E À FRUIÇÃO DE TEXTOS E OBRAS LITERÁRIAS (2.º CICLO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO) 100

Lista de abreviaturas e siglas

AEs ..... Aprendizagens essenciais

ESAS ..... Escola secundária aurélia de sousa

SoC ..... Padrão-de-coerência

Introdução

O trabalho de investigação-ação que aqui se apresenta insere-se no âmbito do estágio pedagógico de Português, parte integrante do 2.º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado ao longo do ano letivo 2021/2022, no Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. O projeto de investigação que se empreendeu teve como objeto de estudo uma turma do décimo ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias - o 10.º D.

Este estudo situa-se no domínio da Educação Literária, na área da compreensão leitora. A definição da prioridade de intervenção emerge dos dados fornecidos pela professora titular das turmas, orientadora cooperante da Faculdade de Letras, sobre o aproveitamento escolar dos alunos, dos dados recolhidos através da observação de aulas, registados no diário da investigadora, e dos inquéritos aplicados. Os dados recolhidos permitiram verificar que há um desinteresse generalizado pela disciplina de Português, sendo o principal alvo da desafeição dos alunos o domínio da Educação Literária (de facto, 52% dos alunos admitem não gostar de ler livros, e os alunos que afirmaram gostar de ler apontaram a obtenção de informações como a causa principal do seu interesse). Esta atitude perante os textos literários é problemática, dado que entre os vários textos a estudar, terão sempre um lugar privilegiado os de índole literária (Duarte, 1995). Por seu turno, os alunos que admitem não gostar de ler apontam a falta de hábito e a natureza "aborrecida" da leitura como as principais causas. Sabe-se, no entanto, que o "aborrecimento" anda geralmente associado a causas mais profundas, como as dificuldades ao nível da compreensão leitora (Mcgee & Johnson, 2003; Sousa, 1990). A resistência perante textos literários torna-se visível na forma como os alunos interpretam os ditos, dado que eles apresentam dificuldades em distanciar-se da compreensão literal.

Estas constatações, aliadas ao facto de que um dos objetivos das aulas de Português deve ser fazer do aluno um verdadeiro leitor e transmitir-lhe o desejo de assim se manter ao longo da vida, despoleta a seguinte questão: De que forma é que a atuação do professor em sala de aula pode contribuir para a construção da compreensão leitora profunda de obras e textos literários dos alunos do 10.º D?

Assim, estabelece-se o objetivo geral de desenhar e implementar tarefas que visem a construção da compreensão leitora profunda de textos literários dos alunos da turma 10.º D, isolando-se seis objetivos específicos elencados em seguida:

- promover a ativação de conhecimentos prévios, a partir de várias estratégias;
- induzir o pensamento inferencial elaborativo;
- facilitar a adoção de uma orientação interpretativa;
- impelir os alunos a elaborar, a partir do texto, uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana;
- favorecer a construção de respostas gramaticalmente mais complexas;
- analisar o impacto que as tarefas implementadas surtiram na compreensão leitora profunda.

Das leituras efetuadas, concluiu-se que a construção da compreensão leitora profunda, que assenta na perceção e compreensão do que está para além das linhas grafadas (Lopes & Pinto, 2021), está dependente de processos inferenciais elaborativos (Kintsch & Rawson, 2005; Lopes & Pinto, 2021). Por sua vez, os elementos necessários para a exploração do pensamento inferencial elaborativo são o conhecimento prévio do leitor que faz parte dos processos de elaboração (apenas quando o leitor estabelece relações entre o texto e os seus conhecimentos pessoais dispensáveis, mas adequados, à compreensão do texto é que se está perante processos de elaboração), e um nível de padrão-de-coerência (traduzido do inglês "standard of coherence"; daqui em diante, SoC) adequado ao texto literário (quando o nível de SoC dos leitores é alto, ou seja, quando os leitores definem como meta a *construção* do significado do texto, eles fazem mais inferências). O nível de SoC varia em função das características do leitor, do texto e da tarefa (Oudega & van den Broek, 2018). Diferentes tipos de tarefas requerem diferentes níveis de SoC, com as questões de nível superior a reverberarem níveis de SoC mais altos do que as questões de nível inferior e, em consequência, uma compreensão mais profunda do texto (Goldman et al., 2015; Oudega & van den Broek, 2018). De facto, as questões de nível superior, aquelas que demandam uma explicação, avaliação ou elaboração do texto, são indutoras do pensamento inferencial elaborativo (Blything et al., 2019). Estas questões orientam os leitores para a ativação do conhecimento prévio, tornando a leitura mais memorável e a compreensão mais significativa (Pressley, 2000). Como organizador de situações e como proponente de tarefas, o professor desempenha um papel

fundamental na construção da compreensão leitora profunda dos alunos (Ribeiro et al., 2010).

Concernente à organização interna do relatório, este divide-se em três capítulos. O primeiro capítulo destina-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática, que passa pela caracterização do contexto escolar, nomeadamente, a caracterização sociogeográfica da instituição em que decorreu o estágio pedagógico, e da turma envolvida no estudo. Relativamente à turma, apresenta-se a caracterização demográfica e algumas impressões acerca dos alunos, com base nas observações da investigadora e de dois inquéritos por questionários pertinentes aos hábitos de leitura dos alunos e à sua perceção relativamente à compreensão e fruição de obras e textos literários. Daqui resultou a definição da área de intervenção prioritária e da questão de partida da investigação-ação.

No segundo capítulo problematizam-se os conceitos-chave referentes à área de intervenção identificada, com vista a fundamentar o plano de ação desenvolvido. Apresenta-se, primeiramente, uma perspetiva geral acerca da compreensão leitora e compreensão leitora profunda, que culmina na compreensão crítica. Seguidamente, procura-se saber como se processa a compreensão leitora e de que forma se leva o aprendente a alcançá-la, refletindo sobre as noções de representação mental do texto, processamento inferencial, conhecimento prévio e nível de SoC. Posteriormente, abordam-se estratégias que contribuem para o desenvolvimento da compreensão leitora profunda. Neste capítulo, apresenta-se ainda o plano de ação desenvolvido.

O terceiro capítulo, referente ao desenho do estudo, dá a conhecer: os princípios metodológicos que suportam os dois ciclos de investigação-ação realizados; o plano de ação, do qual consta a descrição das intervenções levadas a cabo nos dois ciclos; os resultados obtidos, antecedidos da descrição dos métodos de tratamento de dados; e as interpretações suscitadas pelos mesmos.

Conclui-se o trabalho sistematizando as observações acerca da eficácia do projeto. Enumeram-se, ainda, algumas sugestões para um possível aprofundamento do tema proposto.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

Em consonância com o que transmitem Leal e Fonseca (2013), a escola é hoje entendida como uma organização que aprende. Subjacente à concetualização da escola como organização aprendente está o conceito de "escola reflexiva" (Alarcão, 2000, 2001, 2003; Tavares, 2000; Hamido, 2007). Em consequência, uma escola que se pretende aprendente demanda, naturalmente, professores aprendentes (Leal & Fonseca, 2013), ou melhor dizendo, reflexivos (Perrenoud, 1999; Alarcão, 2003). Stenhouse (1984), Elliott (1991), Hollingsworth (1995) e Esteves (1999) apontam a investigação das práticas dos professores desenvolvida pelos próprios, através da investigação-ação, como uma das estratégias promotoras da reflexão sobre as práticas. Destarte, é imperativo que a formação inicial de professores promova o desenvolvimento de professores investigadores (Leal & Fonseca, 2013), através de "uma interação entre a investigação e o ensino, de modo a que os conhecimentos obtidos através da investigação possam ser incorporados no ensino" (Formosinho, 2009, p. 85).

1.1. Caracterização do contexto escolar

O trabalho de investigação-ação que aqui se apresenta insere-se no âmbito do estágio pedagógico de Português, parte integrante do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto. A iniciação à prática profissional teve lugar na Escola Secundária Aurélia de Sousa (ESAS) no ano letivo 2021/2022, com uma duração de cerca de dez meses e foi orientada pela docente titular, Dr.ª Ana Amaro.

Para a caracterização do contexto escolar considera-se a instituição escolar onde decorreu a prática de ensino supervisionada, bem como o perfil dos alunos com os quais se trabalhou.

1.1.1. A instituição escolar

A ESAS, situada na zona oriental do concelho do Porto (ver apêndice 1), distrito do Porto, é sede de agrupamento do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, que integra ainda a Escola Básica Augusto Gil, a EB1/JI da Fontinha, pertencentes à União das freguesias Sé + São Nicolau + Vitória + Miragaia + Santo Ildefonso + Cedofeita, a EB1 das

Florinhas e a EB1 Fernão de Magalhães, que se localizam na freguesia do Bonfim, de acordo com a Lei nº 11-A/2013 relativa à reorganização administrativa do território.

Devido à sua centralidade, assegurada pela VCI a norte e pela densa rede de transportes públicos que serve o centro da cidade e que foi recentemente reforçada com as ligações de metro, a ESAS é a casa de comunidade educativa plural.

De acordo com a informação disponibilizada na secção Escolas/Agrupamento do website da ESAS (ae-aureliadesousa.com), a ESAS tem a sua origem remota na primitiva Escola Industrial Faria Guimarães, cuja atividade se iniciou em 1884-1885 numa casa de habitação do Campo 24 de Agosto. É criada pelo Decreto-Lei nº 37028 de 25 de Agosto de 1948, do Ministério da Educação Nacional, no quadro da Reforma de 1948, que dá prioridade ao ensino técnico, devido à crescente industrialização e a necessidade de mão-de-obra mais qualificada.

Destinada à frequência feminina, a escola oferece inicialmente o Ciclo Preparatório técnico e o Curso de Formação Feminina, com as especializações de Bordadeira—Rendeira, Modista de Vestidos (a partir de 1925/1930), Modista de Roupa Branca (a partir de 1930/1931) e Modista de Chapéus (a partir de 1938/1939).

Já no século XX, particularmente na década de 40, a emergência de um mercado de trabalho com necessidade de mão-de-obra mais qualificada, dada a crescente industrialização, transforma o ensino técnico numa prioridade para o Estado, a qual se concretiza na Reforma de 1948. O Decreto-Lei 37029 de 25 de Agosto de 1948 (Parte I, cap. 1, art.º 4.º) institui que a Escola Industrial Faria Guimarães (Arte Aplicada) passe a designar-se Soares dos Reis, da qual emergem duas novas instituições: A Escola Industrial Aurélia de Sousa (EIAS), de frequência feminina; e a Escola Técnica Elementar Ramalho Ortigão, apenas com ciclo preparatório. Até 1952, a EIAS está dependente da então recém-criada Escola Industrial Soares dos Reis, tornando-se autónoma dessa data em diante. Em 1955/1956, faculta às alunas o acesso ao Instituto Industrial/Comercial e à Escola Normal (Magistério Primário). Em 1958, passa a dispor de edifício próprio, no quarteirão delimitado pelas ruas da Alegria, da Constituição, de Santos Pousada e da atual Aurélia de Sousa, no qual se mantém até hoje, requalificado pelo Parque Escola em 2008/2009.

A Revolução de 25 de Abril obriga à reorganização da Escola em novos moldes: são eleitos órgãos de gestão e em Março de 1977 reúne-se o primeiro Conselho Pedagógico. É também nesse período que se organizam as Associações de Pais e Alunos.

A partir de 1978/1979, com a reorganização do ensino complementar (10.º e 11.º anos), os alunos passam a poder frequentar cursos nas áreas de Estudos Científico-Naturais (que predominam), Económico-Sociais, Humanísticos e das Artes Visuais. É então que, em 1980/1981, é criado o 12.º ano. Pelo Decreto-Lei n.º 80/78, a EIAS passa a ESAS, isto é, deixa de ser Escola Industrial e passa a Escola Secundária.

Conquanto tenha feito sempre jus às suas origens artísticas e ao prestigiado nome da pintora que a identifica, oferecendo, em cada Reforma ou redefinição de rede, cursos e disciplinas ligadas às Artes, a escola segue um novo rumo com o encerramento do curso técnico-profissional de Técnico de Moda e subsequente criação dos cursos tecnológicos em 1994/1995.

A partir da década de 80, a escola dá passos para se tornar o que é hoje: adota o novo Regulamento; reformula os planos dos professores de modo a privilegiar temáticas relacionadas com as novas pedagogias; define um novo sistema de avaliação; integra projetos como o Projeto Minerva e o Projeto Vida; realiza ações de caráter cultural como exposições, palestras, saraus, entre outros; procede à reorganização gradual da Biblioteca, da qual resulta a criação da sala de audiovisuais; cria e reformula outros espaços, como o bufete e os laboratórios de Química e Biologia; e intensifica relações com o meio, particularmente com a Junta de Freguesia do Bonfim.

Na senda da requalificação das escolas secundárias, implementada, a nível nacional, pelo governo, com o apoio da empresa Parque Escola, responsável pelas obras, a ESAS é palco de transformações profundas que visam a sua modernização. A par da melhoria das condições de uso, de gestão e de manutenção, procedeu-se à reorganização global do espaço da escola e à sua ampliação através da construção de dois novos corpos no prolongamento dos edifícios existentes para localização da biblioteca e das áreas de trabalho de docentes, salas TIC e serviços de apoio aos alunos. Aquando a intervenção do Parque Escola, a Associação de Pais optou por manter todos os alunos na escola, com repercussões menos positivas apenas para a lecionação das aulas de Educação Física (Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa, s.d.).

A escola é hoje frequentada por cerca de 1200 alunos, em regime diurno, distribuídos pelo Ensino Básico e Secundário.

No concernente aos valores e princípios que lhe subjazem, no documento do Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa (2018-2021) lê-se:

> Tendo erigido nos últimos anos, como princípios norteados de toda a sua atividade, a formação para a cidadania, a manutenção de padrões elevados de exigência e qualidade, procura afirmar-se como escola em que se harmonizam Inclusão e Responsabilidade, Rigor e Humanismo, num espírito de permanente abertura aos desafios deste século.

1.1.1.1. A Escola Secundária Aurélia de Sousa nos rankings

Antes de se proceder à apresentação e descrição do ranking de exames, convém compreender que este não se trata de uma lista dos melhores ou dos piores estabelecimentos de ensino, mas antes das notas dos alunos, que podem ter sido conseguidas com muita (ou pouca) ajuda da escola (Kotowicz & Martingo, 2021).

Em concordância com o *Observador*, em parceria com a Nova School of Business and Economics (Nova SBE), a ESAS, em 2019/2020 (no primeiro ano letivo de pandemia de Covid-19), ocupou o lugar 149 do ranking dos exames, tendo uma média de exame de 13,92, num total de 461 provas. Importa, ainda, sublinhar que apesar de ocupar a posição 143, em 611 escolas, a média de exames por disciplina mostra que em comparação com a Física e Química (13,51), a Biologia e Geologia (14,2) e a Matemática (14,77), a disciplina de Português teve a média mais baixa, com 13,41. Note-se, no entanto, que no concelho do Porto, a ESAS é a terceira escola pública mais bem posicionada nos rankings e a primeira na disciplina de Português.

Considerou-se interessante comparar estes resultados com os dados relativos a 2018/2019, pré-pandemia de Covid-19. Retomando a mesma fonte, a ESAS, nesse ano, ocupou o lugar 102 do ranking de exames, tendo uma média de exame de 11,78, num total de 564 provas. Houve, portanto, um decréscimo de 47 posições no ranking de 2019 para 2020, mas uma subida da média de exame. Em 2019, a média de exames por disciplina apresentava um cenário diferente do atual, com 12,66 para a disciplina de Português, portanto, menos 0,75 décimas, mas desta vez o desempenho nesta prova é apenas superado pelo desempenho na prova de Matemática (12,73). A subida da média

de exame da disciplina de Português colocou a escola na primeira posição entre as escolas públicas do concelho do Porto.

Convirá reter, todavia, que no ano letivo 2019/2020, no ensino secundário, só se fizeram 16 dos habituais 20 exames e as provas não foram requisito obrigatório para concluir o ensino secundário, como é habitual. Em alternativa, para completar o ciclo de ensino apenas contaram as notas internas, atribuídas pelos professores. Os exames nacionais serviram apenas como provas específicas para ingresso no ensino superior (Kotowicz & Martingo, 2021). Em adição, ainda em conformidade com o que transmitem Kotowicz e Martingo (2021), os exames em si sofreram alterações no sentido de compensar os alunos que estiveram em regime híbrido durante a grande parte do 2º e 3º período, tendo como consequência a subida das médias dos exames nacionais. Os critérios utilizados pelo *Observador* e pela Nova SBE também foram alterados, sendo uma das alterações a não exigência de um número mínimo de exames, o que explica que este ranking tenha um total de 620 escolas, por oposição às 539 analisadas em 2019.

Tabela 1. Ranking com base nos exames do ensino secundário

	2020 N/Total	2019 N/Total	2020 Português N/Total	2019 Português N/Total
Nacional (públicas e privadas)	149/620	102/539	143/611	104/539
Nacional (públicas)	71/508	46/461	81/504	57/461
Distrito do Porto (públicas e privadas)	41/102	31/92	30/102	22/92
Distrito do Porto (públicas)	17/71	11/68	11/70	7/68
Concelho do Porto (públicas e privadas)	11/23	9/20	8/23	8/20
Concelho do Porto (públicas)	3/10	3/10	1/10	3/10

O ranking disponibiliza ainda dados em contexto, tais como a percentagem de não aprovações (23% em 2020, 22,6% em 2019); a percentagem de alunos carenciados (21% em 2020, 23,7% em 2019); entre outros (ver apêndice 2). De acordo com o PISA 2018: Relatório Nacional (Lourenço et al., 2019), a diferença da pontuação em leitura entre os alunos portugueses mais favorecidos e os menos favorecidos é de 95 pontos, sendo que 13,5% da variação dos resultados pode ser explicada pelo Desempenhos e Estatuto Socioeconómico e Cultural.

1.1.2. A turma

O projeto de investigação que se empreendeu teve como objeto de estudo uma turma do décimo ano do curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, com especialização em Geometria Descritiva A - o 10.º D.

No ano letivo de 2021/2022, o 10.º D teve aulas de Português em regime presencial duas vezes por semana no horário da manhã: às quartas-feiras, entre as 11:30 e as 13:20, e às sextas-feiras, entre as 10:30 e as 12:20, num total de 200 minutos semanais, separados em dois blocos de 100 minutos.

A sala ocupada pela turma nos dois blocos semanais dispunha de dois quadros brancos, um computador, com acesso à internet, e um projetor. Esta sala tem como particularidade ser adjacente ao pavilhão desportivo da escola, pelo que a azáfama própria das atividades que lá ocorrem contribuíram para a eventual disrupção e distração dos alunos.

1.1.2.1. Caracterização demográfica

No início do ano letivo, a turma era composta por vinte e três alunos; no entanto, no primeiro período dois alunos mudaram de área científica-humanística e, consequentemente, de turma. Assim sendo, no período de tempo que concerne a esta investigação-ação, a turma era composta por vinte e um alunos, treze rapazes e oito raparigas.

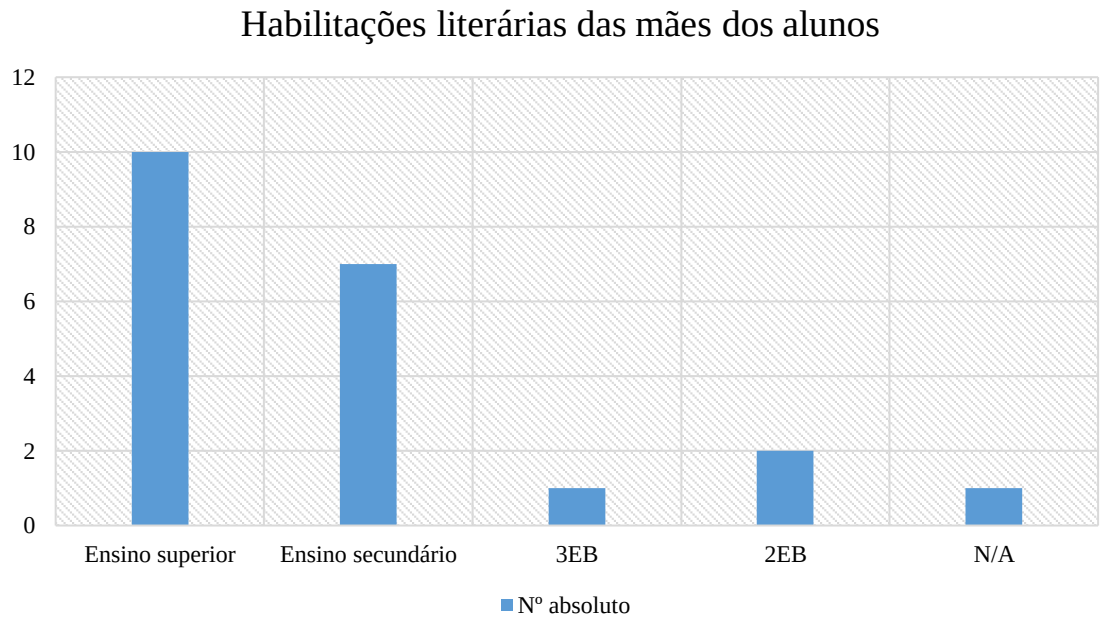
No início do ano letivo, a turma respondeu a um inquérito por questionário sobre os seus hábitos de leitura e autoeficácia. Este inquérito inclui também algumas questões de caráter biográfico, cujas respostas se apresentam organizadas nos parágrafos seguintes.

A média de idades dos alunos é de 14,90, com idades compreendidas entre os 14 e os 16 anos.

De acordo com os dados contextuais fornecidos pelos alunos, constata-se que todos eles possuem nacionalidade portuguesa e todos frequentam o sistema de ensino português desde o primeiro ano de escolaridade.

No que concerne às habilitações literárias das mães dos alunos, dez concluíram, no mínimo, a licenciatura; sete concluíram o Ensino Secundário; uma concluiu o 3º ciclo do Ensino Básico; e duas concluíram o 2º ciclo do Ensino Básico. Um aluno respondeu que desconhecia as habilitações literárias da mãe. Estes dados são importantes, dado que vários estudos apontam esta variável como sendo a que tem maior impacto no desempenho escolar dos aprendentes (ver, por exemplo, Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência, 2016; Pereira, 2010; Silles, 2011). No presente caso, o cenário identificado é positivo, principalmente quando comparado com o de outras escolas públicas. Como é possível observar, metade das mães possui habilitações académicas superiores.

Gráfico 1. Habilitações literárias das mães



Adicionalmente, a professora titular da turma forneceu dados sobre o desempenho escolar dos alunos no primeiro teste de avaliação sumativa (ver Tabela 2; anexo 1). Estes dados são relevantes para perceber quais são os domínios que se apresentam mais desafiantes aos alunos. Os dados recolhidos através da avaliação sumativa possibilitam uma

caracterização mais detalhada e objetiva da turma, mas não se pretende que este seja o ponto fulcral da caracterização, dado que o desempenho dos alunos não se circunscreve às notas obtidas num momento isolado da aprendizagem.

Tabela 2. Resultados obtidos no primeiro teste de avaliação sumativa do primeiro período por grupos/domínios

	Teste 1, 1.º período			
Grupos	I	II		III
Domínios	EL	L	G	E
% de respostas corretas	65	66		66

Legenda: EL – Educação Literária; L – Leitura; G – Gramática, E – Escrita.

Os resultados do primeiro teste do primeiro período não revelam diferenças de desempenho significavas entre os domínios (ou, melhor dizendo, grupos, pois as cotações referentes à leitura e à gramática estão amalgamadas no grupo III), pelo que, isoladamente, não contribuem para determinar a área prioritária da intervenção.

Note-se ainda que as questões presentes no domínio Educação Literária, Grupo I, solicitam apenas a compreensão literal do texto (ver apêndice 10).

1.1.2.2. Impressões acerca dos alunos

A turma em apreço, que se autoconsiderou como uma turma de futuros engenheiros, é, a nível de interesses (e desinteresses), homogénea: partilham as mesmas ambições académicas e o desinteresse pela disciplina de Português, que veem como um mal necessário para atingir os seus objetivos. Durante os meses de observação das aulas da professora titular, que correspondem, *grosso modo*, ao primeiro período, os alunos manifestaram o seu desagrado particularmente no que diz respeito à leitura e interpretação de obras e textos literários. Lê-se no diário da investigadora:

> Quando a professora titular mencionou que *Os Lusíadas* seriam uma das obras literárias a trabalhar no presente ano, os alunos vocalizaram o seu

> descontentamento, pois, segundo eles, não tiveram uma experiência positiva com esta obra no ano anterior, descrevendo-a como "uma seca". (22/09/2021)

Esta atitude perante os textos literários é problemática, dado que entre os vários textos a estudar, terão sempre um lugar privilegiado os de índole literária (Duarte, 1995). Esta inclinação verifica-se no documento de referência para o Ensino de Português, o documento Aprendizagens Essenciais (AEs), que inclui uma lista de obras e textos literários obrigatórios para a educação literária do 10.º ano, sendo que, para o domínio da leitura, recomenda vagamente "ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema, apreciação crítica e cartoon" (Ministério da Educação, 2018, p. 6).

A desmotivação dos alunos perante a disciplina de Português notava-se na passividade e má postura dos mesmos, concomitantes com as conversas e atividades paralelas levadas a cabo durante as aulas. Dito isto, a turma nunca enveredou por comportamentos desviantes, não tendo sido observadas situações de indisciplina. De facto, o respeito entre professoras e alunos foi, desde sempre, mútuo. Análoga à passividade dos alunos era a exiguidade de respostas dos mesmos às questões colocadas pela professora titular, sendo que das poucas vezes que respondiam, utilizavam um tom de voz baixo e monocórdico e raramente desenvolviam as respostas para além de "sim" ou "não". No diário da investigadora lê-se:

> Neste momento, os alunos parecem estar num mundo interno, alheio ao mundo real: pensam, imaginam, evadem-se. Não se portam mal, mas também não estão na sala de aula, só fisicamente. Mais uma vez, a professora vê-se obrigada a responder às questões que ela mesma coloca. Se há alunos que estão, efetivamente, presentes, são demasiado tímidos para participarem. (24/09/2021)

Na aula de diagnose, quando questionados sobre as funções da leitura, os alunos conseguiram apontar as seguintes: extrair informação e aprender. Quando, subsequentemente, a professora titular perguntou aos alunos se não liam por prazer, uma aluna respondeu "não, para isso temos a Netflix"; os colegas concordaram. Depreende-se da resposta da aluna (e imediata corroboração dos colegas) que os alunos não fazem leituras estéticas, apenas eferentes (ver Rosenblatt, 1978).

A resistência perante textos literários torna-se visível na forma como os alunos interpretam os ditos. Durante uma aula sobre a poesia trovadoresca, registou-se no diário da investigadora o seguinte:

> A professora titular colocou uma questão sobre o tema da cantiga em análise, à qual os alunos responderam com silêncio absoluto. De que forma é que podemos interpretar este silêncio? Será que ele constitui uma dificuldade ao nível da compreensão/interpretação de textos literários, ou será evidência da relutância dos alunos em participarem oralmente quando solicitados? A professora titular reformulou a questão; desta vez uma aluna respondeu, mas a resposta foi muito para além do que é explicitado no texto, extrapolando-o. (6/10/2021)

Levanta-se a hipótese de não serem estes os textos literários mais apropriados para despertarem, nos alunos, o desejo de se reconciliarem com a leitura literária, mas este tópico foge do escopo da investigação-ação tal como se desenhou. Na aula seguinte, observou-se a seguinte situação, registada no diário da investigadora:

> A professora titular pediu aos alunos que descrevessem a situação representada na cantiga *Ondas do mar de Vigo*. A esta questão um aluno respondeu "O amigo da donzela está a ser levado pelo mar e está a afogar-se". A resposta deste aluno parece ser representativa da orientação literal que os alunos tendencialmente assumem perante a leitura de obras ou textos literários. (8/10/2021)

As observações, reflexões e interpretações registadas no diário da investigadora motivaram a produção e aplicação de um inquérito por questionário relacionado com os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos (por "autoeficácia" entenda-se a convicção de uma pessoa de ser capaz de realizar uma tarefa específica; ver anexo 2). Este inquérito contribuiu amplamente quer para a caracterização dos alunos-leitores, quer para a identificação da área de intervenção do estudo de investigação-ação.

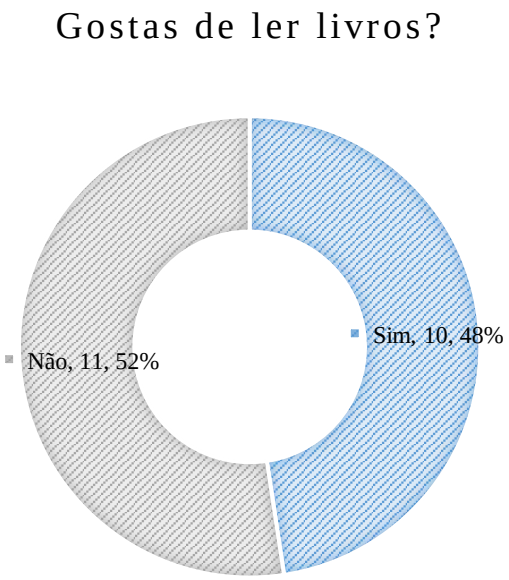
1.1.2.3. Inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos

O inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos foi aplicado no dia 25 de outubro, de 2021, com os 21 alunos que integram a turma em estudo.

Este inquérito desvelou que apesar de se unirem no desinteresse pela disciplina de Português, o gosto da turma pela leitura diverge, dado que apenas 10 alunos dizem gostar

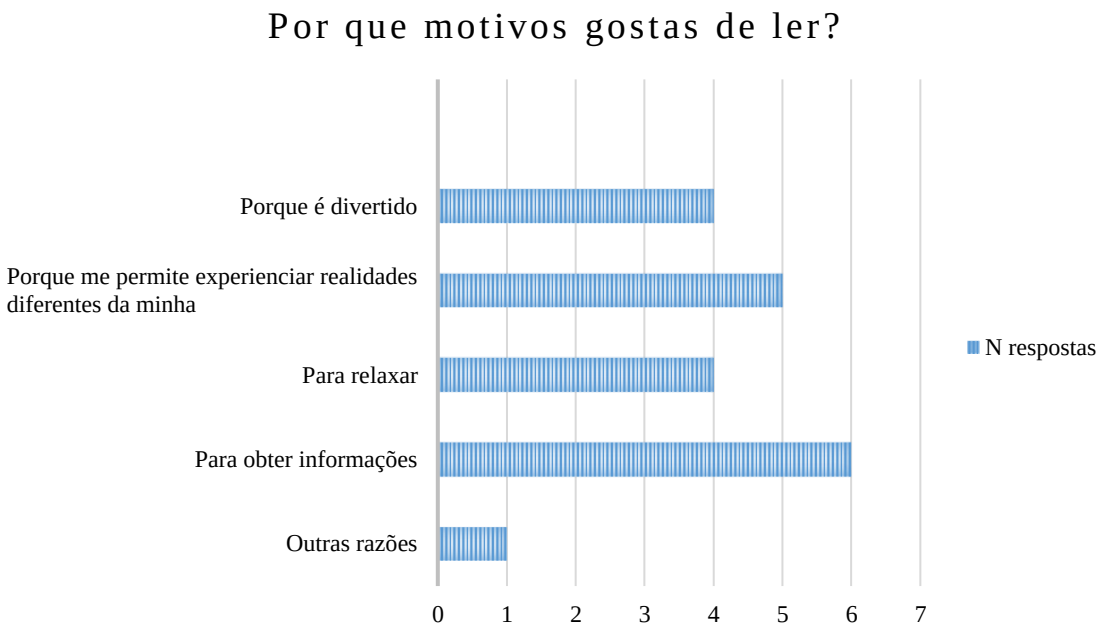
de ler, enquanto 11 não. Estes resultados concordam com os resultados apresentados no PISA 2018: Relatório Nacional (Lourenço et al., 2019), de acordo com os quais, a percentagem de jovens portugueses que "só lê se for obrigado" e que considera a leitura uma "perda de tempo" aumentou em 2018 nove e três pontos percentuais respetivamente, seguindo a mesma tendência da OCDE.

Gráfico 2. Gráfico referente às respostas à pergunta 1. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos



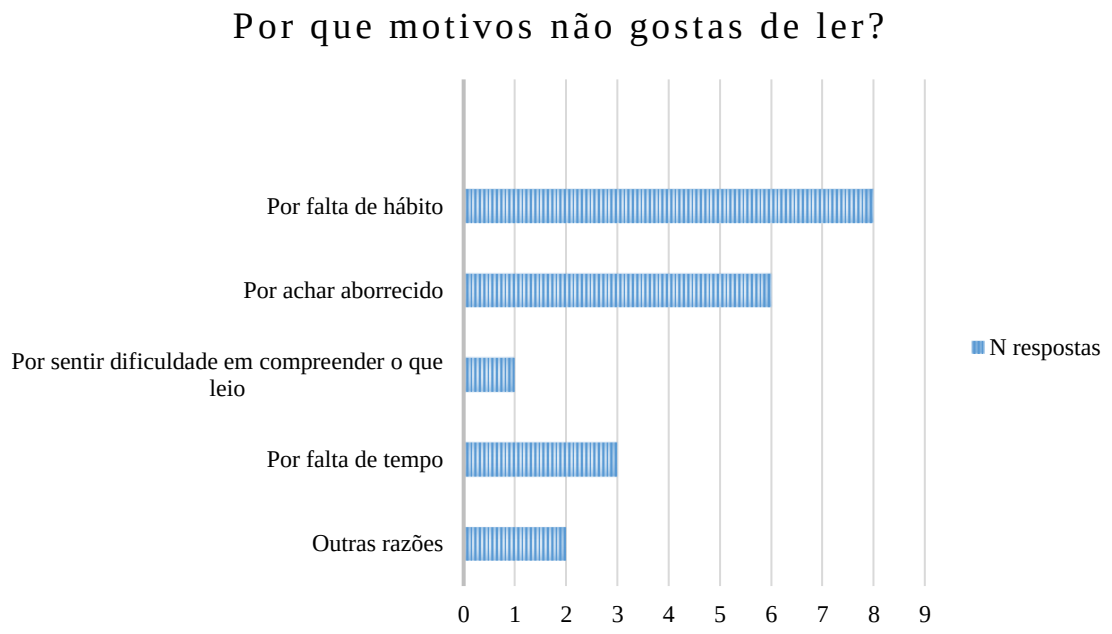
Os alunos que dizem gostar de ler indicam como principal motivo a obtenção de informações, o que por si só revela uma predileção pela leitura eferente, como se tinha sugerido anteriormente. Há ainda um aluno que apontou "obter vocabulário" como uma das razões para ler, que pode ser considerada uma extensão da primeira razão. Não obstante, há alunos que, efetivamente, leem ou porque é divertido, ou porque através dos livros podem experienciar realidades diferentes das suas, duas causas associadas à leitura estética.

Gráfico 3. Gráfico referente às respostas à pergunta 1.1. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos



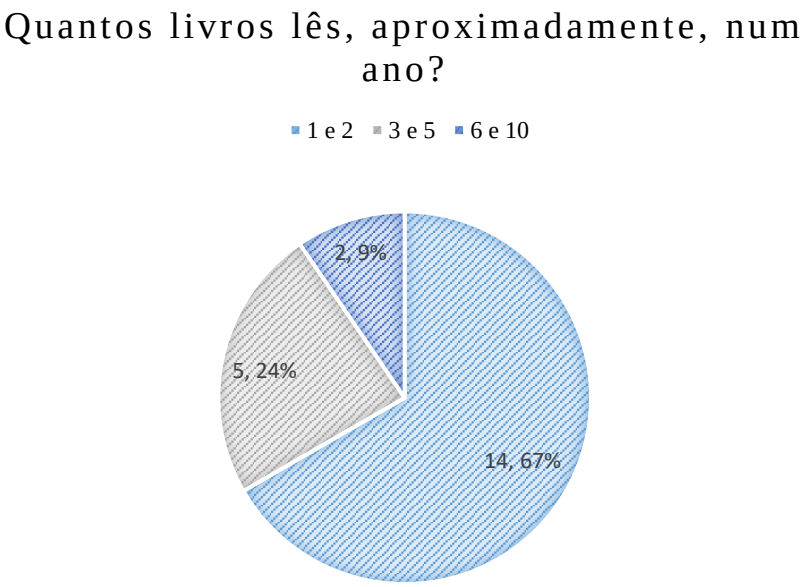
Já os alunos que não gostam de ler apontam como causa principal a falta de hábito, sendo esta imediatamente seguida pela natureza "aborrecida" da leitura. Apenas 1 aluno aponta não gostar de ler por sentir dificuldade em compreender o que lê. Contudo, o "aborrecimento" anda geralmente associado a causas mais profundas, como as dificuldades ao nível da compreensão leitora (Mcgee & Johnson, 2003; Sousa, 1990).

Gráfico 4. Gráfico referente às respostas à pergunta 1.2. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos



A maior parte dos alunos responderam que leem entre 1 e 2 livros por ano, mas não ficou claro, por defeito do questionário, se esses números incluem as leituras integrais obrigatórias efetuadas na escola ou não. Sublinha-se ainda que todos os alunos leem pelo menos 1 livro por ano e nenhum lê mais do que 10. Ou seja, mesmo os que dizem ler, leem muito pouco.

Gráfico 5. Gráfico referente às respostas à pergunta 2. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos

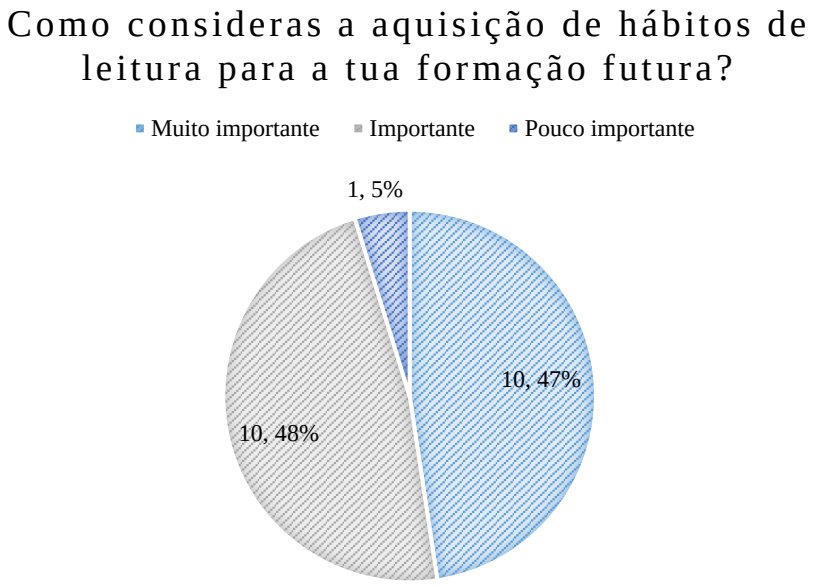


Curiosamente, apesar das respostas dos alunos terem indicado uma predileção pela leitura eferente, que já havia sido registada no diário da investigadora, as respostas à questão correspondente ao gráfico 7 revelam que os alunos leem mais textos literários do que textos não-literários, preferindo o texto narrativo ao texto dramático, ao texto poético (que parece ser o género mais desprezado) e à banda desenhada. Estes resultados parecem indicar que os alunos contabilizaram os livros que leem em contexto escolar, que são predominantemente narrativos (ver Ministério da Educação, 2018), na resposta anterior.

Gráfico 6. Gráfico referente às respostas à pergunta 3. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos

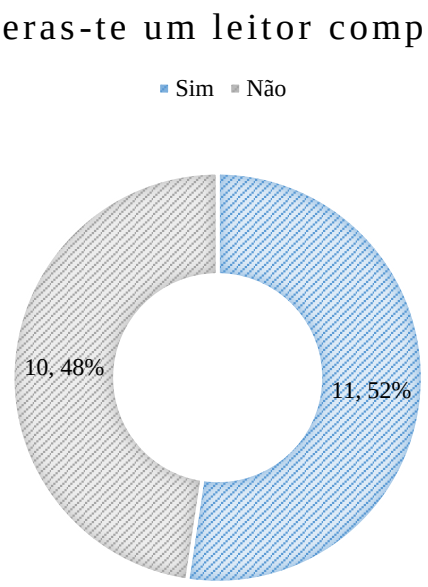
No tocante à importância da aquisição de hábitos de leitura para a sua formação futura, apenas 1 aluno respondeu que a considerava "pouco importante".

Gráfico 7. Gráfico referente às respostas à pergunta 4. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos



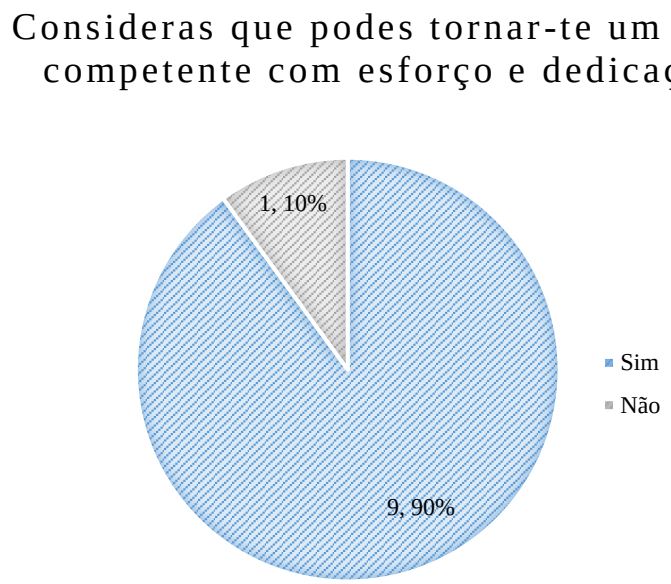
Cerca de metade da totalidade dos alunos consideram serem leitores competentes. Para Silva et al. (2011), o leitor competente é aquele que é capaz de apreciar criticamente um texto. Já Duke e Pearson (2002) definem os leitores competentes de acordo com ações que praticam antes, durante e depois da leitura. Assim, o leitor competente: é um leitor ativo; define objetivos claros para a sua leitura; faz uma apreciação global do texto; parte de, compara e integra o seu conhecimento prévio com o material do texto; entre outros (Duke & Pearson, 2002). Não obstante, a definição dada aos alunos é uma versão simplificada da que aqui se apresenta (ver anexo 2).

Gráfico 8. Gráfico referente às respostas à pergunta 5. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos



Entre os 10 alunos que não se identificam como leitores competentes, 9 acreditam que podem tornar-se leitores competentes com esforço e dedicação. Dito isto, de acordo com Cho et al. (2021), a autoeficácia dos alunos é preditiva do nível inicial de compreensão da leitura dos mesmos, mas não do seu desenvolvimento.

Gráfico 9. Gráfico referente às respostas à pergunta 5.1. do inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos



1.1.2.4. Inquérito sobre a perspetiva dos alunos relativamente à compreensão e fruição de obras e textos literários

Os resultados obtidos a partir do questionário suprarreferido exortaram a aplicação do inquérito por questionário que agora se apresenta. Tornou-se imperativo perceber se existe, efetivamente, uma relação entre a desafeição dos alunos pelas obras e textos literários e a compreensão dos mesmos. Consequentemente, construiu-se um segundo inquérito por questionário (ver anexo 3) para aferir a perceção dos alunos relativamente à compreensão e à fruição das obras e textos literários lecionados até ao momento da sua aplicação, dia 22 de abril de 2022. O questionário foi aplicado a 20 (dos 21) alunos. De forma a garantir que todos os alunos partiam de um conhecimento comum, estes foram devidamente esclarecidos sobre o significado de "compreensão" e "fruição". Em adição, para não criar um viés nas respostas dos alunos, optou-se por separar estes dois conceitos em duas secções: a secção A e a secção B, respetivamente.

Os resultados mostram que, da perspetiva dos alunos (consciente ou não), há uma relação direta entre a compreensão e a fruição de 49%, e uma relação aproximada de 39%, formando, assim, um total de 88%.

É interessante verificar que existe mais relação direta nos extremos. Ou seja, a obra ou texto literário de que os alunos mais gostaram (identificado através do número 1) é mais comumente indicado como sendo a obra ou texto literário que melhor compreenderam. O mesmo acontece com o extremo aposto, isto é, com as obras ou textos literários de que menos gostam (identificado através do número 5) e que não compreenderam tão bem. É menos comum observar relações diretas com as segundas, terceiras e quartas obras prediletas.

Apenas 1 aluno (1%) referiu que a obra literária de que mais gostou (no caso, a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente) foi simultaneamente a obra que lhe suscitou mais dificuldades.

Este questionário possibilitou ainda calcular a média da compreensão e da fruição das obras e textos literários estudados. Em média, os alunos sentiram mais dificuldade em compreender Camões Lírico (3,60), e menos dificuldade em compreender a *Farsa de Inês Pereira* (1,95). Esta foi, também, a obra de que os alunos mais gostaram (1,75). Pelo contrário, os alunos selecionaram como a obra de que menos gostaram a *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes (3,60), seguida pela lírica camoniana (3,35). Convém lembrar que o texto poético é o género que os alunos menos leem voluntariamente, segundo os próprios.

Em síntese, na perspetiva destes alunos (ainda que inconscientemente), há uma relação entre a compreensão e a fruição das obras e textos literários. Não foi possível aferir, porém, qual das variáveis é que afeta qual, ou se elas se afetam mutuamente. De acordo com Mcgee e Johnson (2003), são as limitações ao nível da compreensão leitora dos alunos que os impedem de desfrutar da leitura. Portanto, segundo estes pesquisadores, a compreensão leitora afeta a fruição estética da leitura. Não é possível, contudo, verificar se este é o caso da turma em apreço.

Ademais, pretendeu-se perceber se existe alguma relação entre o desempenho dos alunos nos testes sumativos, particularmente no grupo que avalia o domínio da educação literária, e a perceção dos alunos relativamente à compreensão e fruição das obras e textos lecionados. Para tal, pediu-se a colaboração da professora titular, que gentilmente disponibilizou as cotações dos quatro testes efetuados até à data.

Os resultados permitem afirmar que existe uma relação positiva entre as variáveis em análise. Atendendo ao domínio da Educação Literária, no teste que incidiu sobre a *Farsa de Inês Pereira*, os alunos auferiram mais 7 pontos do que nos testes atinentes à Poesia Trovadoresca e à *Crónica de D. João I* e mais 15 pontos do que no teste que concerne a lírica camoniana. Não se conseguiu aceder aos resultados obtidos pelos alunos no ano letivo anterior, não sendo possível, deste modo, posicionar *Os Lusíadas* comparativamente às restantes obras.

1.2. Identificação da área de intervenção

Com base nos dados fornecidos pela professora titular sobre o aproveitamento escolar dos alunos, nos dados recolhidos através da observação de aulas, registados no diário da investigadora, e nos inquéritos aplicados, é possível constatar que:

- há um desinteresse generalizado pela disciplina de Português, sendo o principal alvo da desafeição dos alunos o domínio da educação literária (de facto, 52% dos alunos admitem não gostar de ler livros, e os alunos que afirmaram gostar de ler apontaram a obtenção de informações como a causa principal do seu interesse);
- os alunos que admitem não gostar de ler apontam a falta de hábito e a natureza "aborrecida" da leitura como as principais causas. Sabe-se, no entanto, que o "aborrecimento" anda geralmente associado a causas mais profundas, como as dificuldades ao nível da compreensão leitora (Mcgee & Johnson, 2003; Sousa, 1990);
- existe uma relação entre a compreensão e a fruição das obras e textos literários, aferida a partir da perceção dos alunos e do desempenho dos mesmos nos testes de avaliação sumativa;
- de facto, os alunos mostram dificuldades em distanciar-se da compreensão literal, o que sugere que eles adotam (ainda que inconscientemente) uma orientação literal perante os textos literários;
- a poesia, ou o texto poético, parece ser simultaneamente o género mais desprezado pelos alunos e aquele que suscita mais dificuldades (corroborando, assim, os dois pontos anteriores);
- as respostas da maior parte dos alunos às questões de compreensão da leitura colocadas pela professora são, geralmente, fechadas.

Estas constatações, aliadas ao facto de que um dos objetivos das aulas de Português deve ser fazer do aluno um verdadeiro leitor e transmitir-lhe o desejo de assim se manter (Figueiredo, 2004; note-se que "building and sustaining a love of reading in students" é, de acordo com o relatório da International Literacy Association, 2020, p. 13, um dos maiores desafios da literacia), desponta a seguinte questão, que norteia a identificação da área de intervenção e revela a articulação das vozes que contribuíram para a área científica em foco (Pinto, 2016): De que forma é que a atuação do professor em sala de aula pode contribuir para a construção da compreensão leitora profunda de obras e textos literários dos alunos do 10.º D?

Identifica-se, assim, a compreensão leitora profunda como área de intervenção do projeto de investigação-ação, inserida no domínio da Educação Literária.

É chegado o momento de problematizar os conceitos-chave referentes à área de intervenção, com vista a fundamentar o plano de ação que se vai aplicar.

2. Fundamentação teórica

Este capítulo problematiza os conceitos mencionados no capítulo I e dedica-se à fundamentação teórica e subsequente apresentação do plano de ação implementado.

2.1.A compreensão leitora profunda

No entender de McNamara e Magliano (2009), a compreensão é o processamento de informação para a extração de significado. Este processo cognitivo, a que McNamara e Magliano (2009, p. 298) se referem como "the backbone of cognition", é necessário a todas as atividades cognitivas de ordem superior, tais como a aprendizagem, o raciocínio, a resolução de problemas e a tomada de decisões.

Não obstante a importância que a compreensão assume nas mais variadas áreas de estudo, a investigação que existe sobre a compreensão versa, maioritariamente, a compreensão da leitura (Kintsch & Rawson, 2005). Para Lobo (2019), a compreensão da leitura pode ser concetualizada como "a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor". Nesta conceção da leitura destaca-se o papel do leitor na construção do sentido do texto, servindo-se simultaneamente dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura (Giasson, 2000). Para esta visão contribuíram os trabalhos de Rosenblatt (1960, 1978). Ao contrariar o pensamento dominante no início do século vinte, que defendia a objetividade do significado do texto, a autora destaca o papel do leitor na construção dos sentidos do texto. A leitura é, assim, vista como um processo construtivo, como uma interação produtiva do leitor com um texto, ou, nas palavras de Rosenblatt (1978), como uma "transação", um percurso de vai-e-vem entre leitor e texto.

Ademais, esta forma de concetualizar a compreensão leitora coloca no cerne da compreensão o processo de construção de uma representação mental, a partir do qual o leitor constrói o sentido do texto, e sem o qual não há compreensão profunda. Por compreensão profunda entenda-se "aquela que assenta na perceção e compreensão do que está para além das linhas grafadas" (Lopes & Pinto, 2021, p. 112). Dito de outra forma, a compreensão profunda vai para além da descodificação da informação linguística explícita no texto (compreensão literal/superficial), e envolve a construção de uma

representação mental do texto, no sentido em que a informação implícita é resgatada através de processos inferenciais ativados com o recurso ao conhecimento prévio do leitor, tendo como resultado o preenchimento de todos os espaços que um texto abre ao leitor (Kintsch & Rawson, 2005).

Lobo (2019) vai mais longe e afirma que a compreensão da leitura integra vários níveis, que possuem exigências distintas e que convocam processos diferentes. Do ponto de vista didático, é consensual a consideração de quatro níveis de compreensão (Lobo, 2019):

- a compreensão literal, que requer a identificação da informação que se encontra de forma explícita no texto;
- a compreensão inferencial, que requer a construção de inferências a partir da informação disponível no texto, podendo, em muitos casos, exigir a ativação de conhecimentos prévios (extratextuais);
- a reorganização da informação, que requer, igualmente, a construção de inferências, bem como a ativação de conhecimentos prévios, mas envolve a síntese da informação (está presente em tarefas como elaborar esquemas, tabelas ou resumos); e
- a compreensão crítica, que requer que o leitor se posicione em relação ao texto, através da emissão de juízos (está presente sempre que o leitor elabora, a partir do texto, uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana; Goldman et al., 2015).

O nível de compreensão literal convoca processos de nível inferior (ao nível da base de texto; Kintsch & Rawson, 2005), isto é, processos que se centram sobretudo nas unidades mais reduzidas que compõem o texto e não têm em conta o conhecimento prévio do leitor (Lopes, 2014), tais como o acesso lexical e o processamento sintático. Tendo em consideração os dados apresentados no capítulo anterior, é possível afirmar que é neste nível que se situa a turma que serve de objeto de estudo ao presente trabalho de investigação-ação. Os restantes níveis (a compreensão inferencial, a reorganização da informação e a compreensão crítica) situam-se ao longo de um *continuum* da compreensão, mais próximos da compreensão profunda, e convocam processos de nível superior, como o processo inferencial. A compreensão profunda culmina na compreensão crítica, que tantas vezes é relegada para segundo plano, ou completamente postergada. É

este nível que, daqui em diante, servirá como referência para a compreensão leitora profunda no presente trabalho. Deve, contudo, reconhecer-se que a compreensão crítica é o ponto de chegada e não o ponto de partida, como se verá mais adiante.

Lopes e Pinto (2021) referem que é especialmente nos textos literários que é necessário aprofundar a compreensão, dado que esta se afigura menos explícita nos múltiplos sentidos que propõe, tornando-se, por vezes, impenetrável. As obras literárias do décimo ano (mais do que as obras de qualquer outro ano escolar) apresentam-se labirínticas para os alunos, pois são as que estão temporalmente mais distantes do tempo presente. Ademais, o distanciamento temporal das obras faz com que o acesso à superfície do texto esteja em causa, porque quanto mais antigo o texto, mais distante é a língua, na sua manifestação escrita, e a linguagem usadas, bem como a realidade extralinguística para a qual a língua remete. Por conseguinte, este fator contribui para a desmotivação dos alunos-leitores, na medida em que afeta a compreensão leitora, em razão do vocabulário hermético e das circunstâncias históricas. Eis um bom motivo para se experimentar organizar o cânone em sentido contrário, ou seja, quando os alunos são menos proficientes leriam o mais próximo de si e não o mais distante.

Sendo o propósito deste trabalho ajudar os alunos-leitores a superar obstáculos que se prendem menos com a compreensão literal/superficial, e mais com a compreensão profunda, no que ao texto literário diz respeito, interessa perceber como se processa a compreensão profunda e de que forma se leva o aprendente a alcançá-la.

2.1.1. O processamento da compreensão profunda

Para responder à primeira questão levantada, vários académicos (por exemplo, McNamara & Magliano, 2009) consideram ser profícuo o recurso a modelos teóricos que expliquem como se processa a compreensão profunda, pois, apesar de se centrarem em aspetos diferentes, estes modelos convergem no reconhecimento de que a representação mental é um elemento central da compreensão (para uma revisão dos principais modelos teóricos da compreensão ver McNamara & Magliano, 2009). No presente trabalho, dá-se como exemplo os modelos de compreensão desenvolvidos por Kintsch e colaboradores (Kintsch & Kintsch, 2005; Kintsch & Rawson, 2005), porquanto a estrutura básica destes modelos se firma no postulado de que a compreensão profunda de um texto corresponde a uma representação mental do texto construída pelo leitor.

De forma sucinta, Kintsch e Kintsch (2005) e Kintsch e Rawson (2005) explicam que os processos implicados na compreensão de textos se distribuem, a nível superior, entre a base de texto e o modelo situacional. A base de texto deriva quer das microestruturas, quer das macroestruturas. Em conformidade com o que transmitem estes pesquisadores, as proposições que formam as microestruturas estão ligadas entre si por relações de correferencialidade ou de sobreposição de argumentos, ativadas na memória a curto prazo (juntamente com outros candidatos), selecionadas e, posteriormente, integradas por serem as que melhor se adequam ao contexto. As ligações podem ainda implicar relações anafóricas de causalidade, implícitas nos verbos transitivos ou em conetores, ou serem determinadas por fatores pragmáticos que determinam a escolha do referente correto. No que diz respeito às macroestruturas, que correspondem a estruturas semânticas amplas, estas podem ser identificadas através dos títulos ou subtítulos, bem como da repetição de conceitos, feita diretamente ou por paráfrases, e de pistas de topicalização espacial. Acontece, todavia, que se o leitor se limita a compreender o que está explícito no texto, ele obtém um nível de compreensão superficial. Com efeito, Kintsch e Rawson (2005) explicam que para chegar à compreensão leitora profunda, o leitor deve criar um modelo situacional, isto é, uma representação mental da situação descrita no texto. De acordo com Kintsch e Rawson (2005), é pelo processo inferencial que o modelo situacional se forma, através da integração da informação contida na base de texto (informação textual) com o conhecimento prévio do leitor. Em suma, para estes autores, a compreensão profunda de um texto está dependente da quantidade e da qualidade de inferências construídas pelo leitor. Por sua vez, estas vão determinar o nível de compreensão do texto (Lobo, 2019).

Torna-se, assim, impreterível complexificar o conceito "processo inferencial", bem como os tipos de inferências que dele resultam.

2.1.2. O processamento inferencial

Elleman e Oslund (2019), tendo por base os trabalhos de Kendeou et al. (2016) e Kintsch (1988), descrevem o processo inferencial como a "ability to integrate information within or across texts using background knowledge to fill in information not explicitly stated" (p. 5). Por sua vez, Kendeou (2015) descreve o processo inferencial dissecando-o em duas partes. Primeiramente, dá-se a ativação do conhecimento prévio do leitor e a sua evocação

para a memória a curto prazo; seguidamente, dá-se a integração da informação nova no conhecimento prévio recentemente ativado.

Ainda em concordância com Kendeou (2015), o processo inferencial é influenciado pelo nível de SoC dos leitores. De acordo com Oudega e van den Broek (2018), os leitores definem (quase sempre implicitamente) uma meta de compreensão leitora (isto é, um nível de SoC), sendo que a meta definida determina o tipo e a intensidade das inferências construídas durante a leitura. Quando o nível de SoC dos leitores é alto, ou seja, quando os leitores definem como meta a *construção* do significado do texto, eles fazem mais inferências. Por sua vez, o nível de SoC varia em função das características do leitor, do texto e da tarefa (Oudega & van den Broek, 2018).

A literatura tem sido prolífica em distinguir vários tipos e categorias de inferências (ver Graesser et al., 1994; Pressley & Afflerbach, 1995). No entanto, a maior parte dos pesquisadores distingue entre duas categorias de inferências: aquelas feitas pelo leitor para ligar informações de diferentes partes de um texto com a finalidade de manter ou construir a coerência, cuja não realização provoca problemas na compreensão do texto (estas inferências contribuem quer para o nível de compreensão inferencial, quer para o nível de reorganização da informação); e aquelas que não desempenham nenhum papel no estabelecimento da coerência local do texto, pelo que não são necessárias à compreensão do texto (estas inferências contribuem para o nível de compreensão crítica). Não obstante, mesmo entre estes pesquisadores não há um consenso relativamente à terminologia utilizada. A primeira categoria aparece na literatura designada por "text-connecting" (Graesser et al., 1994; Kintsch & Kintsch, 2005), "intersentence" (Cain & Oakhill, 1999); "text-to-text" (Cromley & Azevedo, 2007), "bridging" (Singer & Ritchot, 1996; van den Broek, 1990) e "coherence" (Bowyer-Crane & Snowling, 2005). Por sua vez, a segunda categoria aparece na literatura designada por "knowledge-based" ou "extratextual" (Graesser et al., 1994; Kintsch & Kintsch, 2005), "elaborative" (Bowyer-Crane & Snowling, 2005; Kintsch, 1998; O'Brien et al., 1988; van den Broek, 1990) e "gap-filling" (Cain & Oakhill, 1999).

À semelhança de Lopes e Pinto (2021), no presente trabalho utilizam-se os termos "inferências de ligação", para designar as inferências que desempenham um papel importante no estabelecimento da coerência local, e "inferências elaborativas", para

designar as inferências que não desempenham nenhum papel no estabelecimento da coerência local. De acordo com estas académicas:

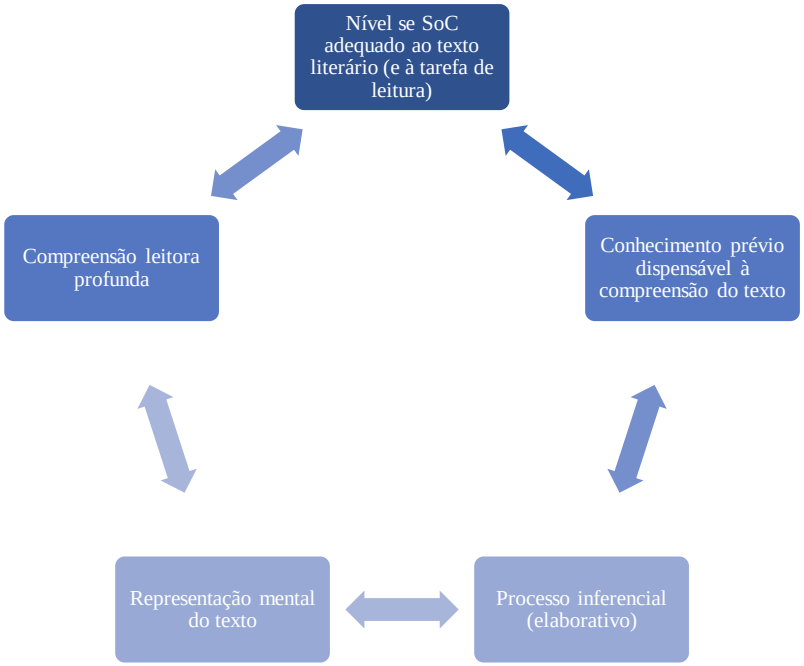
> (As) inferências elaborativas auxiliam o processo de construção de sentido. Todavia, estas dependem de inferências de ligação, imbricadas na superfície do texto e nos mecanismos de coesão e de coerência que, não sendo descodificadas, impedem o pensamento inferencial de contornos mais globais. Supondo-se estes obstáculos ultrapassados, o tipo de pensamento inferencial que importa explorar é o elaborativo. (Lopes & Pinto, 2021, p. 116)

Com efeito, o pensamento inferencial elaborativo (que como se viu contribui para a compreensão crítica) estende e complementa o pensamento inferencial de ligação, e fá-lo a partir da utilização de conhecimentos prévios do leitor dispensáveis à coerência local do texto, pelo que não são necessárias para a compreensão do texto (Bowyer-Crane & Snowling, 2005). Convém precisar que uma parte dos conhecimentos prévios do leitor faz parte dos microprocessos, dos processos de integração e dos macroprocessos (ou seja, do texto de base). Apenas quando o leitor estabelece relações entre o texto e os seus conhecimentos pessoais dispensáveis (mas adequados) à compreensão do texto é que se está perante processos de elaboração (Giasson, 2000). Por conseguinte, tendo como objetivo a compreensão crítica do texto literário, no presente trabalho dá-se primazia aos processos elaborativos.

Em síntese, os elementos necessários para a exploração do pensamento inferencial elaborativo são o conhecimento prévio do leitor que faz parte dos processos de elaboração, e um nível de SoC adequado ao texto literário.

Por sua vez, os processos de elaboração são indispensáveis para a construção de uma representação mental do texto, determinante para a compreensão leitora profunda.

Figura 1. Representação esquemática do processo de compreensão leitora profunda



Interessa agora destrinçar os conceitos que ainda não foram abordados, de modo a perceber o que significam e de que forma é que estes afetam a compreensão da leitura.

2.1.3. O conhecimento prévio

Pelo que se referiu anteriormente, é possível afirmar que, em geral, sem conhecimento prévio não há compreensão profunda. O leitor constrói uma representação mental do texto que emerge da simbiose de duas procedências: o conhecimento facultado pela leitura do texto, designado por conhecimento novo, e o conhecimento anterior, também chamado conhecimento prévio (Kintsch & Rawson, 2005). McCarthy e McNamara (2021) definem "conhecimento" como toda a informação armazenada na memória de um indivíduo. Esta definição é consistente com as definições de Greene et al. (2016), de acordo com os quais, o conhecimento é tudo o que está armazenado e disponível na memória a longo prazo, e Kendeou e O'Brien (2015), para quem o conhecimento é "the theoretical or practical understanding of information and the representation of that understanding in memory" (p. 151). A partir destas definições, teoriza-se que o termo "informação" abrange não só factos, mas também procedimentos, competências, crenças e atitudes e experiências pessoais. Kintsch (1998) confirma esta teoria ao referir que os conhecimentos prévios, resultantes da interação do homem com o mundo (e com leituras anteriores), encerram

informação que está representada a nível sensorial e procedimental, linguístico e simbólico. Em adição, McCarthy e McNamara (2021) anotam que o termo "conhecimento prévio" abarca mais do que apenas as experiências pessoais e vicárias, o conhecimento geral e as leituras anteriores do indivíduo; este termo inclui também representações mentais de partes antecedentes do texto que está a ser lido, codificadas e armazenadas na memória a longo prazo, e com as quais se relacionam as partes subsequentes do mesmo texto, ou seja, informação textual prévia.

Atualmente, acredita-se que os conhecimentos prévios do leitor estão organizados sob a forma de esquemas. O conceito de "esquemas", proposto por Jean Piaget, foi utilizado por autores como Rumelhart (1975) e Anderson (1977) para explicar de que forma os conhecimentos de um indivíduo são armazenados na sua memória a longo prazo, como ele os ativa e como os modifica. De acordo com os autores supracitados, a par do que já foi dito, o leitor compreende um texto quando é capaz de ativar ou de construir um esquema que explica os acontecimentos descritos no texto. Nesse esquema, nem todos os espaços são preenchidos pelo texto, estes devem ser colmatados pelo leitor. Se o leitor ativar esquemas referidos pelo texto, a compreensão será fluída; caso contrário, não haverá compreensão (Figueiredo, 2004). Ou seja, a leitura de um texto desafiante só é bem compreendida quando se liga a conhecimento já existente, de onde se possa re(construir) esquemas conhecidos.

Rumelhart (1980) considera que os conhecimentos prévios do leitor podem constituir um problema para a compreensão da leitura se:

- o leitor não possuir os conhecimentos adequados;
- os sinais do texto não forem suficientes para ativar esses conhecimentos (automaticamente) e o leitor não souber que precisa de ativar conhecimentos prévios (estrategicamente) para compreender o texto (ou seja, se não houver decifração);
- o leitor interpretar a situação de modo diferente do autor (de acordo com Narvaez, 2002, para este problema contribui a quantidade de conhecimentos partilhados entre o autor do texto e o leitor; Lopes, 2014, com base no trabalho de Sperber & Wilson, 1995, explica que a construção de inferências não depende da partilha total de saberes entre o leitor e o autor, mas de um certo ambiente cognitivo que

permita especular sobre situações que não sendo totalmente conhecidas pelo leitor se afiguram possíveis à luz das suas experiências prévias).

Imaginando que estes problemas estão representados num *continuum*, num extremo estão os leitores que não fazem inferências aparentemente óbvias (quer porque não possuem os conhecimentos adequados para o fazer, quer porque não sabem que devem convocar conhecimentos prévios para o fazer); no outro extremo, encontram-se os leitores que introduzem ideias irrelevantes para a compreensão do texto, isto é, que extrapolam o que o texto diz (ou seja, não convocam os conhecimentos adequados). Aos primeiros, mais especificamente àqueles que não sabem que devem convocar conhecimentos adequados para fazer inferências, falta a distância cognitiva necessária para dar um passo atrás e considerar o texto a outras luzes, procurando montar mais conscientemente a tal representação que permite a compreensão profunda, dado que a associação de conhecimento prévio e texto não se dá de forma automática. Aos segundos, falta-lhes experiência como leitores, daí que inventem.

O ensino da compreensão leitora frequentemente consiste em ajudar os alunos-leitores que se situam num dos extremos a convocar o conhecimento prévio adequado para a construção de inferências. Como se verificou, os alunos da turma em estudo situam-se em ambos os extremos dependendo da situação (do aluno, do texto e da tarefa). Portanto, antecipa-se que uma parte importante da intervenção a realizar consistirá na construção e implementação de tarefas de leitura que levem os alunos a ativar conhecimentos prévios a partir de vários elementos, ou que permitam dar-lhes informação que preceda o texto, de modo a fazer a ponte entre a existência de esquemas e o texto.

2.1.4. As tarefas de leitura

Goldman et al. (2015) realizaram estudos exploratórios e descritivos para tentar esclarecer de que forma é que os leitores menos competentes apreendem o sentido de textos literários e de que forma é que diferentes tipos de tarefas de leitura afetam a probabilidade de estes indivíduos adotarem (inconscientemente) uma orientação interpretativa (necessária para chegar à compreensão crítica). No primeiro estudo, Goldman et al. (2015) examinaram a produção de composições em resposta a quatro questões específicas, que diferem em termos do viés que pretendem criar em relação a uma orientação interpretativa *versus* uma orientação literal. Os participantes foram instruídos a ler um texto e, de seguida, a

responderem a uma questão formulada para encorajar o foco no enredo ("What happened in this story? Use evidence from the text to support your claims"), no tema ("Discuss the theme of the text using evidence from the story") ou na interpretação ("Critics often claim that this short-story is a political satire warning us of the danger of letting 'Big Brother' get out of control whereas other believe it is a story about human potential. Which do you think is the better interpretation? Use evidence from the text to support your claims"); uma quarta questão foi construída (propositadamente) de forma ambígua ("What is this story about? Use evidence from the text to support your claims"). Posteriormente, os investigadores examinaram as produções escritas classificando-as de acordo com a sua orientação. Mais especificamente, Goldman et al. (2015) categorizaram cada uma das frases do texto de acordo com uma das seguintes opções: cópia literal do texto apresentado; paráfrase do texto apresentado; conexão entre ideias explícitas no texto; e elaboração, a partir do texto, de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana (compreensão crítica). Para Goldman et al. (2015), a cópia literal, a paráfrase e a conexão entre ideias explícitas no texto são indicativas de uma orientação literal, enquanto que a elaboração, a partir do texto, de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana é indicativa de uma orientação interpretativa. A partir deste estudo, Goldman et al. (2015) concluíram que o modo como está formulada a questão influencia a adoção de uma orientação literal ou interpretativa dos leitores em relação ao texto. Goldman et al. (2015) explicam que quando a questão colocada se foca no enredo, as respostas dos leitores tendem a refletir uma orientação literal—e o mesmo acontece se a questão for formulada de forma ambígua. Pelo contrário, quando a questão dada se foca na temática ou na interpretação, as respostas dos leitores tendem a refletir uma orientação interpretativa. Ademais, serviu este estudo para constatar que os leitores menos competentes conseguem construir inferências mais abstratas (como é o caso das inferências elaborativas), e justificá-las através de indícios textuais, mas precisam de ser adequadamente solicitados a fazê-lo, uma vez que, teorizam Goldman et al. (2015), a orientação predefinida destes leitores é a literal (não só porque é mais fácil de alcançar, mas também porque é mais solicitada). O segundo estudo conduzido por Goldman et al. (2015) corrobora os resultados do primeiro, tendo estes autores concluído que os leitores aprendizes apenas acionam o pensamento inferencial elaborativo quando solicitados. Mais especificamente, os resultados obtidos desvelaram que durante o processamento

inicial do texto, os participantes se focaram em construir uma base de texto e um modelo situacional coerentes, através da realização de inferências de ligação, necessárias para ligar os eventos da história. Só quando solicitados a refletirem sobre a interpretação simbólica de personagens, objetos e eventos da história—a partir de questões colocadas pelo investigador—é que os participantes mostraram serem capazes de processar a informação a esse nível (Goldman et al., 2015). Daqui depreende-se que o modo como os alunos leem um texto é determinado pela tarefa designada (ou seja, pelo professor). Oudega e van den Broek (2018) referem que diferentes tipos de tarefas requerem diferentes níveis de SoC, com as questões abertas a reverberarem níveis de SoC mais altos do que as questões fechadas e, em consequência, uma compreensão mais profunda do texto. Como organizador de situações e como proponente de tarefas, o professor desempenha um papel fundamental na construção da compreensão leitora profunda dos alunos (Ribeiro et al., 2010).

Convirá reter, todavia, que as tarefas de leitura por si só não determinam completamente a meta de compreensão definida pelos alunos. Segundo Oudega e van den Broek (2018), esta depende grandemente do modo como os leitores interpretam a tarefa designada—influenciados pelas ideias, atitudes, crenças e experiências anteriores com tarefas semelhantes. Como tal, o impacto de uma determinada tarefa de leitura no SoC é indireto, pois depende das intenções, competências e características do leitor.

Lobo (2019) afirma que a hipervalorização das tarefas que remetem para o processamento da informação explícita nos textos (isto é, para a compreensão literal) não é o caminho mais eficaz para estudar obras e textos literários, ainda que possa contribuir para desenvolver as estruturas afetivas do leitor, como a autoeficácia. O caminho a traçar, prossegue Lobo (2019), é criar situações que desafiem o aluno a pensar, que se situem além do que ele já consegue fazer sem dificuldade, proporcionando, em simultâneo, o apoio necessário para que aprenda a construir estratégias que lhe permitam lidar com os desafios que lhe são propostos. Por estratégias de leitura entenda-se tarefas escolhidas para facilitar o processo de compreensão (Silva et al., 2011).

2.1.4.1. As tarefas de leitura associadas ao texto literário

Rosenblatt (1978) admite que a leitura de um mesmo texto pode ser posicionada num *continuum* tendo como limites os conceitos leitura eferente e leitura estética. Na leitura

eferente a atenção do leitor concentra-se "on what will remain as the residue after the text" (Rosenblatt, 1978, p. 25), isto é, na informação a adquirir depois da leitura terminada. Sem que seja assumida uma conceção diametralmente oposta, uma vez que não é possível afirmar que o leitor não transporta algo consigo na leitura estética, nesta, a atenção do leitor concentra-se na vivência experimentada durante a leitura, e que Rosenblatt (1978, p. 25) descreve como "the qualitative living-through of what we derive from the text". Ou seja, mais do que no texto e nas suas características, a diferença entre uma experiência de leitura eferente ou estética depende do leitor, mais concretamente, dos seus objetivos de leitura. De realçar que, em consonância com Rosenblatt (1978), o que importa como resposta à literatura são as transações estéticas, fonte de experiências únicas e que permitem vivências alternativas, conduzindo assim à aprendizagem. Também Sousa (1990) declara que o ponto de chegada da leitura de uma obra literária é a interpretação estética da obra ou, dito de outra forma, a compreensão crítica.

Rosenblatt (1960) afirma que a simples exposição do leitor ao livro não é suficiente para promover a compreensão crítica do texto e que as contribuições dos leitores (no intuito de construir o sentido do texto) não são automáticas. Em concordância com a autora, o papel do professor de literatura é então o de garantir a qualidade das experiências literárias dos seus alunos; deve, por isso, encorajá-los a refletirem sobre os textos e a participarem em discussões sobre os mesmos. Muitas vezes isto significa dar liberdade aos alunos para que construam as suas próprias interpretações dos textos, mesmo que estas não incluam todas as subtilezas que uns olhos mais maduros, mais experientes, sejam capazes de captar (Rosenblatt, 1960). No entanto, adianta Rosenblatt (1960), facilitar uma resposta pessoal dos leitores relativamente aos textos literários não significa aceitar respostas emotivas, associações livres irrelevantes e impressionistas e discussões tangíveis ao texto—indícios de uma comunicação inadequada entre o autor e o leitor (como se viu, o significado construído pelo leitor deve derivar da base de texto construída previamente pelo autor). Perante tais respostas, o professor—consciente de que a reação pessoal e acesa do leitor é uma condição necessária, mas não suficiente, à apreensão do significado profundo do texto—deve interpelar o aluno e redirecioná-lo para uma experiência do texto literário mais completa, equilibrada e criteriosa (Rosenblatt, 1960), numa só palavra, distanciada (Figueiredo, 2004).

De acordo com Figueiredo (2004), o método tradicional escolar da "explicação do texto" (isto é, aquele em que o professor se apresenta como o detentor da "boa" interpretação e se mostra pouco tolerante para com as interpretações divergentes elaboradas pelos alunos) não se enquadra numa formação estética. O ideal, prossegue a autora, é levar os alunos a viverem afetivamente o texto, num primeiro momento, e depois, instaurar uma leitura "mais distanciada", de forma a "aclarar a utensilagem de análise, do texto literário: procedimentos formais, jogos implícitos, jogos de linguagem, jogos intertextuais, etc." (Figueiredo, 2004, p. 72). Como diz Damásio (2013, p. 161):

> em paralelo com a perceção das palavras impressas e com a manifestação do conhecimento factual necessário à sua compreensão, a mente do leitor também o representa a si mesmo, aquele que lê e compreende. A panorâmica total da sua mente não se encontra confinada às imagens do que está a ser percebido externamente, ou do que é recordado relativamente ao que é percebido. A panorâmica também o inclui a si mesmo.

No concernente à resposta afetiva dos alunos, Giasson (2000) afirma que esta faz parte do processo da leitura de textos literários e que um leitor que se envolve emotivamente na leitura de um texto é mais ativo do que aquele que não se envolve nela com esta perspetiva. De acordo com esta autora, existem dois tipos de resposta afetiva: a reação emotiva à intriga e a identificação com as personagens. Quando o professor pergunta aos alunos: "Como se teriam sentido no lugar da personagem?", favorece uma resposta afetiva de identificação com a personagem. Quando esta abordagem é privilegiada, a leitura de textos literários contribui para o desenvolvimento da tolerância e da empatia dos alunos, ao permitir que estes se coloquem no lugar de outras pessoas (ainda que fictícias), com as quais nem sempre se identificam (Djikic et al., 2013). Mais, segundo Djikic et al. (2013), a leitura de textos literários permite aos leitores simular pensamentos sem se comprometer com eles na vida real, produzindo, assim, efeitos, de abertura da mente. Este efeito não corresponde apenas a uma das finalidades do ensino do domínio da educação literária (recorde-se o seguinte objetivo presente nas AEs: ser capaz de expressar e fundamentar pontos de vistas alheios; Ministério da Educação, 2018), mas coincide, também, com os princípios e os valores subjacentes ao Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017).

Na realidade, o tipo de tarefas de leitura que são propostas decorrem de perspetivas pessoais de interpretação que o professor quer implementar. Assim, quando em situação de aula, as tarefas propostas incidem sobre as relações implícitas no texto em detrimento de informação explícita, factual, fica evidenciado que é aquilo que os alunos devem procurar (Sousa, 1990). Acontece, todavia, que, frequentemente, o professor impõe leituras "normalizadas", levando os alunos a olhar para os textos como objetos para serem apenas dissecados nas suas componentes formais em vez de serem, também, tidos como experiências humanas às quais se deve primeiramente reagir (Sousa, 1990). Para Sousa (1990), a desvalorização da experiência pessoal dos alunos ou a avaliação, como inadequadas, das suas reações e análises naturais, em favor de análises que privilegiam uma interpretação de resposta única, factual, corresponde a uma conceção do texto como objeto "repressivo", isto é, que contém totalmente configurados os sentidos a extrair, não prevendo nem permitindo a construção interpretativa dos leitores. Muitas vezes, prossegue Sousa (1990), a direção e as características sintáticas da palavra do professor demonstram o privilégio que é dado à resposta certa em detrimento de um trabalho de elaboração sobre a resposta desadequada. Sousa (1990) apresenta como exemplos:

- as perguntas para a totalidade da classe responder (havendo quase sempre um aluno que o faz);
- o abandono quase sistemático dos alunos que, ao responderam com o silêncio ou com as respostas "incorretas" manifestam problemas de compreensão ou de interpretação;
- a apresentação, por parte do professor, da resposta pretendida em vez de informação para a sua construção;
- a formulação de interrogativas globais, pouco estimuladoras do pensamento, de forma a obter com mais segurança uma resposta.

Quando as tarefas de leitura possuem as características suprarreferidas, os alunos assumem um papel de respondentes, em vez de construtores do texto.

Ainda sobre a atuação do professor, Giasson (2000) observa que os professores fazem, na aula, cinco vezes mais perguntas de nível inferior do que perguntas de nível superior, e questiona de que forma é que inverter esta proporção resultaria numa compreensão leitora mais profunda do texto. Esta questão é parcialmente respondida por Goldman et al.

(2015), segundo os quais, as questões de nível superior potenciam uma compressão leitora mais profunda. A par de Giasson (2000), Schoenbach et al. (2012) notam que as crianças mais velhas com dificuldades na leitura são muitas vezes instruídas a realizarem tarefas de nível inferior, relacionadas com a descodificação e o reconhecimento das palavras e relações ao nível da frase, quando, na realidade, as dificuldades que apresentam são de nível superior, relacionadas com o processamento inferencial. Assim sendo, torna-se produtiva a focalização no questionamento de nível superior como uma estratégia (ou tarefa de leitura) para o desenvolvimento da compreensão crítica.

2.1.5. O questionamento de nível superior como estratégia para o desenvolvimento da compreensão profunda

O questionamento (isto é, colocar questões aos alunos antes, durante e/ou após a leitura) é uma estratégia que visa um aumento quantitativo e qualitativo das respostas dos alunos a perguntas de nível superior (Blything et al., 2019), comprovada para diferentes grupos etários e contextos de aprendizagem (Beck & McKeown, 1981; Massey et al., 2008; Menke & Pressley, 1994).

De acordo com o relatório publicado pelo Department of Education and Training Victoria (2020), os professores eficazes utilizam regularmente o questionamento para envolver os alunos nas aprendizagens, estimular o interesse e a curiosidade dos alunos para as aprendizagens, e relacioná-las com as experiências pessoais dos alunos.

Daí que o questionamento ofereça oportunidades para os alunos conversarem uns com os outros, discutirem, argumentarem e expressarem opiniões alternativas, produzindo efeitos, de abertura da mente (Djikic et al., 2013). Note-se, contudo, que a eficácia do questionamento está dependente de um ambiente de aprendizagem respeitoso e confiável, que permita aos alunos sentirem-se confiantes para contribuírem com as suas respostas (Department of Education and Training Victoria, 2020).

No atinente ao questionamento, o Department of Education and Training Victoria (2020) refere que esta estratégia é demonstrada quando o professor:

- negoceia protocolos de conversação que apoiam todos os alunos a fazerem contribuições significativas;
- direciona as questões, e o *feedback* às respostas dos alunos, de modo a reconhecer as necessidades individuais dos alunos e potenciais contribuições;

- modela a aceitação e valorização de ideias pouco usuais;
- envolve os alunos em discussões de modo a encorajá-los a pensarem cada vez mais profundamente e a apurar a compreensão dos alunos;
- leva os alunos a justificarem as suas respostas; e
- fornece feedback aos alunos e dá oportunidade aos colegas de comentarem as intervenções uns dos outros.

Esta estratégia não é demonstrada quando o professor:

- coloca mais questões de nível inferior do que questões de nível superior, concentrando-se na recuperação de informação e na resposta "correta";
- não dá tempo suficiente aos alunos para pensarem nas potenciais respostas;
- depende consistentemente dos mesmos (poucos) alunos para responderem às questões, não incentivando o contributo de todos;
- permite aos alunos desviarem-se do tópico de discussão; e
- domina a discussão e não permite que os alunos interajam uns com os outros.

Atualmente considera-se que diferentes tipos de questões contribuem de forma diferente para a compreensão da leitura (ver, por exemplo, Anderson & Biddle, 1975 e Rickards, 1976). Muitos estudiosos (por exemplo, Bloom, 1956; Blosser, 2000; Harvey & Goudvis, 2007) peroram em favor de questões de nível superior, dado que estas são indutoras do pensamento inferencial elaborativo. Pressley (2000) afirma que estas questões orientam os leitores para a ativação do conhecimento prévio, tornando a leitura mais memorável e a compreensão mais significativa.

De acordo com Blything et al. (2019), as questões de nível superior são aquelas que demandam uma explicação, avaliação ou elaboração do texto, e que estão relacionadas com a compreensão crítica. Por seu turno, as questões de nível inferior são questões que procuram averiguar a compreensão literal do texto, e que estão relacionadas com essa compreensão literal.

Na verdade, Blything et al. (2019) analisaram o impacto das questões de nível inferior e superior na promoção de raciocínios de nível superior, como é o caso do processo inferencial. Estes académicos concluíram que a utilização de questões de nível superior favorece a construção de respostas gramaticalmente mais complexas (com mais linguagem causal), independentemente do grupo etário e da competência literária.

Degener e Berne (2016) criaram uma taxonomia de questões que categorizaram por nível de complexidade (ver Tabela 3).

Tabela 3. Exemplos de questões colocadas pelos professores ao longo do *Continuum* de Complexidade de Questões (adaptada de Degener & Bernes, 2016, e traduzida pela autora do relatório de investigação-ação)

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Nível 1: descodificação das palavras	Concentra-se na articulação das palavras.	"Eu ouvi-te pronunciar esta palavra (perseverança) como 'preseverança'. Reconheces esta palavra? Vamos tentar dividir esta palavra em sílabas para perceber o que realmente diz."
Nível 2: vocabulário	Concentra-se no significado de uma determinada palavra ou das palavras em contexto	"Sabes o que é que esta palavra (perseverança) significa? Que estratégia é que aprendemos que te pode ajudar a descobrir o significado desta palavra?"
Nível 3: compreensão ao nível da frase	Concentra-se na recuperação de informação literal do texto	"Quantas nações é que têm melhores médias do secundário do que os EUA?"
Nível 4: compreensão cumulativa	Concentra-se na compreensão literal de várias partes do texto e na relação que estabelecem entre si	"Consegues dizer-me o que é que este autor considera serem os prós e os contras dos desportos nas escolas?"

Nível 5: análise crítica	Concentra-se na análise crítica de um conceito, ideia, etc.	"Tendo em conta aquilo que leste, qual é que pensas que seria a desvantagem de remover os desportos das escolas americanas?"
Nível 6: compreensão generalizada	Concentra-se na relação entre o texto e o mundo no qual habita, incluindo outros textos ou conceitos que não são mencionados no texto.	"Na tua opinião, de que forma é que esta discussão sobre desportos nas escolas secundárias dos EUA é diferente da discussão sobre os desportos em escolas secundárias noutros países?

Nota: De acordo com Degener e Bernes (2016), as questões de nível 1-3 correspondem a questões de nível inferior; as questões de nível 4-6 correspondem a questões de nível superior.

Fundamentalmente, esta taxonomia sugere que a complexidade não está (apenas) no texto, mas no tipo de questões colocadas pelo professor aos alunos (Degener & Berne, 2016). Estes autores verificaram que, durante a instrução da leitura os professores colocam mais questões de nível inferior—níveis 1 a 3 da taxonomia—do que questões de nível superior—níveis 4 a 6 da taxonomia. Em adição, estas pesquisadoras advogam as questões de nível 4-6 para induzir o pensamento inferencial, afirmando que estas contribuem positivamente para a compreensão leitora profunda, na medida em que para responderem adequadamente a este tipo de questões, os leitores aprendizes têm de refletir profundamente sobre o texto e sobre o mundo que os rodeia (Degener & Bernes, 2016). Dito isto, a partir das leituras efetuadas, considera-se que apenas as questões de nível 5-6 fomentam a compreensão crítica.

Note-se que esta estratégia é particularmente apropriada para a turma-alvo, dado que se pretende desenvolver a qualidade das respostas dos alunos às questões colocadas pela professora. Conquanto impreterível, esta estratégia não é a única capaz de incitar o pensamento inferencial elaborativo. Como se viu, a ativação do conhecimento prévio é primordial para o desenvolvimento da compreensão profunda (pressupondo que existe

conhecimento prévio para ativar). É verdade que as questões de ordem superior podem contribuir para a ativação dos conhecimentos armazenados na memória a longo prazo, mas existem outras formas de chegar ao fim intendido, e subsequentemente espoletar o tipo de pensamento que se pretende desenvolver. São estas estratégias que se discutem de seguida.

2.1.6. Estratégias de ativação de conhecimentos prévios

2.1.6.1. Previsões

Uma estratégia que tem sido amplamente estudada é a realização de previsões antes da leitura do texto. De acordo com Giasson (2000), as previsões são hipóteses que o leitor levanta sobre o conteúdo do texto a partir de elementos textuais, paratextuais e extratextuais. Beck (1989) lembra que ao encorajarem os alunos a fazerem previsões, os professores os sensibilizam para a utilidade destes elementos na compreensão do texto. Existem vários modelos de ensino da compreensão leitora que têm como foco as previsões.

Langer (1981) propôs um modelo de ensino que tem como finalidade ativar o conhecimento prévio dos leitores, a partir da estratégia em foco, ao qual chamou de "Pre-Reading Plan". Este modelo compreende três fases, a serem aplicadas na pré-leitura:

- os alunos levantam hipóteses iniciais sobre o texto que vão ler, a partir de elementos paratextuais e extratextuais, recorrendo aos conhecimentos prévios que possuem;
- coletivamente, eles discutem as hipóteses levantadas, de forma a que todos os alunos tenham oportunidade de aceder à linha de pensamento dos colegas;
- eles reavaliam o seu conhecimento e esclarecem o que ficaram a saber de novo. Nesta última fase podem ser levantadas novas hipóteses.

O autor explica que este modelo é produtivo porque torna o processo de compreensão mais significativo, ao convocar conhecimentos prévios do leitor (Langer, 1981). Ademais, a discussão em turma permite aos alunos menos competentes acederem às respostas dos colegas mais competentes, e ao processo de confirmação e refutação das hipóteses levantadas pelos mesmos, permitindo-lhes, assim, estenderem e atualizaram os seus esquemas. Esta abordagem está subjacente a uma conceção de ensino como sucessão de patamares ("scaffolding"; ver Wood et al., 1976; Bruner, 1978), através de um

processo de mediação, e é influenciada pela noção de zona de desenvolvimento próximo (Vygotsky, 1978). Este conceito representa a distância entre o nível do desenvolvimento real, que traduz a capacidade que um indivíduo tem em resolver problemas autonomamente, e o do desenvolvimento próximo ou potencial, marcado pela orientação dada por outrem mais competente, neste caso, os colegas. Block et al. (2002) associam, ainda, este procedimento a uma atitude mais positiva perante a leitura, pelo que é possível categorizá-la ainda como uma estratégia de motivação e envolvimento do leitor perante o texto (essencial para a turma em apreço).

Por sua vez, Pressley (2000) identificou três processos que podem auxiliar a ativação de conhecimento prévio, na medida em que podem ser controlados pelo leitor. A saber:

- levantar hipóteses relativamente a ideias apresentadas no texto, a partir de elementos paratextuais e extratextuais;
- avaliar e reformular as hipóteses levantadas. Este processo pode ser realizado:
    - quando se reformulam as hipóteses levantadas durante/após a discussão coletiva, a partir dos conhecimentos prévios que os alunos trazem para a discussão;
    - quando as hipóteses são confirmadas ou refutadas, com base em indícios textuais;
- reavaliar o conhecimento prévio que é inconsistente com as ideias do texto (ou rejeitar as ideias do texto quando estas não vão ao encontro do conhecimento prévio do leitor).

Estes três processos podem ser aplicados sob forma de questões ou podem ser explicitamente ensinados aos alunos (Pressley, 2000).

Hansen e Pearson (1983) propuseram um modelo de ensino semelhante aos suprarreferidos, no qual o processo de confirmação ou refutação das hipóteses levantadas é concretizado através de questões de nível superior colocadas pelo professor aos alunos. Este processo permite desenvolver a autocorreção do pensamento, tal como acontece no pensamento científico (Garrisson & Hoskisson, 1989). Estes académicos alertam para o fenómeno psicológico que consiste em procurar apenas os elementos que confirmam a hipótese levantada e em rejeitar toda a informação que não confirma essa hipótese, e sugerem como solução pedir aos alunos que procurem indícios/elementos que rejeitem a

hipótese levantada. Dito de outra forma, o professor deve pôr mais tónica na refutação do que na confirmação das previsões. Exemplificando, o professor pode questionar o aluno como é que a hipótese por ele levantada pode ser refutada por indícios textuais.

Outra forma de utilizar as previsões para ativar os conhecimentos prévios dos alunos-leitores passa por solicitar aos alunos que formulem hipóteses sobre o texto, a partir de um conceito-chave, do tema, do título ou de um elemento (áudio)visual relacionado com o texto (Nichols, 1983). Esta estratégia é consistente com a técnica do argumento (do inglês "previewing"; ver Graves et al., 1983).

2.1.6.2. Estratégias gerais

Para além do questionamento e das previsões, Lewis e Wray (1997, 2009) apontam outras estratégias, mais genéricas, que têm como finalidade ativar os conhecimentos prévios dos alunos. De forma sumária, eles indicam que o conhecimento prévio pode ser ativado através de: discussões entre pares, grupos ou a turma inteira; chuva-de-ideias; elementos visuais; esquemas, mapas concetuais e outras formas de organizar o conhecimento.

A última estratégia pode ser utilizada, também, após a ativação de conhecimentos, de modo a facilitar a sua organização, se a intenção for a de que os alunos utilizem esses conhecimentos no momento da leitura. Com efeito, Giasson (2000, p. 231) escreve que "é mais fácil ligar a informação a um todo organizado do que a um conjunto de conhecimentos dispersos". Esta autora prossegue afirmando que quando o professor pede ao aluno que justifique as associações que fez a partir de um conceito-chave, por exemplo, está a orientá-lo diretamente para a organização dos seus conhecimentos.

Para estes autores, a vantagem de utilizar estas estratégias está no facto de que os alunos partilham e valorizam conhecimentos prévios diferentes, devido aos diferentes contextos em que se movimentam e às suas diferenças individuais. Esta partilha contribui para um alargamento da mundividência dos alunos (Lewis & Wray, 2009).

Segundo Long et al. (1989), a introdução de elementos visuais pode intervir de várias maneiras na leitura, sendo uma delas o aumento do grau de envolvimento com o texto assim como o interesse e o prazer de ler. Para o presente trabalho, é importante utilizar estratégias que potenciem a compreensão crítica direta e indiretamente (através de um maior envolvimento dos alunos com a leitura), de forma a motivá-los para a leitura de textos e obras literária, que é um dos fins da disciplina de Português.

2.2.Apresentação do plano de ação

Das leituras efetuadas, conclui-se que o desenvolvimento da compreensão profunda de textos literários está dependente:

- da adequação do nível de SoC do leitor ao texto literário;
- de conhecimentos prévios adequados (e suficientes);
- da ativação de conhecimentos prévios e subsequente integração do conhecimento novo no conhecimento prévio.

O professor, enquanto criador de tarefas de leitura, tem a capacidade de influenciar o nível de SoC dos alunos e a ativação de conhecimentos prévios através da construção de tarefas de leitura, ou estratégias de leitura, que potenciem o desenvolvimento da compreensão profunda.

Como se viu, as tarefas ou estratégias de leitura que possibilitam a ativação do conhecimento prévio do leitor são:

- o questionamento de nível superior;
- as previsões (ou formulação de hipóteses); e
- as estratégias gerais (isto é, que mostraram ser eficazes para a ativação do conhecimento prévio dos leitores, mas que não foram estudadas no âmbito do processamento inferencial).

As duas primeiras estratégias contribuem amplamente para o desenvolvimento do pensamento inferencial elaborativo, associado à compreensão crítica. Convirá reter, no entanto, como, aliás, já foi referido, que a compreensão crítica é um ponto de chegada. No caminho para a compreensão crítica, o professor deve certificar-se de que: os alunos descodificaram corretamente o texto; não têm dificuldades relativamente ao vocabulário utilizado (e se têm, estas devem ser esclarecidas imediatamente); fizeram as inferências de ligação necessárias para o estabelecimento e manutenção da coerência do texto (estas dizem respeito aos microprocessos, processos de integração e macroprocessos); só então é que o aluno estará preparado para explorar o pensamento inferencial elaborativo.

O que acontece, frequentemente, nas aulas de português é que há uma hipervalorização dos três processos que correspondem à base de texto, e uma postergação dos processos elaborativos. Consequentemente, a compreensão crítica raramente é atingida. Mais, os

alunos aprendem que os processos elaborativos não são importantes para a compreensão do texto; contudo, como se viu, eles estendem e complementam o que o texto diz. A consequência deste tipo de atuação por parte do professor é visível nos estudos realizados por Goldman et al. (2015), que mostram que os alunos adotam (implicitamente) uma orientação literal pré-definida perante os textos literários. Esta situação conjugada com leituras normalizadas e tarefas de leitura repressivas, porque exigem leitores recetivos da "boa" interpretação, em vez de leitores ativos, construtores do significado do texto, tornam a leitura de textos literários (inerentemente mais complexos devido à sua opacidade de significados) uma atividade penosa. A contribuir para esta abordagem ao texto literário está a extensão do currículo de Português e a exiguidade de tempo para cumpri-lo.

Posto isto, no estudo de investigação-ação que aqui se apresenta, pretende-se colocar o aluno no cerne do processo de construção do significado do texto. Para tal, recorrer-se-á às estratégias supramencionadas. Para além das estratégias mencionadas, neste capítulo foram abordados alguns pontos que importa recordar e implementar durante a intervenção, tais como: levar os alunos a viverem o texto afetivamente (através das respostas afetivas, motivadas por questões de nível superior); e instaurar uma leitura distanciada.

3. Desenho do estudo

No presente capítulo, primeiramente, apresentam-se os objetivos de investigação, seguidos das técnicas e instrumentos utilizados para a recolha de dados, necessária à concretização dos objetivos formulados; depois, descreve-se o plano de ação implementado nos dois ciclos de investigação-ação; posteriormente, expõem-se os resultados obtidos; por fim, discutem-se os resultados.

3.1.Metodologia

3.1.1. Objetivos da investigação

Estabelece-se o objetivo geral de desenhar e implementar tarefas que visem a construção da compreensão leitora profunda de textos literários dos alunos da turma 10.º D, isolando-se seis objetivos específicos elencados em seguida:

- promover a ativação de conhecimentos prévios, a partir de várias estratégias;
- induzir o pensamento inferencial elaborativo;
- facilitar a adoção de uma orientação interpretativa;
- impelir os alunos a elaborar, a partir do texto, uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana;
- favorecer a construção de respostas gramaticalmente mais complexas;
- analisar o impacto que as tarefas implementadas surtiram na compreensão leitora profunda.

Estes objetivos revestem-se de maior acuidade se articulados com dois aspetos centrais defendidos no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (Martins et al., 2017, p. 31): deve abordar-se os conteúdos "associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno"; adicionalmente, é da responsabilidade do professor promover tarefas que permitam ao aluno "confrontar pontos de vista, resolver problemas e tomar decisões com base em valores".

3.1.2. Ferramentas para a recolha de dados

A recolha de dados, necessária para a concretização dos objetivos formulados, fez-se a partir das seguintes técnicas e instrumentos, selecionados em função do tipo de informação necessário e do tempo disponível para a recolha:

- inquérito por questionário;
- observação anedotária, através de registos no diário da investigadora; e
- análise de conteúdo de duas produções escritas, com focagem na correção através da característica principal (Neves & Ferreira, 2015).

As técnicas e os instrumentos utilizados visam a recolha de informações concernentes:

- ao nível de compreensão dos alunos sobre os textos lidos (literal, inferencial, interpretativo);
- à perceção dos alunos e do professor relativamente à compreensão e fruição dos alunos sobre os textos lidos.

A recolha de dados foi efetivada nos dois ciclos de investigação-ação, durante e após a intervenção. As informações recolhidas permitiram observar os efeitos da ação, refletir sobre os resultados obtidos, planificar o novo ciclo e dar feedback individualizado aos alunos.

3.2.Plano de ação

O plano de ação implementado abrangeu dois ciclos de investigação-ação, que visaram, cada um, a compreensão crítica de um texto poético (lírico e épico).

Tabela 4. Cronograma do plano de ação implementado nos dois ciclos de investigação-ação

	1.º ciclo de investigação-ação	**2.º ciclo de investigação-ação**
Data(s) da intervenção	4 de maio de 2022	16 de maio de 2022
N.º de aulas	1 aula de 100 minutos	1 aula de 100 minutos
Texto	"Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões	Estâncias 105 e 106 do Canto I de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões
Tarefas realizadas	1. Discussão em torno da pintura *O Triunfo*	1. Questionamento a partir da

	da Morte (1562), de Pieter Bruegel, o Velho. 2. Previsões acerca do conteúdo do poema, a partir do título do mesmo. 3. Paráfrase do texto poético (antes e depois da análise da superfície do texto). 4. Análise da superfície do texto. 5. Síntese do conteúdo do poema, organizada sob a forma de esquema. 6. Questionamento de nível superior: aproximação sucessiva à realidade dos alunos (viagem do século XVI ao século XXI). 7. Avaliação crítica do poema. 8. Exposição de um tema (por escrito).	visualização do vídeo "How small are we in the scale of the universe? – Alex Hofeldt" do canal de Youtube *TED-Ed*. 2. Interpretação das estâncias 105 e 106 do Canto I, a partir de questões de nível 4, 5 e 6. 3. Questionamento de nível superior: interligação da reflexão do poeta em estudo com outras obras (*Caravela Espacial*, de Jon Lomberg, e "O homem; as viagens", de Carlos Drummond de Andrade); e aproximação do tema "fragilidade humana" à realidade dos alunos, oralmente. 4. Exposição de um tema (por escrito).

		5. Avaliação crítica do poema.
Técnicas e instrumentos de recolha de dados utilizados	Inquérito por questionário; observação anedotária, através de registos no diário do investigador; análise de conteúdo de uma produção escrita	Inquérito por questionário; observação anedotária, através de registos no diário do investigador; análise de conteúdo de uma produção escrita

O desenvolvimento do plano de ação iniciou-se com a seleção dos textos a analisar em cada ciclo. O texto poético foi selecionado devido a ser o género textual mais ignorado pelos alunos (ver Capítulo 1). Por sua vez, esta opção ditou que os ciclos de investigação-ação decorressem no terceiro período, por ser este o período calendarizado para o término do estudo da lírica camoniana e para o início do estudo de *Os Lusíadas*. Estas obras são as únicas do género poético referidas nas AEs de Português do décimo ano (ver Ministério da Educação, 2018), à exceção da Poesia Trovadoresca, que já havia sido lecionada no primeiro período, dedicado à observação das aulas da professora titular. Em síntese, teve-se como primeiro e segundo critérios de seleção dos textos o género textual e a integração daqueles nas AEs de Português do décimo ano, respetivamente.

O terceiro critério de seleção está relacionado com a extensão dos textos. Devido a limitações de tempo, foi necessário selecionar textos que, devido a serem de curta extensão, permitem fazer o percurso necessário para chegar à compreensão crítica.

Nos subcapítulos seguintes serão descritas as tarefas desenvolvidas e realizadas para cada um dos ciclos de investigação-ação realizados.

3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação

O primeiro ciclo de investigação-ação compreende um bloco de 100 minutos, lecionado no dia 4 de maio de 2022, entre as 11:30 e as 13:20, com um intervalo de 10 minutos entre as 12:20 e as 12:30, na sala C11.

O primeiro ciclo de investigação-ação iniciou-se com a seleção do texto a estudar, em conformidade com os critérios previamente referidos. Com efeito, o texto selecionado está integrado na unidade didática "Luís de Camões, Rimas" do manual utilizado pela ESAS para a disciplina de Português do décimo ano, *Letras em dia 10*, e intitula-se "Esparsa sua ao desconcerto do mundo" (ver apêndice 3). O poema, de apenas oito versos, cumpre o critério de extensão, permitindo, assim, chegar à compreensão crítica.

Os objetivos gerais que constituem a base deste bloco de 100 minutos apresentam-se em consonância com as AEs (ver Ministério da Educação, 2018), a saber:

- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.
- Comparar textos em função de temas, ideias e valores.
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.
- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.

No que diz respeito aos objetivos específicos, isto é, aqueles que constituem os resultados da aprendizagem (Ribeiro & Ribeiro, 1990), pretendia-se que, no final da aula, os alunos do 10.º D da Escola Secundária Aurélia de Sousa fossem capazes de:

- fazer previsões sobre o poema a partir do título;
- responder afetivamente ao texto;
- perceber de que forma é que os recursos expressivos utilizados contribuem para a construção do sentido do texto;
- contribuir para a organização do conteúdo do poema;
- convocar conhecimento prévio adequado para fazer inferências de ligação e de elaboração, de forma a estender e a complementar o que o texto diz explicitamente;
- relacionar o tema do poema com a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente;
- relacionar o tema do desconcerto com a pintura *O Triunfo da Morte*, de Pieter Bruegel, o Velho;
- aproximar o tema do desconcerto à realidade atual, oralmente e por escrito;
- avaliar criticamente o poema lido.

Apresentam-se de seguida as estratégias utilizadas para conduzir o ensino em direção aos objetivos fixados:

- Questionamento (Anderson & Biddle, 1975; Beck & McKeown, 1981; Bloom, 1956; Blosser, 2000; Department of Education and Training Victoria, 2020; Harvey & Goudvis, 2007; Massey et al., 2008; Menke & Pressley, 1994).
- Questionamento de nível superior (Blything et al., 2019; Degener & Berne, 2016).
- Previsões a partir de elementos extratextuais e paratextuais (Beck, 1989; Giasson, 2000; Hansen & Pearson, 1983; Langer, 1981; Pressley, 2000)
- Organização do conhecimento através de esquemas (Giasson, 2000; Lewis e Wray, 1997, 2009)
- Análise de elementos visuais (Lewis e Wray, 1997, 2009; Long et al., 1989)
- Discussão coletiva e em pares (Lewis e Wray, 1997, 2009)
- Tarefa de escrita com viés interpretativo (Goldman et al., 2015)

Definidos os objetivos, seguiu-se a preparação das tarefas de leitura aplicadas no presente ciclo de investigação-ação. A abordagem global presente nas tarefas proposta procurou contemplar a dimensão subjetiva da leitura e da interpretação explanadas oralmente em diálogo vertical e horizontal. De facto, o ato da leitura compreende movimentos de subjetivação (compreensão intuitiva) e objetivação (validação de inferências). De acordo com Tavares (2007), citada por Pardal (2013), perante um texto poético sabe-se não haver duas leituras iguais, mas o facto de um poema suscitar leituras diferentes não significa que cada aluno possa ler "não o texto mas a sua própria fantasia" (p. 144). Os textos possuem dispositivos próprios que os defendem, inviabilizando que um leitor que a isso esteja atento se abandone a excessos subjetivos, que equivalem à falta de compreensão. Através desta abordagem, pretendeu-se reduzir a possibilidade de ocorrência desses equívocos, ou, dito de outra forma, tal como defende Mello (1999, p. 226), "orientar o aluno a dar os seus 'passeios inferenciais' (U. Eco), na certeza de que, do caminho percorrido com atenção, interesse e curiosidade, ficarão marcas indeléveis na memória".

As estratégias foram aplicadas a partir de uma sequência de ensino tripartida (antes, durante e depois da leitura), dado esta ser uma sequência que favorece a utilização de estratégias de modo integrado (Giasson, 2000).

3.2.1.1. Antes da leitura

De acordo com Pardal (2013), a pré-leitura pressupõe a observação global do texto e a criação de condições à compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto. Por seu turno, Sim-Sim (2007) apresenta como uma ilação pedagógica a conservar como regra de ouro no ensino da leitura conversar antecipadamente com os alunos sobre o tema do texto que eles irão ler subsequentemente, partindo de um estímulo que permita fazer associações, evocar memórias, inferir. Ademais, as tarefas levadas a cabo antes da leitura são importantes para criar um ambiente cognitivo comum a todos os alunos (Lopes, 2004, apoiada em Sperber & Wilson, 1995), isto é, um mesmo estado mental partilhado por todos.

Optou-se por utilizar um elemento visual—a pintura *O Triunfo da Morte*, de Pieter Bruegel, o Velho (ver apêndice 4)—como ponto de partida para uma discussão coletiva sobre o tema do desconcerto, com base no trabalho de Long et al. (1989), segundo o qual a introdução de elementos visuais promove o aumento do grau de envolvimento do aluno com o texto. Esta composição foi escolhida em detrimento de outras, pois é possível observar nela as três formas sob as quais o desconcerto do mundo é abordado na lírica camoniana: a subversão de valores, a irracionalidade do percurso existencial humano e a sujeição individual a um destino opressivo e inexorável. As seguintes questões foram colocadas aos alunos:

- O que se passa nesta pintura?
- Que palavras-chave utilizariam para descrevê-la?
- O que veem que vos faz pensar e/ou dizer isso?

Nesta tarefa, o questionamento foi utilizado para reforçar o envolvimento dos alunos na aprendizagem (ver Department of Education and Training Victoria, 2020). De facto, as questões suprarreferidas foram pensadas para envolver os alunos intervenientes numa discussão, de modo a encorajá-los a pensarem cada vez mais profundamente, e para levá-los a justificarem as suas respostas. Há a apontar como aspetos menos positivos a negociação de protocolos de conversação que apoiam todos os alunos a fazerem contribuições significativas. Verificou-se que, conquanto os alunos tenham sido encorajados a contribuir de forma geral (não individualizada), a professora dependeu dos mesmos (poucos) alunos para responderem às questões. Portanto, considera-se que este é

um ponto a melhorar e que uma forma de o fazer é, por exemplo, chamar os alunos diretamente (Department of Education and Training Victoria, 2020).

Ainda antes da leitura, os discentes foram instruídos a fazerem previsões acerca do conteúdo do poema a ler, a partir de um elemento paratextual, o título. Pretendeu-se, com esta tarefa, tornar o processo de compreensão mais significativo, ao convocar conhecimentos prévios dos alunos, dado que estes estavam familiarizados com as características da esparsa e com as formas sob as quais o desconcerto do mundo é abordado na lírica camoniana. Idealmente, os alunos deveriam ser capazes de antecipar que o poema a ser lido seria de fundo melancólico. Todavia, tal não aconteceu, uma vez que os alunos não conseguiram ativar conhecimentos prévios adequados, o que sugere que ou estes conceitos não estavam bem consolidados, ou os alunos estavam alheados perante as questões. Não obstante, considera-se importante utilizar esta estratégia para sensibilizar os alunos para a utilidade dos elementos paratextuais na compreensão do texto (Beck, 1989).

3.2.1.2. Durante a leitura

Tal como foi referido no capítulo 2, na senda da compreensão crítica, o professor deve certificar-se de que os alunos descodificaram corretamente o texto e não têm dificuldades relativamente ao vocabulário utilizado. Caso existam dúvidas atinentes ao vocabulário, estas devem ser esclarecidas imediatamente. Observou-se, contudo, que ainda que os alunos não tenham manifestado dúvidas de vocabulário, quando questionados diretamente sobre determinado vocábulo ou os alunos não sabiam o seu significado ou tinham ideias inexatas sobre o mesmo, pelo que a professora procedeu ao esclarecimento de todos os vocábulos que previam esclarecimento, tais como “contentamentos” e “concertado”.

Os alunos ouviram a leitura do poema, efetuada pela professora, duas vezes. Antes da primeira leitura, os alunos foram instruídos a atentar no vocabulário desconhecido. Esclarecido o vocabulário, e antes de a professora realizar a segunda leitura, esta solicitou aos alunos que atentassem no conteúdo do poema, pois ser-lhes-ia pedido que o parafraseassem. Com esta tarefa, pretendeu-se testar a teoria de Rosenblatt (1960) que diz que a simples exposição do leitor ao livro não é suficiente para promover a compreensão profunda do texto.

Seguindo a linha de pensamento de Rosenblatt (1960), a tarefa que se seguiu pretendia encorajar os alunos a refletirem sobre o texto e a participarem numa discussão sobre o mesmo. Para cumprir este propósito, optou-se por utilizar a estratégia de questionamento, tendo este seguido um percurso similar ao da motivação para a leitura. Desta forma, colocaram-se as seguintes questões:

- O que se passa neste poema?
- Que palavras-chave apontaram no caderno?
- O que veem/leem que vos faz pensar e/ou dizer isso?
- Como se teriam sentido se estivessem no lugar no sujeito poético?

Inicialmente, deu-se liberdade aos alunos para construírem as suas próprias interpretações do texto, tal como sugerido por Rosenblatt (1960), mas também por Figueiredo (2004), Ribeiro et al. (2010), Silva et al. (2011) e Sousa (1990), segundo a qual o texto deve ser tido como uma experiência humana à qual se deve primeiramente reagir. No que concerne à última questão, esta foi estrategicamente colocada para favorecer uma resposta afetiva de identificação com o sujeito poético, de modo a permitir aos alunos colocarem-se no lugar deste—contribuindo, assim, para o desenvolvimento da empatia dos alunos intervenientes (ver Djikic et al., 2013). Este fim é por si só importante, mas mostrou-se ainda mais relevante no caso específico da turma-alvo, dado que os alunos que a compõem manifestarem vezes sem conta que não se identificavam com os sujeitos poéticos da lírica camoniana, por estes terem sistematicamente uma visão de mundo contrária à deles.

A partir das respostas facultadas pelos alunos, a professora em formação inicial redirecionou os alunos, sempre que necessário, para uma experiência literária mais distanciada, de forma a "aclarar a utensilagem de análise do texto literário: procedimentos formais, jogos implícitos, jogos de linguagem, jogos intertextuais, etc." (Figueiredo, 2004, p. 72). Durante a análise da Esparsa, foram colocadas maioritariamente questões de nível 3 e 4, a saber (ver Tabela 5):

Tabela 5. Nível de complexidade das questões colocadas durante a leitura (1.º ciclo de investigação-ação)

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Nível 3 (compreensão ao nível da frase)	Concentra-se na recuperação de informação literal do texto.	O que é que o sujeito poético observa? Que impressão é que esta constatação provoca no sujeito poético? Perante tal constatação, qual é a estratégia adotada pelo sujeito poético? Qual é o resultado da sua ação? O que é que o sujeito poético conclui?
Nível 4 (compreensão cumulativa)	Concentra-se na compreensão literal de várias partes do texto e na relação que estabelecem entre si.	Por que motivo é que esta constatação deixa o sujeito poético espantando? Qual é a funcionalidade do advérbio que antecede a metáfora? Como é que a conjunção adversativa se relaciona com o advérbio temporal "sempre"?
Nível 6 (compreensão generalizada)	Concentra-se na relação entre o texto e o mundo no qual habita, incluindo outros textos ou conceitos que não	Qual é o valor da metáfora na construção do sentido do texto?

	são mencionados no texto.	

Para além das questões suprarreferidas, foram ainda colocadas as seguintes questões, que não se inserem em nenhum dos níveis indicados:

- Que sentimentos é que esta reflexão terá despertado no sujeito poético?
- Que adjetivos utilizariam para descrever a visão de mundo do sujeito poético?

Recorde-se que, de acordo com Sousa (1990), para que os alunos assumam um papel de construtores do texto, em vez de respondentes, a direção e as características sintáticas do discurso do professor devem privilegiar um trabalho de elaboração sobre a resposta desadequada, em vez da apresentação, por parte do professor, da resposta pretendida. Estando consciente desta e de outros particularidades do questionamento, foi feito um esforço no sentido de ir ao encontro das mesmas. Todavia, verificou-se que, mesmo conhecendo-as e fazendo um esforço para as cumprir, nem sempre esta missão foi bem-sucedida, talvez devido à inexperiência da professora em formação inicial. Perante tal cenário, foi necessário contrariar (conscientemente) a tendência de, por exemplo: fazer perguntas para a totalidade da classe responder; abandonar os alunos que respondem com o silêncio; apresentar a resposta pretendida em vez de fornecer informação para a sua construção; formular interrogativas globais; entre outras. Note-se que, ao fazê-lo, o professor está a abdicar de controlo, sendo que para um professor inexperiente, este é um desafio ainda maior. Constatou-se ainda que o ritmo acelerado das aulas, especialmente quando o tempo escasseia, é propício a que se descurem estes aspetos; apenas a prática repetida, e o conhecimento desta estratégia e das suas particularidades, possibilitam a sua boa execução. Com mais experiência e vigilância sobre o questionário, os problemas deverão ser ultrapassados rapidamente.

Importa salientar que a maior parte das questões suprarreferidas pertencem aos níveis 3 e 4 do *Continuum* de Complexidade de Questões (ver Tabela 3), isto é, centram-se na recuperação de informação literal do texto, na compreensão literal de várias partes do texto e na relação que estabelecem entre si. As questões de nível inferior permitem verificar a compreensão superficial do texto, necessária ao pensamento inferencial de contornos mais globais (ver Lopes & Pinto, 2021).

À medida que os alunos respondiam às questões colocadas pela professora, esta sintetizava a informação no quadro, organizada sob a forma de esquema (ver anexo 4). Idealmente, os alunos teriam construído, eles mesmos, o esquema, sendo o papel da professora orientar a organização dos seus conhecimentos ao solicitar-lhes que justificassem as associações feitas. Contudo, devido a questões de tempo, decidiu-se que os alunos contribuiriam com observações, adições e/ou correções no final do questionamento. Por fim, a versão final foi fornecida aos alunos via Google Classroom, para que estes pudessem aceder ao esquema mais tarde, como material de estudo.

Seguidamente, os alunos foram instruídos a responder, por escrito, a uma questão previamente colocada oralmente: o que se passa no poema? Tendo esta questão um viés literal (ver Goldman et al., 2015), pretendeu-se verificar se a questão colocada potenciaria uma resposta com orientação literal ou interpretativo. Adicionalmente, pretendeu-se verificar se a análise superficial do texto, a partir de um questionário de nível inferior, havia sido suficiente para alcançar a compreensão crítica. De forma a contribuir para o sucesso da tarefa, foi solicitado aos alunos que trabalhassem em pares. Para Lewis e Wray (2009), a vantagem de utilizar esta estratégia está no facto de que os alunos valorizam conhecimentos prévios diferentes, devido às suas diferenças individuais. Mais, esta estratégia:

- permite que os alunos menos competentes acedam às respostas dos colegas mais competentes (Bruner, 1978; Wood et al., 1976);
- potencia uma atitude mais positiva perante a leitura (Block et al., 2002).

Esta tarefa permitiu ainda integrar as TIC no processo de ensino-aprendizagem, dado que os alunos tiveram de aceder à página eletrónica "menti.com", a partir de um dispositivo móvel pessoal, para submeterem as respostas negociadas com os colegas. Esta ferramenta tornou possível que, à medida que as respostas foram sendo submetidas, os alunos pudessem observar as respostas dadas pelos outros pares, reforçando, desta forma, a partilha de conhecimentos.

Em adição, a tarefa foi preparada com o intuito de a professora ler algumas das respostas produzidas pelos alunos e lhes pedir esclarecimento sobre aquelas, de modo a esclarecer mal-entendidos e a aclarar o sentido do texto. Contudo, a aula terminou sem que fosse possível realizar esta porção da tarefa. Conclui-se, posteriormente, que a aula estava

preparada de forma ambiciosa, o que acelerou ou impossibilitou a completude de algumas tarefas, tornando-as, por isso, menos produtivas.

3.2.1.3. Depois da leitura

O foco da segunda parte da aula foram as inferências elaborativas, que operam a um nível global, como é o caso das inferências elaborativas temáticas (daqui em diante, inferências temáticas; Goldman et al., 2015). Retomando a mesma fonte, as inferências temáticas aplicam conceitos gerais a situações específicas do texto, ou fazem generalizações sobre a condição humana ou o mundo. Estas são análogas à moral ou mensagem do poema. Conforme observam Goldman et al. (2015), com base no trabalho de Heider (1958), as inferências temáticas baseiam-se no conhecimento religioso, filosófico ou experiencial do leitor, podendo constituir uma teoria comum sobre a ação humana. Utilizou-se o questionamento de nível superior para levar os alunos a fazerem inferências temáticas. Recorde-se que, de acordo com Blything et al. (2019), as questões de nível superior são aquelas que demandam uma explicação, avaliação ou elaboração do texto, remetendo para os níveis 5 e 6 do *Continuum* de Complexidade de Questões (ver Capítulo 2). O nível 5 concentra-se na análise crítica de um conceito ou ideia e o nível 6 concentra-se na relação entre o texto e o mundo no qual o leitor habita, incluindo outros textos ou conceitos que não são diretamente mencionados no texto.

Foram preparadas e realizadas três tarefas de leituras, sendo que todas elas tinham como objetivo a compreensão crítica do texto em estudo.

A primeira tarefa implicou fazer uma viagem do século XVI até ao século XXI, de forma a levar os alunos a constatar a intemporalidade da lírica camoniana. Retomando o quadro de Pieter Bruegel, o Velho, *O Triunfo da Morte* (ver apêndice 4), foi colocada a seguinte questão:

- Como é que a visão pessimista do sujeito poético se coaduna com a visão representada na pintura *O Triunfo da Morte*?
- Que aspetos é que aproximam e afastam as duas obras?

Note-se que o artista em apreço é contemporâneo de Luís Vaz de Camões, como tal, o desconcerto que ele retrata nas suas obras sobrepõe-se, pelo menos parcialmente, às formas sob as quais o desconcerto do mundo é abordado na lírica camoniana.

De seguida, projetou-se o excerto final da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (ver apêndice 5) seguido das seguintes questões:

- Em que medida é que este excerto se relaciona com o poema em análise?
- Em que medida é que o tema do desconcerto é abordado neste excerto?

Esta obra foi selecionada, em detrimento de outras, devido ao facto de, em primeiro lugar, fazer parte do programa curricular do décimo ano (ver Ministério da Educação, 2018) e, em segundo lugar, ser a obra literária de que os alunos mais gostaram, de acordo com os próprios (ver Capítulo 1).

Remetendo ainda para o século XVI, foi solicitado a um aluno que lesse, em voz alta, uma citação de Paul Teyssier (ver apêndice 6) acerca da presença do desconcerto do mundo na época de Gil Vicente. Através da citação apresentada, pretendeu-se que os alunos ativassem conhecimentos prévios sobre leituras previamente efetuadas relacionadas com o século de quinhentos, de forma a completarem a imagem da sociedade daquela época e a relacioná-la, posteriormente, com a sociedade atual. Assim, a professora colocou a seguinte questão:

- Apesar de pertencerem a gerações diferentes, que são sempre mundos diferentes, Gil Vicente e Luís de Camões viveram ambos no século XVI e ambos experienciaram os desafios deste século, espoletados pelos descobrimentos marítimos do século anterior. Com base nos vossos conhecimentos prévios, que acontecimentos do século XVI podem ter motivado o tema do desconcerto do mundo?

Seguidamente, a partir das palavras e expressões de conotação negativa presentes na citação, levantadas pelos alunos, a professora colocou a seguinte questão, com o propósito de levar os alunos a fazerem a ponte entre o século XVI e o século atual:

- Utilizariam estas palavras para descrever a realidade atual?
- De que forma é que este poema se mantém atual?

Por fim, os alunos observaram um conjunto documental (ver anexo 5) com documentos atinentes ao desconcerto do mundo nos dias de hoje. Foi-lhes colocada a seguinte questão:

- Como é que estes documentos se relacionam com o tema do desconcerto?

De forma a consolidar o conhecimento novo adquirido pelos alunos e a avaliar formativamente a compreensão daqueles relativamente ao texto poético lido e interpretado, a professora solicitou-lhes que redigissem um texto sobre a atualidade do tema abordado no poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", tendo em consideração as palavras de Helder Macedo: "Quando Camões fala do seu tempo e para o seu tempo, está também a falar do nosso tempo e para o nosso tempo". A instrução da tarefa de escrita (ver anexo 6) foi formulada de modo a encorajar o foco no tema. De acordo com Goldman et al. (2015), quando a instrução dada se foca no tema ou na interpretação, as respostas dos leitores tendem a refletir uma orientação interpretativa.

Por fim, a terceira tarefa foi preparada com o intuito de levar os alunos a avaliar o poema lido, a partir da seguinte linha de questionamento:

- O que é que este poema vos fez sentir?
- Recomendariam este poema a um amigo? Porquê?
- Agora que conhecem todos os temas da lírica camoniana, qual é o vosso preferido?

Os alunos foram ainda solicitados a avaliar a compreensão e a fruição do poema lido, a partir de um inquérito por questionário (ver anexo 7).

3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação

O segundo ciclo de investigação-ação compreende um bloco de 100 minutos, lecionado no dia 16 de maio de 2022, entre as 08:30 e as 10:15, com um intervalo de 5 minutos entre as 09:20 e as 09:25, na sala C4.

À semelhança do ciclo anterior, o segundo ciclo de investigação-ação iniciou-se com a seleção do texto a estudar, respeitando os critérios pré-definidos. O texto selecionado está integrado na unidade didática "Luís de Camões, *Os Lusíadas*" do manual utilizado pela Escola Secundária Aurélia de Sousa para a disciplina de Português do décimo ano, *Letras em dia 10*, e corresponde à reflexão do poeta presente nas estâncias 105-106 do Canto I (ver apêndice 7).

Os objetivos gerais que constituem a base deste bloco de 100 minutos apresentam-se em consonância com as AEs (ver Ministério da Educação, 2018), a saber:

- Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI.
- Analisar o valor de recursos expressivos para a construção do sentido do texto.
- Comparar textos em função de temas, ideias e valores.
- Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos.
- Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.

Relativamente aos objetivos específicos, pretendia-se que, no final da aula, os alunos do 10.º D da Escola Secundária Aurélia de Sousa fossem capazes de:

- identificar, nas estâncias em estudo, as características estruturais e linguísticas das reflexões do poeta;
- identificar os acontecimentos que estão na origem da reflexão do poema presente no Canto I;
- parafrasear o conteúdo das estâncias 105 e 106 do Canto I;
- relacionar a épica camoniana, em particular as estâncias em estudo, com o desconcerto do mundo;
- compreender de que forma é a reflexão do poeta sobre a fragilidade humana contribui para a mitificação do herói;
- compreender de que forma é que os recursos expressivos utilizados contribuem para a construção do sentido do texto;
- relacionar a reflexão do poema com a gravura *Caravela espacial*, de Jon Lomberg;
- relacionar a reflexão do poeta com o poema "O homem; as viagens", de Carlos Drummond de Andrade;
- relacionar a reflexão do poeta com a realidade atual, oralmente e por escrito;
- avaliar criticamente o texto lido.

Apresentam-se de seguida as estratégias utilizadas para conduzir o ensino em direção aos objetivos fixados:

- Questionamento (Anderson & Biddle, 1975; Beck & McKeown, 1981; Bloom, 1956; Blosser, 2000; Department of Education and Training Victoria, 2020; Harvey & Goudvis, 2007; Massey et al., 2008; Menke & Pressley, 1994).
- Questionamento de nível superior (Blything et al., 2019; Degener & Berne, 2016).

- Organização do conhecimento através de tabelas (Giasson, 2000; Lewis e Wray, 1997, 2009)
- Análise de elementos (audio)visuais (Lewis e Wray, 1997, 2009; Long et al., 1989)
- Discussão coletiva e em pares (Lewis e Wray, 1997, 2009)
- Tarefa de escrita com viés interpretativo (Goldman et al., 2015)

Desde logo, mantiveram-se todas as estratégias utilizadas no ciclo anterior à exceção das previsões. A exclusão desta estratégia prende-se com o facto de no presente ciclo existir uma tentativa de colmatar algumas falhas de implementação ocorridas no ciclo anterior, bem como falhas de gestão de tempo. Nomeadamente, entendeu-se que no ciclo anterior, a quantidade de tarefas propostas impediu a completude de algumas delas. Uma vez que não foi possível avaliar os resultados desta estratégia no primeiro ciclo, e dado esta ser uma estratégia exigente a nível de tempo, optou-se por excluí-la deste ciclo.

Silva (2005) alerta para o facto de *Os Lusíadas*, como obra clássica que são, poderem "pressionar" os leitores, sobretudo os mais jovens, interferindo com a liberdade de construírem o sentido do texto. Apesar da sua condição, *Os Lusíadas* são uma obra que não só admite, mas suscita reflexões, tomadas de posição, concordâncias e discordâncias (como qualquer outra). Silva (2005) refere ainda que não há lugar, na sala de aula, para leituras únicas. Como tal, o professor não tem de substituir aos alunos, fazendo por eles uma leitura "oficial" de *Os Lusíadas*, impondo-lha já pronta. Importa que se faça uma leitura crítica, aberta, fundamentada. Ao professor compete apontar caminhos, intervir como motivador e suscitador de aprendizagens, facultando informações e pistas para a construção de sentidos, orientando sempre que existam dificuldades. Esta abordagem é consiste com as leituras efetuadas e descritas no capítulo 2. Nas palavras de Rosenblatt (1978), a leitura é um processo construtivo, como uma "transação" entre o leitor e texto.

Nesta linha de pensamento, o estudo de *Os Lusíadas* deve servir como pretexto para aprender a ler em profundidade, criando-se raízes para o desenvolvimento da competência de leitura a exercer pela vida fora (Silva, 2005). Como tal, as tarefas desenvolvidas para a aula que compreende o segundo ciclo de investigação-ação tomam as estâncias em estudo como pretexto para a discussão de ideias, motivadas por questões de nível superior.

À semelhança do ciclo anterior, as estratégias aplicadas seguiram a sequência de ensino tripartida (antes, durante e depois da leitura).

3.2.2.1. Antes da leitura

Antes da leitura, os alunos foram solicitados a visualizar um vídeo intitulado "How small are we in the scale of the universe? – Alex Hofeldt" do canal de Youtube *TED-Ed* (https://www.youtube.com/watch?v=WYQ3O8U6SMY). Posteriormente, os alunos leram o assunto da reflexão do poeta presente no final do Canto I. Posto isto, a professora colocou a seguinte questão:

- Como é que relacionam o vídeo com a reflexão do poeta presente no final do Canto I?

Considera-se que o vídeo, um elemento audiovisual, tem as mesmas vantagens (se não mais) do que um elemento apenas visual, enquanto estratégia. A finalidade desta tarefa era aumentar o envolvimento afetivo com o texto, bem como as possibilidades de compreensão, ao despertar a curiosidade dos alunos em relação ao mesmo.

3.2.2.2. Durante a leitura

No atinente à leitura, importa destacar o momento de interpretação das estâncias 105 e 106 do Canto I. Ao contrário da análise da superfície do texto desenvolvida no ciclo anterior, na qual foram colocadas questões de nível 3 e 4, no ciclo presente foram formuladas questões de nível 4, 5 e 6, a saber (ver Tabela 6):

Tabela 6. Nível de complexidade das questões colocadas durante a leitura (1.º ciclo de investigação-ação)

Nível de complexidade	Descrição	Exemplo
Nível 4 (compreensão cumulativa)	Concentra-se na compreensão literal de várias partes do texto e na relação que estabelecem entre si.	Este texto mostra uma faceta menos gloriosa: a da dúvida. Que palavras e expressões contribuem para a criação de um ambiente de dúvida e insegurança?

		A insegurança de que se faça a propósito de uma situação concreta—a traição em Moçambique e Quíloa—atinge proporções universais. Que palavras e expressões conferem à reflexão um tom de generalização? A que conclusão é que o poeta chega nos últimos quatro versos da estância 106?
Nível 5 (análise crítica)	Concentra-se na análise crítica de um conceito, ideia, etc.	De que modo é que a mitificação do herói é ilustrada pelas estâncias em estudo?
Nível 6 (compreensão generalizada)	Concentra-se na relação entre o texto e o mundo no qual habita, incluindo outros textos ou conceitos que não são mencionados no texto.	Como é que interpretam esta reflexão do poeta? Que indícios textuais contribuem para essa interpretação? Que generalização é que o poeta faz sobre o homem? Como é que esta interpretação da reflexão se relaciona com a sujeição individual a um destino impiedoso?

Posteriormente, constatou-se que deveriam ter-se colocado questões de nível 3, de modo a garantir que os alunos tinham feito as inferências de ligações necessárias para o estabelecimento e manutenção da coerência do texto, necessárias para chegar à compreensão crítica.

Ainda durante a leitura, foi considerada a dimensão retórico-estilística do poema épico. Dada a importância que os recursos expressivos assumem em *Os Lusíadas*, considerou-

se pertinente desenvolver uma tarefa que permitisse aos alunos registarem as suas múltiplas ocorrências, bem como os valores a eles associados. Assim, foi fornecida uma ficha com uma tabela incompleta para ser preenchida coletivamente, com o auxílio da professora (ver anexo 8). A tabela em questão funciona como uma estratégia de organização dos conhecimentos. Por sua vez, estes são ativados a partir do questionamento. A tabela divide-se em três secções: a primeira secção corresponde ao texto; a segunda secção corresponde à identificação dos recursos expressivos utilizados no texto; a terceira secção corresponde ao valor que aqueles apresentam para a construção do sentido do texto. Tendo como propósito desta tarefa a compreensão profunda das estâncias em estudo, optou-se por focar apenas a terceira secção.

As seguintes questões de nível superior motivaram a discussão coletiva que permitiu completar a tabela:

- Qual é o valor da anáfora presente nos versos 5 e 6 da estância 105?
- Qual é o valor da dupla adjetivação e da hipérbole presentes no verso 5 da estância 105?
- De que forma é que os recursos expressivos suprarreferidos se relacionam?
- Qual é o valor do paralelismo e da enumeração presentes nos versos 1-4 da estância 106?
- De que forma é que a anáfora presente nos versos 5 e 6 da estância 106 e a interrogação retórica final se relacionam?
- Qual é o valor da metáfora presente no verso 8 da estância 106?

3.2.2.3. Depois da leitura

Após a interpretação do texto, foram preparadas e realizadas três tarefas de leitura, à semelhança do que aconteceu no ciclo de investigação-ação anterior.

As primeiras duas tarefas de leitura tiveram como finalidade a interligação da reflexão do poeta em estudo com outras obras.

Primeiramente, foi projetada a gravura *Caravela Espacial* de Jon Lomberg (ver apêndice 8). Após a observação atenta da gravura, a professora colocou a seguinte questão de nível 6:

- Como é que esta imagem se relaciona com a metáfora "bicho da terra tão pequeno", considerando o seu valor para a construção da mitificação do herói?

Para além desta questão, estavam previstas duas outras questões de nível 6. Contudo, optou-se por não as colocar, devido a limitações de tempo. As questões previstas eram as seguintes:

- A exploração faz parte da natureza humana. Que pontos de contacto é que é possível estabelecer entre a exploração espacial e as descobertas marítimas?
- Por que motivo é que é atribuída ao ser humano a metáfora "papa-mundos"?

Seguidamente, os alunos ouviram a interpretação do poema "O homem; as viagens" de Carlos Drummond de Andrade (ver apêndice 9). Finda a audição da interpretação do poema, os alunos foram instruídos a responderem às seguintes questões, em pares, por escrito:

- De que forma é que o poema "O homem; as viagens" se aproxima da reflexão do poeta presente nas estâncias 105 e 106 do Canto I?
- De que forma é que o poema "O homem; as viagens" se afasta da reflexão do poeta presente nas estâncias 105 e 106 do Canto I?

Mais uma vez, as questões colocadas correspondem ao nível 6 do *Continuum* de Complexidade de Questões (ver Tabela 3), uma vez que se centram na relação entre textos.

A terceira tarefa teve como finalidade a aproximação do tema "fragilidade humana" à realidade dos alunos. Os alunos foram questionados sobre exemplos da atualidade que ilustram a fragilidade humana e sobre as armas, ferramentas ou equipamento (fazendo referência ao poema "O homem; as viagens") que o homem utiliza para superar a sua fragilidade. A tarefa terminou com a redação de uma breve exposição sobre a atualidade da metáfora "um bicho da terra tão pequeno", usada para referir o ser humano (ver anexo 9). Mais uma vez, em concordância com Goldman et al. (2015), a instrução dada aos alunos foi formulada de modo a encorajar o foco no tema.

Por fim, os alunos foram solicitados a avaliar a compreensão e a fruição do poema lido, a partir de um inquérito por questionário (ver anexo 10).

3.3.Resultados

3.3.1. Descrição dos métodos de tratamento de dados

Na investigação-ação conduzida, a dimensão qualitativa prevalece sobre a quantitativa, privilegiando-se, assim, um tipo de análise de dados mais interpretativo do que estatístico.

Procurou-se avaliar qualitativamente as produções escritas dos alunos motivadas por diferentes questões e/ou instruções colocadas e/ou dadas pela professora estagiária, identificando, naquelas, aspetos indicadores do sucesso da estratégia implementada. À semelhança de Goldman et al. (2015), categorizou-se cada uma das frases dos textos de acordo com uma das seguintes opções: cópia literal; paráfrase; conexão de ideias explícitas; elaboração de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana; introdução de ideias irrelevantes.

Considerou-se que frases caracterizadas como "cópia literal", "paráfrase" ou "conexão de ideias explícitas" são indicativas de uma orientação literal, enquanto que as frases caracterizadas como "elaboração de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana" são indicativa de uma orientação interpretativa (necessária para a chegar à compreensão crítica). Em contrapartida, as frases caracterizadas como "introdução de ideias irrelevantes" não foram consideradas.

Em adição, recorreu-se também à observação anedotária, através de registos no diário da investigadora, para apurar (1) o desempenho dos alunos durante a realização das tarefas propostas; e (2) o nível de envolvimento dos alunos nas tarefas propostas.

Apesar da preferência por métodos qualitativos, não se descurou as vantagens da análise quantitativa. Neste sentido, decidiu-se aplicar um inquérito por questionário para avaliar a perceção dos alunos relativamente à compreensão e à fruição dos textos estudados. Pretendeu-se, com este procedimento, a triangulação das informações obtidas, para que as conclusões apresentem um bom nível de fiabilidade. Diferentemente do inquérito por questionário realizado anteriormente, apresentado no Capítulo 1, foi solicitado aos alunos que avaliassem a sua experiência relativamente à aula, circundando o *emoji* que melhor representasse o nível de compreensão e fruição dos alunos (ver anexos 13 e 19). A cada *emoji* foi atribuído um valor numérico, sendo que ao *emoji* que representa uma maior compreensão/fruição do texto foi atribuído o número 1 e ao *emoji* que representa uma menor compreensão/fruição do texto foi atribuído o número 5. Com base nestes critérios,

elaborou-se, com recurso ao *Microsoft Excel*, uma tabela para dispor os resultados obtidos.

3.3.2. Apresentação dos dados

Tal como referido, durante os dois ciclos de investigação-ação, foram recolhidos dados concernentes ao desempenho nas tarefas propostas e à perceção dos alunos relativamente à compreensão e fruição dos textos, bem como às observações anedotárias, registadas no diário da investigadora.

3.3.2.1. 1.º ciclo de investigação-ação

3.3.2.1.1. Observação anedotária

Nesta secção consideram-se as observações da professora em formação inicial, atinentes ao desempenho e ao nível de envolvimento dos alunos demonstrado durante a realização das tarefas propostas. Os registos encontram-se separados por tarefa.

Tabela 7. Dados obtidos a partir da observação anedotária (1.º ciclo de investigação-ação)

Discussão em torno da pintura *O Triunfo da Morte* (1562), de Pieter Bruegel, o Velho. 1. No que concerne à discussão em torno da pintura *O Triunfo da Morte*, de Pieter Bruegel, o Velho, os alunos mostraram ser capazes de apontar palavras-chaves adequadas. Algumas das palavras-chaves referidas foram "caos", "desordem" e "destruição". Constatou-se, todavia, que os alunos sentem alguma relutância em participar oralmente. O tom de voz baixo dos alunos foi um obstáculo à comunicação em turma, uma vez que os alunos intervenientes não se conseguiam ouvir uns aos outros. Quando solicitados a falar mais alto, os alunos faziam um esforço, mas não era suficiente. 2. Mais adiante, quando solicitados a relacionar o poema lido com as palavras-chaves referidas, os alunos conseguiram encontrar pontos de contacto. Adicionalmente, quando questionados sobre a superfície do texto, os alunos aludiram, por vezes, à discussão em torno da pintura *O Triunfo da Morte*.
Previsões acerca do conteúdo do poema, a partir do título do mesmo.

3. Os alunos não sabem o que é uma esparsa, pelo que a tarefa de previsões não foi tão produtiva quanto se esperava. Ainda assim, considerou-se este momento oportuno para recordar o conceito em foco e colocá-lo à prova, levando os alunos a confirmar se, efetivamente, o poema em estudo poderia ser identificado como uma esparsa, a partir da identificação das suas características.
Análise da superfície do texto. 4. Os alunos responderam com facilidade às questões colocadas durante a análise da Esparsa. A questão que suscitou uma atitude reticente por parte dos alunos foi a questão sobre a relação entre a conjunção adversativa e o advérbio temporal "sempre" (questão de nível 3). Não obstante, os alunos demonstraram compreender o texto de base. 5. Quando solicitados, os alunos conseguiram fazer inferências de elaboração, nomeadamente, aqueles responderam adequadamente à questão "Que sentimentos é que esta reflexão terá despertado no sujeito poético? E "Que adjetivos utilizariam para descrever a visão de mundo do sujeito poético?".
Síntese do conteúdo do poema, organizada sob a forma de esquema. 6. Não foi possível verificar o desempenho dos alunos relativamente à tarefa de organização da informação no quadro sob a forma de esquema, uma vez que esta não foi adequadamente implementada.
Paráfrase do texto em estudo. 7. Da perspetiva da professora, os alunos gostaram de trabalhar em pares, tendo-se empenhado afincadamente na negociação e na textualização das respostas dadas. 8. Ademais, o recurso às TIC foi motivo de entusiasmo por parte dos alunos intervenientes. De facto, todos os pares submeteram uma resposta, demonstrando, uma vez mais, terem compreendido o poema em análise.

Questionamento de nível superior: aproximação sucessiva à realidade dos alunos (século XVI, excerto da *Farsa de Inês Pereira*).

9. Os alunos sentiram bastante dificuldade em responder às questões colocadas acerca da relação entre o poema em estudo e o excerto da *Farsa de Inês Pereira* apresentado. Eles conseguiram identificar a obra e o excerto e foram capazes de descrever os acontecimentos desse excerto. No entanto, quando questionados sobre a relação entre este e o poema em estudo, não foram capazes de o fazer, tanto que, mesmo depois de a professora fornecer informações adicionais para os guiar a uma resposta adequada, alguns alunos introduziram informação irrelevante para o que estava a ser questionado. Finalmente, um aluno conseguiu fazer as inferências necessárias para responder adequadamente à questão colocada, tendo a aprovação dos colegas, para os quais a resposta desse aluno fez sentido. Teve-se o cuidado de valorizar ideias pouco usais, sem comprometer a comunicação adequada entre o autor e o leitor, pois, como se sabe, o significado construído pelo leitor deve derivar da base de texto construída previamente pelo autor.

Questionamento de nível superior: aproximação sucessiva à realidade dos alunos (século XVI, citação de Paul Teyssier).

10. Mais uma vez, os alunos demonstraram não possuir conhecimento prévio necessário para responder de forma completa à questão colocada. A questão de que se fala exige conhecimentos de cultura geral (da área de História). Os alunos verbalizaram, também, o desinteresse pela disciplina de História. Todavia, uma vez fornecidas as informações necessárias, os alunos conseguiram fazer a inferência necessária para responder adequadamente à questão.

Questionamento de nível superior: aproximação sucessiva à realidade dos alunos (século XXI).

11. Os alunos foram capazes de responder adequadamente às duas primeiras questões colocadas. No entanto, quando questionados de que forma é que os documentos apresentados se relacionam com o tema do desconcerto, não

avançaram com nenhuma resposta. Considera-se que esta é uma observação interessante, dado que os alunos tiverem de responder por escrito a uma questão semelhante, que em vez de pedir para relacionarem os documentos representativos do desconcerto na atualidade, pedia que os alunos apresentassem exemplos do desconcerto no mundo atual. Desta vez, os alunos deram respostas bastante extensas e quase todos responderam adequadamente.
Avaliação crítica do poema. 12. Estas questões permitiram perceber que, à exceção de dois alunos, todos os alunos (dezoito) afirmaram que o poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", e o tema que lhe subjaz, foi o preferido entre todos os estudados durante a lecionação da unidade didática "Rimas, Luís de Camões", justificando a predileção com o argumento da intemporalidade do poema. Considera-se, todavia, que toda a lírica camoniana é intemporal. Presume-se, desta forma, que foram as tarefas de leitura dedicadas à sucessiva aproximação à realidade dos alunos que os marcaram positivamente.

3.3.2.1.2. Análise de produções escritas

A instrução de escrita formulada no primeiro ciclo centrou-se na atualidade do tema abordado no poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo". Foi solicitada aos alunos a textualização de uma breve exposição de 100 a 200 palavras. Note-se, todavia, que o limite proposto serviu apenas como uma orientação para a escrita, no sentido de impedir que os alunos redigissem textos demasiado extensos ou, em contrapartida, textos desobrigados de profundidade.

Importa sublinhar que, conquanto os alunos tenham recebido comentários individualizados atinentes ao conteúdo e à forma da produção escrita, no presente trabalho de investigação-ação considera-se somente o conteúdo. Mais especificamente, pretendeu-se perceber em que medida é que as produções escritas analisadas contêm ou não frases categorizadas como "elaboração de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana", determinada a partir de uma análise qualitativa. Esta análise permitiu legitimar as observações anedotárias previamente referidas.

Apresenta-se de seguida alguns excertos referentes às produções escritas dos alunos, onde é possível observar a presença de frases indicativas de uma orientação interpretativa. Os excertos apresentados foram transcritos para um documento eletrónico, com recurso ao *Microsoft Word*, mas não foram modificados, pelo que respeitam a versão original.

Deve-se adiantar que, por razão da ausência de um aluno em cada ciclo de investigação-ação, a amostra integra apenas 20 textos, em vez de 21. Dos 20 textos, apenas um não apresenta nenhuma frase categorizada como "elaboração de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana". Por motivos que se prendem com a extensão dos textos, dos 19 textos que apresentam frases indicativas de uma orientação interpretativa, selecionaram-se 13 excertos ilustrativos:

10_D_A1

Apesar deste ter sido publicado no século XV, o conteúdo também se aplica à atualidade, visto que a corrupção e injustiças fazem parte das nossas sociedades modernas, mesmo com os avanços na moralidade e legalidade.

10_D_A2

Casos. como, presidentes e ministros corruptos que nunca sofreram as consequências dos seus atos, ditadores em um dos casos mais recentes, a guerra entre a Rússia e a Ucrânia.

10_D_A3

Na nossa atualidade esta situação é evidente no clima de guerra em que vivemos, não só na Ucrânia, mas também no Afeganistão e no Yemen. Onde os que ordenam as atrocidades ? cometidas, saem impunes, com a sua vida intacta e possivelmente com o orgulho de uma vitória. Enquanto que os inocentes obrigados a participar em tais atos acabam por serem sacrificados, não só com a sua vida, mas também com o seu tempo e bem-estar Físico e mental.

10_D_A4

Atualmente ainda existem diversos erros que nós cometemos entre eles as guerras (como eram antes, por exemplo a época dos descobrimentos), desigualdades sociais (como o racismo da época, a nobreza e o clero do resto do

povo) e económicas (como a pobreza extrema da maioria da população da época).

10_D_A5

Na atualidade, o desconcerto do mundo pode referir-se a vários fatores, por exemplo as disputas territoriais entre nações, levando a guerras civis, revoluções, guerras mundiais, e loucura da sociedade, por exemplo a guerra entre a Rússia e a Ucrânia, a guerra civil em barcelona, e as disputas de território entre a China, India e Paquistão.

10_D_A7

Esta é definitivamente uma apreciação intemporal; este remorço que o sujeito poético sente, pode ser sentido, e até visto, em qualquer época da história, tanto atualmente, como há quatro séculos, como na era de Cristo. Temos o exemplo do próprio Jesus Cristo, que na tentativa de tornar o mundo num lugar melhor e trazer valores morais às pessoas, acabou por morrer crucificado. Na idade média o povo vivia miseravelmente enquanto que reis, nobres, e membros do clero viviam luxuosamente sendo egoístas e cruéis, não querendo saber do povo e desprezando os mais despreviligiados. Hoje temos o exemplo do Bullying, em que a vitima sofre e o agressor sai sem qualquer castigo (por vezes).

10_D_A8

Hoje em dia, várias pessoas querem alcançar os seus objetivos a todo o custo sem pensarem nas consequências dos seus atos.

10_D_A9

Este tema é algo que ainda acontece no dia a dia, uma vez que, na grande maioria das situações quando alguém faz uma ação boa que não seja de interesse mundial, não é corretamente valorizada e por vezes não ganha fama.

10_D_A10

Na atualidade, existem diversas situações em que existe este desconcerto, podendo destacar-se, por exemplo, a corrupção. No nosso país, em concreto, existiram diversos casos em que este ato – considerado mau – não foi castigado,

podendo até identificar uma recompensa, devido aos lucros que o ato gera à pessoa em questão.

10_D_A11

Numa sociedade onde não olhamos a meios para atingir os fins ainda há esperança da mudança, onde a coerência e harmonia predominam.

10_D_A12

Na atualidade, este "assunto" ainda não está resolvido havendo ainda mais lacunas. Por exemplo, guerras, nas quais, quem sofre são os cidadãos.

10_D_A13

Assim como no poema, quem pratica o mal é quem permanece salvo, já que a maior parte das mortes provocadas são as de civis inocentes e não de quem os mata ou manda matar. Estas injustiças permanecem em qualquer guerra, uma vez que os que apenas pretendem defender o seu país são os mais prejudicados, concluindo-se, assim, a atual inversão de valores.

10_D_A15

no mundo atual. Nós vemos em televisao, jornais, radio etc, varias pessoas boas que estão no meio de uma guerra ?????? mesmo sendo uma pessoa boa e inocente. no entanto existe varias pessoas más que mesmo cometendo varias atitudes más, estão hoje a viver com abundancia e com luxo,

Anteriormente, recolheram-se dados imediatamente após a segunda leitura do texto, ou seja, antes da aplicação da estratégia de questionamento. Os alunos foram solicitados a parafrasear o texto. Apresentam-se agora os resultados obtidos, podendo estes ser contrastados com os excertos suprarreferidos. Tal como a sua análise indica, estes textos refletem uma orientação literal, potencialmente influenciada pelo modo como está formulada a questão que motivou esta tarefa.

Tabela 8. Textos produzidos imediatamente após a segunda leitura do texto, individualmente (ver anexo 11)

(1)	O autor vê as boas pessoas sempre tristes com a vida e vê os maus sempre contentes. Só quando ele passa para o lado dos maus ele é punido por tal e assim o mundo está certo só para ele.
(2)	Que neste mundo cruel é muito mais fácil alcançar as coisas más do que as coisas boas.
(3)	O sujeito poético tenta exprimir que o mundo está em desconcerto referindo que os bons eram sempre mal tratados pelas suas ações enquanto que os maus "nadavam num mar de contentamentos" e que disse que embora ele tenha tentado fazer o bem ele acabou por fazer o mal e foi castigado por isso. Afirmando assim que o mundo só está concertado para ele.
(4)	O poema reflete: sofre injustiças no mundo, pois os bons passam por graves tormentos e os maus nadam em mares de contentamento.
(5)	as pessoas boas acabam sempre magoadas e as pessoas más nunca sofrem. Como o sujeito poético foi mau, este não teve nenhum problema
(6)	Os bons passam pelo pior e os maus andam sem problemas e querendo alcançar o melhor, tornou-se mau, mas só assim, o mundo está ordenado.
(7)	Fala da injustiça à qual as pessoas boas passam ao serem castigas, enquanto que as más são recompensadas com coisas boas. E que quando Camões fez algo mau foi castigado, vivendo este assim um mundo justo.
(8)	O sujeito poético considera-se injustiçado, pois, segundo o próprio, só ele é castigado quando pratica o mal, o que não acontece aos outros. Só para ele o mundo está concertado.
(9)	Os "bons" passam por problemas graves, e os "maus" estão contentes. O sujeito poético pensa ordenar o bem...

(10)	As pessoas boas saem prejudicadas, as pessoas más saem beneficiadas. mundo do avesso (desconcertado) como o autor queria ser beneficiado, fez o mal na esperança de o ser. No entanto ao contrário do que acontece ele sai prejudicado – mundo correto (consertado).
(11)	Pessoas boas estaram sempre no sofrimento enquanto os maus estão a nadar no mar de contentamentos deles e que ó bem foi ordenado e foi castigado. achando assim o mundo concertado.
(12)	O que percebi pela esparsa foi que neste mundo as pessoas que fazem o mal alcançam tudo o que querem e as pessoas que fazem tudo certinho acabam sempre por passar por tormentos e a pessoa da esparsa acaba por decidir ser "mau" para ver se a vida dele melhora, mas acaba por não acontecer porque todos se safam menos ele.
(13)	Sempre viu os bons a serem castigados e os maus a serem beneficiados. Ele foi mau e foi castigado, sendo assim, para ele o mundo está corréto, não sendo beneficiado.
(14)	Ele sempre viu "os bons" a passarem tormentos e os "maus" contentamentos. Uma situação oposta ao mundo certo da diestribuição do mal. Tanto que ele acredita que só ele recebe uma consequência má por ser "mau".
(15)	Ao longo da sua vida, o sujeito poético observava que as pessoas "boas" sofriam mais do que as "más" que "nadavam em mar de contentamentos". Então, ser mais feliz. No entanto, ele foi castigado pelas suas ações, contrariamente ao que esperava.
(16)	Nesta esparsa, Camões aborda o tema do desconcerto do mundo, mais especificamente, a desordem na justiça, na qual critica o facto de serem os bons a serem castigados "graves tormentos" e os maus "em mar de contentamentos". Perante esta situação, ele é mau, mas é castigado, concluindo que só para ele o mundo anda concertado.

(17)	ações erradas / equilíbrio do bem e do mal / mundo equilibrado / quem faz o mal é contentado pelo desejo que o fez fazer
(18)	O sujeito poético diz que viu os "bons" (pessoas boas" a passarem dificuldades, e para seu espanto viu "os maus" a viverem uma vida de prazeres, mas quando ele foi mau para tentar alcançar esse tipo de vida ele foi castigado. Afirmando por fim que o mundo só para ele está em ordem.
(19)	O poema diz que os bons nc param e os maus continuam felizes
(20)	Fala sobre a injustiça do Mundo visto que, os que são bons sempre tiveram contentamento, no entanto, quando este foi, foi castigado

Podem também ser contrastados com os excertos suprarreferidos, os resultados obtidos a partir da recolha de dados após o questionamento superficial do texto (isto é, o questionamento de nível inferior). Mais uma vez, estes textos confirmam os estudos de Goldman et al. (2015).

Tabela 9. Textos produzidos pós a análise superficial do texto, em pares (ver anexo 12)

(1)	O sujeito poético considera que há um desconcerto do mundo, pois existe uma inversão de valores em relação à distribuição do bem e do mal. Para além disso, segundo o próprio só existe um mundo concertado para si.
(2)	O autor considera na primeira parte doseu poema que todos que são bonspassam por "grandes tormentos" e que quem é mau, um "mar de contentamentos". Em seguida, revela que para garantir essa vida felizresolveu ser mau, porém foi castigado.
(3)	O sujeito poético viu os bons e os maus a serem castigados e recompensados respetivamente, pelas suas ações. Mas quando o sujeito poético foi mau não foi recomendado mas sim castigado.

(4)	O sujeito poético comenta sobre a inversão das consequências das ações tanto boas como más
(5)	O sujeito poético afirma que as pessoas que praticam o mal são recompensadas e as boas pessoas acabam por sofrer, no entanto ele acabou por experimentar praticar o mal e não foi recompensado, logo está tudo contra ele, e ele nunca será recompensado.
(6)	Na visao do sujeito poeticos os bons eram full recompensados pelas suas atitudes e açoes. Mas quando ele se mudou as suas atitudos para ser mau ele foi castigado .
(7)	Na visão do sujeito poético, os bons eram castigados e os maus recompensados pelas suas ações. No entanto quando o sujeito poetico foi mau para ser recompensado o mesmo foi castigado pelo o que o mundo está em ordem para ele ao contrário das pessoas
(8)	O q nos leva a interpretar a esparsa é q no mundo apresentado pelo sujeito poético é q pss más são recompensadas, pss boas vivem num mar de descontentamento e com o mundo desconcertado e no final ele é castigado levando a acreditar q o mundo é inj
(9)	O sujeito poético refere que as pessoas boas eram sempre castigadas e que os maus eram recompensados e vivam uma vida de prazeres.Mas ao ser “mau” ele foi castigado e por isso ele chega à conclusão que o mundo só está em ordem para ele!
(10)	Ao longo do seu percurso vivencial, o “eu” lírico constatou que quem pratica o bem é castigado e quem é má pessoa é recompensado. Assim, este pratica o mal com a expectativa de ser beneficiado. Porém, só para ele “anda o mundo concertado”.

3.3.2.1.3. Inquérito por questionário

Como supramencionado, analisaram-se quantitativamente as respostas fornecidas pelos alunos no inquérito por questionário realizado no final de cada ciclo de investigação-ação. Note-se, porém, que dos 20 alunos presentes, 2 não responderam ao questionário.

Tabela 10. Dados obtidos a partir do inquérito por questionário (1.º ciclo de investigação-ação)

Compreensão																	
1	2	1	3	1	1	2	1	1	1	1	1	1	2	1	1	1	1
Fruição																	
1	2	2	3	2	1	1	1	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1

Gráfico 10. Comparação das médias obtidas a partir da recolha de dados sobre a perceção dos alunos relativamente à compreensão e à fruição de textos e obras literárias (1.º ciclo de investigação-ação)

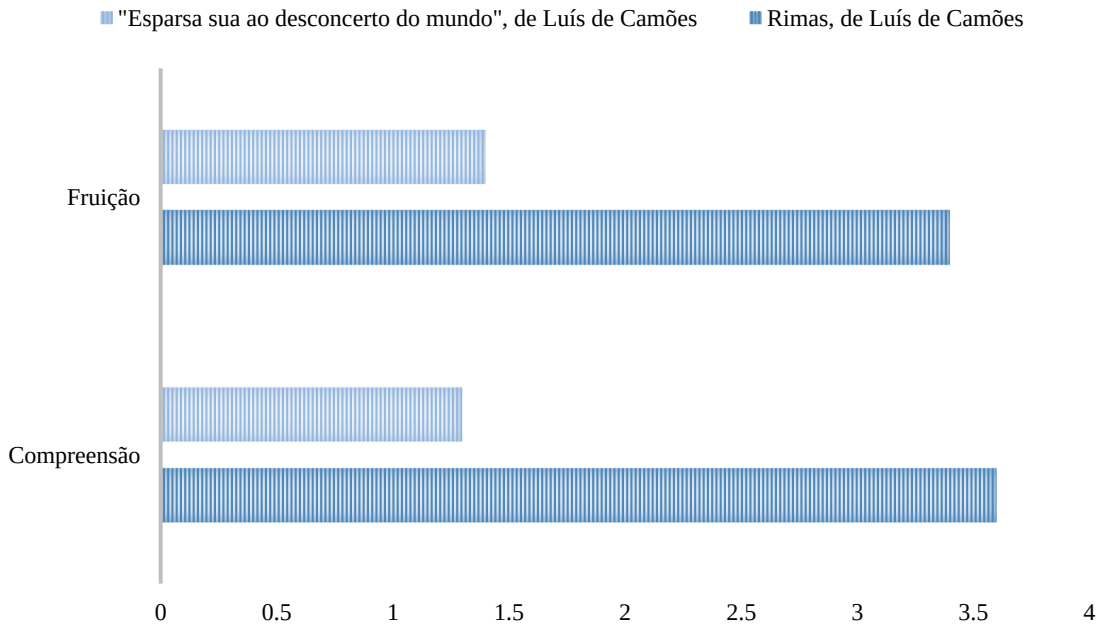
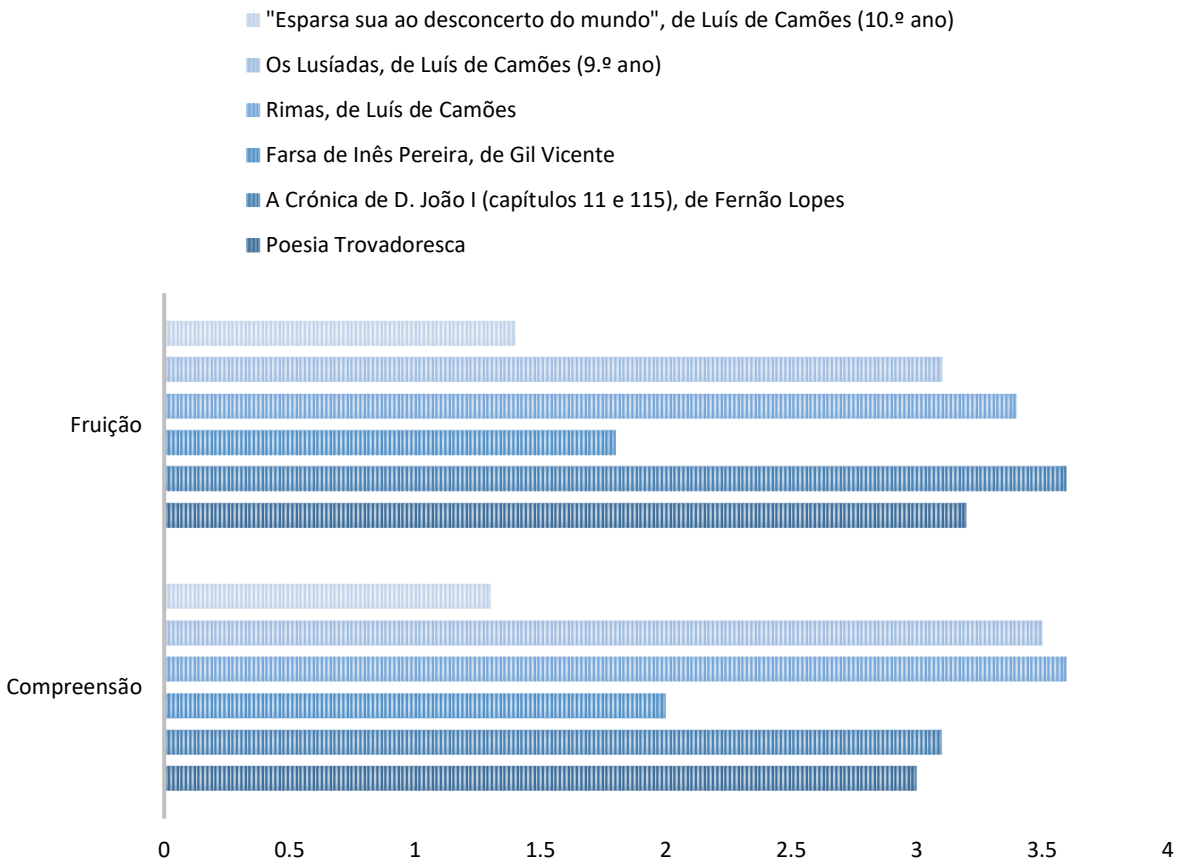


Gráfico 11. Comparação das médias obtidas a partir da recolha de dados sobre a perceção dos alunos relativamente à compreensão e à fruição de textos e obras literárias (1.º ciclo de investigação-ação)



3.3.2.2. 2.º ciclo de investigação-ação

3.3.2.2.1. Observação anedotária

Nesta secção consideram-se as observações da professora, atinentes ao desempenho e ao nível de envolvimento dos alunos demonstrado durante a realização das tarefas propostas. Os registos encontram-se separados por tarefa.

Tabela 11. Dados obtidos a partir da observação anedotária (2.º ciclo de investigação-ação)

Discussão coletiva motivada pela visualização do vídeo "How small are we in the scale of the universe? – Alex Hofeldt" do canal de Youtube *TED-Ed*.

1. Durante a visualização do vídeo, os alunos mostraram-se atentos. No entanto, durante o questionamento que se seguiu, os alunos apresentaram-se pouco responsivos. Esta atitude não cooperante persistiu durante toda a aula. Importa sublinhar, porém, que esta aula foi excecional, na medida em que tipicamente a turma não tem aulas de Português neste horário (8:30-10:15). Numa semana normal, no horário supramencionado, os alunos estariam na aula de Educação Física. Dito isto, a aula foi planificada de modo a motivar os alunos a participarem, não apenas devido à mudança de horário, mas também devido à antecipada desafeição pel'*Os Lusíadas*, dado que as aulas prévias dedicadas ao estudo desta obra haviam gerado lamúrias por parte dos alunos.

Interpretação das estâncias 105 e 106 do Canto I, a partir de questões de nível 4, 5 e 6.

2. Os alunos demonstraram grande resistência em responder às questões colocadas. Um aluno referiu que não tinha compreendido o texto de todo. Um problema percebido tem a ver com a reformulação das questões. Dado que se pretendia colocar apenas questões de nível superior, quando reformuladas, as questões mantiveram o mesmo nível de complexidade. Em discussão com a professora titular e as supervisoras concluiu-se que teria sido mais produtivo colocar questões menos complexas, de níveis inferiores. O método de questionamento aplicado no presente ciclo difere do método de questionamento utilizado no ciclo anterior, na medida em que o presente ciclo não inclui questões de nível 3. Entende-se, portanto, que houve uma falha na planificação, pois sabe-se que as inferências elaborativas dependem de inferências de ligação, imbricadas na superfície do texto e nos mecanismos de coesão e de coerência.
3. Os alunos demonstraram ter dificuldades quando a questão exigia que relacionassem dois recursos expressivos. Relativamente às restantes questões, ainda que as respostas dos alunos tenham sido curtas e superficiais, estas foram, maioritariamente, corretas.

Questionamento de nível superior: interligação da reflexão do poeta em estudo com outras obras (*Caravela Espacial*, de Jon Lomberg). 4. Neste momento, a professora em formação inicial começou a dirigir as questões a alunos específicos, em vez de depender consistentemente dos mesmos (poucos) alunos para responderem às questões colocadas. Quando questionados diretamente, os alunos mostram ser capazes de compreender as duas obras individualmente, mas não de relacioná-las.
Questionamento de nível superior: interligação da reflexão do poeta em estudo com outras obras ("O homem; as viagens", de Carlos Drummond de Andrade). 5. Durante o trabalho em pares, os alunos animaram-se e trabalharam de forma empenhada. No tempo acordado, os pares foram capazes de responder à primeira questão colocada, com profundidade. No entanto, não foi possível ouvir as respostas de todos os alunos. Quando solicitados a responder à segunda questão oralmente, os alunos tiveram dificuldade em fazê-lo.
Questionamento de nível superior: aproximação do tema "fragilidade humana" à realidade dos alunos, oralmente. 6. Os alunos não conseguiram apresentar nenhum exemplo da fragilidade do homem no mundo atual, nem mesmo quando a professora instruiu os alunos a pensarem em perigos decorrentes da ação humana e em perigos decorrentes da natureza. Na perspetiva da professora em formação inicial, o desempenho dos alunos revela preguiça, passividade, mas não necessariamente falta de atenção ou compreensão. Esta hipótese foi confirmada pelas respostas dos alunos à tarefa de escrita.

3.3.2.2.2. Análise de produções escritas

A instrução de escrita formulada no segundo ciclo centrou-se na atualidade da metáfora "um bicho da terra tão pequeno", usada para referir o ser humano. Foi solicitada aos alunos a textualização de uma breve exposição de 100 a 200 palavras, que incluísse: uma introdução ao tema abordado nas estâncias 105-106 do Canto I; um desenvolvimento no

qual refiram um aspeto que contribui para a pequenez e/ou fragilidade do Homem, no tempo em que vivemos, fundamentando as ideias apresentadas em, pelo menos, um exemplo significativo; e uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Mais uma vez, pretendeu-se perceber em que medida é que as produções escritas analisadas contêm ou não frases categorizadas como "elaboração de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana". Tal como sucedeu no primeiro ciclo, a análise das produções escritas permitiu legitimar as observações anedotárias previamente referidas.

Apresenta-se de seguida alguns excertos referentes às produções escritas dos alunos, onde é possível observar a presença de frases indicativas de uma orientação interpretativa. Os excertos apresentados foram transcritos para um documento eletrónico, com recurso ao *Microsoft Word*, mas não foram modificados, pelo que respeitam a versão original.

Deve-se adiantar que, por razão da ausência de um aluno em cada ciclo de investigação-ação, a amostra integra apenas 20 textos, em vez de 21. Dos 20 textos, 9 não apresentam nenhuma frase categorizada como "elaboração de uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana". Dos 11 textos que apresentam frases indicativas de uma orientação interpretativa, selecionaram-se 9 excertos ilustrativos:

10_D_A1

Embora muitas destas fragilidades tenham sido superadas, na atualidade, nas nossas sociedades, com o recurso à ciência e à tecnologia, os perigos decorrentes da ação humana continuam a persistir até aos dias de hoje, o qual resulta da falta de moralidade ou compaixão de alguns grupos sociais.

10_D_A3

Tal como é referido na metáfora nós, homens, somos "um bicho da terra tão pequeno", somos apenas pequenas criaturas a viver num, dos milhões de planetas do infinito universo. No entanto, conseguimos criar tanto perigo para nós mesmos, com guerras e outras emaças.

10_D_A6

O ser humano é uma pequenez à escala do universo, mas, mesmo sendo quase insignificantes ao universo ainda conseguimos nos realçar, por exemplo: a ida à

lua, a marte, a descoberta de constelações, galáxias e muitos outros, claro que comparado com a grandeza do nosso universo isso não é nada mas mesmo assim é alguma coisa. (...) Em conclusão, podemos observar que o ser humano é tão pouco em tão muito, mas mesmo assim consegue se superar a si mesmo.

10_D_A7

Os seres humanos são pequenos, em todos os sentidos da palavra: quantos humanos foram um planeta? Ou uma estrela? Uma galáxia? Certamente a resposta é um número imenso. Mas não é só isso que faz de nós um ser tão pequeno. Doenças, guerras problemas pelos quais temos de passar e que acabam com a vida humana e a torna num mero número: "Hoje morreram mais mil pessoas devido à Covid-19" "Hoje morreram mais três mil pessoas nas invasões Russas". São só mais mil, mais umas vidas insignificantes a chegar ao fim. E são no entanto estas vidas insignificantes que cumprem feitos extraordinários, sair do seu próprio mundo em busca do conhecimento, por mais que seja a medo.

10_D_A9

Assim, concluo que na grande maioria dos casos o Homem é quem causa o seu próprio perigo, e que, por mais que tente procurar um sítio seguro (aqueles que nunca foram afetados) estes acabarão por se tornar perigosos.

10_D_A10

A pequenez associada ao ser humano, atualmente, poderá provir das situações difíceis e delicadas que o mundo vive. Isto porque, será extretamente complicado reverter situações de tanta gravidade. Os exemplos mais óbvios da nossa atualidade serão, provavelmente, a pandemia e a guerra que se tem vindo a instalar no mundo. Ambas as situações representam adversidades que deverão ser ultrapassadas pelo ser humano. O esforço que está a ser feito é de grande escala, o que pode enaltecer, de certa forma, as ações do Homem, enquanto este vive num mundo pouco seguro.

Conclui-se, portanto, que assim como nas estâncias 105-106 do Canto I, vivemos, por vezes, num ambiente pouco seguro, evidenciando a nossa fragilidade, mas que as poderemos, eventualmente, ultrapassar.

10_D_A13

Esta pequenez do ser humano encontra-se presente, por exemplo, no facto de este não conseguir controlar totalmente alguns perigos da natureza. O Homem mostra-se assim como um ser frágil, incapaz de resistir a certas doenças e à possibilidade de morrer por ações destas. E, embora já existam métodos para combater estes desastres naturais, a segurança total nunca é garantida. Por fim, é possível concluir que a metáfora presente nos versos do Canto I mostra-se muito atual. É de reforçar ainda a dificuldade em compreender como é que a pequenez do ser humano não o impede de realizar grandes feitos.

10_D_A15

O homem foi de todas as especies que habitam a terra, pode não ser a criatura mais forte, mas com a sua inteligência consegue criar instrumentos que fazem com que o ser humano seja a especie predominante na natureza. No entanto, mesmo que muitas pessoas não têm essa perspetiva, o ser humano é um “bicho” insignificante no universo, pois quando nós olhamos para o ceu conseguimos visualizar várias galaxias a milhares ? de km e comparados ? nos somos um pontinho no escuro. O Homem como qualquer outro ? habitante da terra é bastante fragil, porque nós podemos estar a viver uma vida otima e do nada podemos vir a morrer po problemas da natureza, como os desastres naturais como tornados, terramotos, tsunamis, doenças como como o covid-19 que já tem matado milhares de pessoas atualmente, e decorrentes do ser humano como as guerras que tambem é um dos principais problemas do mundo atual pela razão que há pessoas que com uma bomba nuclear dizimar maior parte da população habitante da terra.

10_D_A17

A humanidade é frágil pois consegue destruir o que já construiu e consegue matar as vidas que criou, tendo isso devido a guerras ou nem é necessária a participação de guerra. O Humano tambem é frágil devido à impossibilidade de defesa para os perigos da Natureza, como os vírus ou as catastrofes.Concluindo, o ser humano é frágil e pequeno devido a autodestruir a propria humanidade e não se conseguir defender da Natureza.

3.3.2.2.3. Inquérito por questionário

Por fim, analisou-se quantitativamente as respostas fornecidas pelos alunos no inquérito por questionário realizados no final de cada ciclo de investigação-ação. Novamente, dos 20 alunos presentes, 2 não responderam ao questionário.

Tabela 12. Dados obtidos a partir do inquérito por questionário (2.º ciclo de investigação-ação)

Compreensão																	
1	2	5	2	3	1	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	1	3
Fruição																	
1	3	4	3	4	1	5	5	1	2	2	2	2	2	2	4	1	2

Gráfico 12. Comparação das médias obtidas a partir da recolha de dados sobre a perceção dos alunos relativamente à compreensão e à fruição de textos e obras literárias (2.º ciclo de investigação-ação)

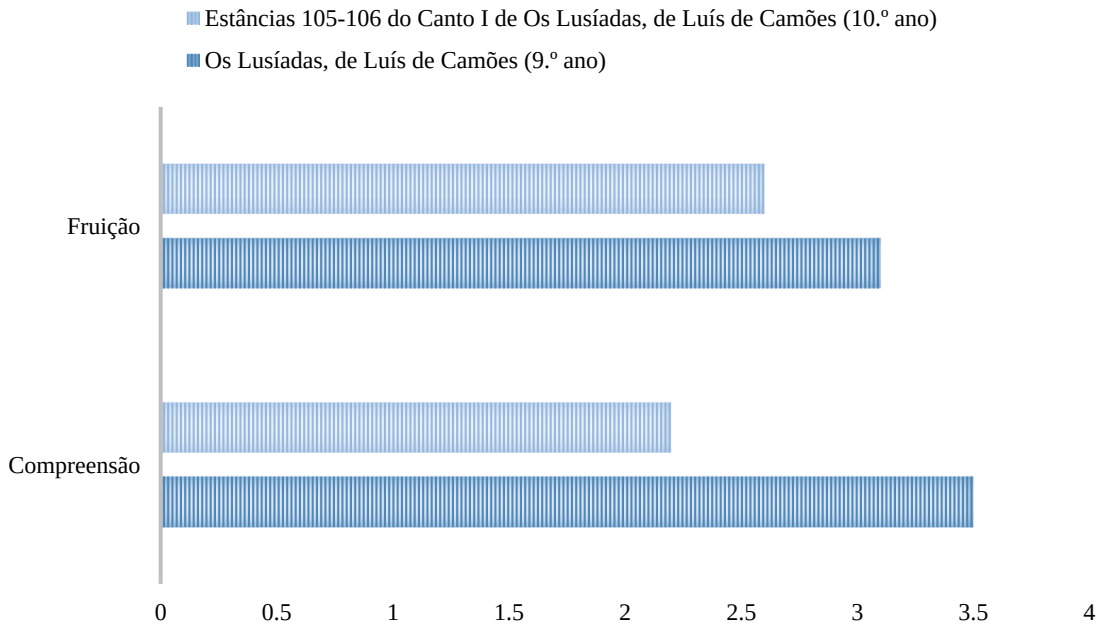
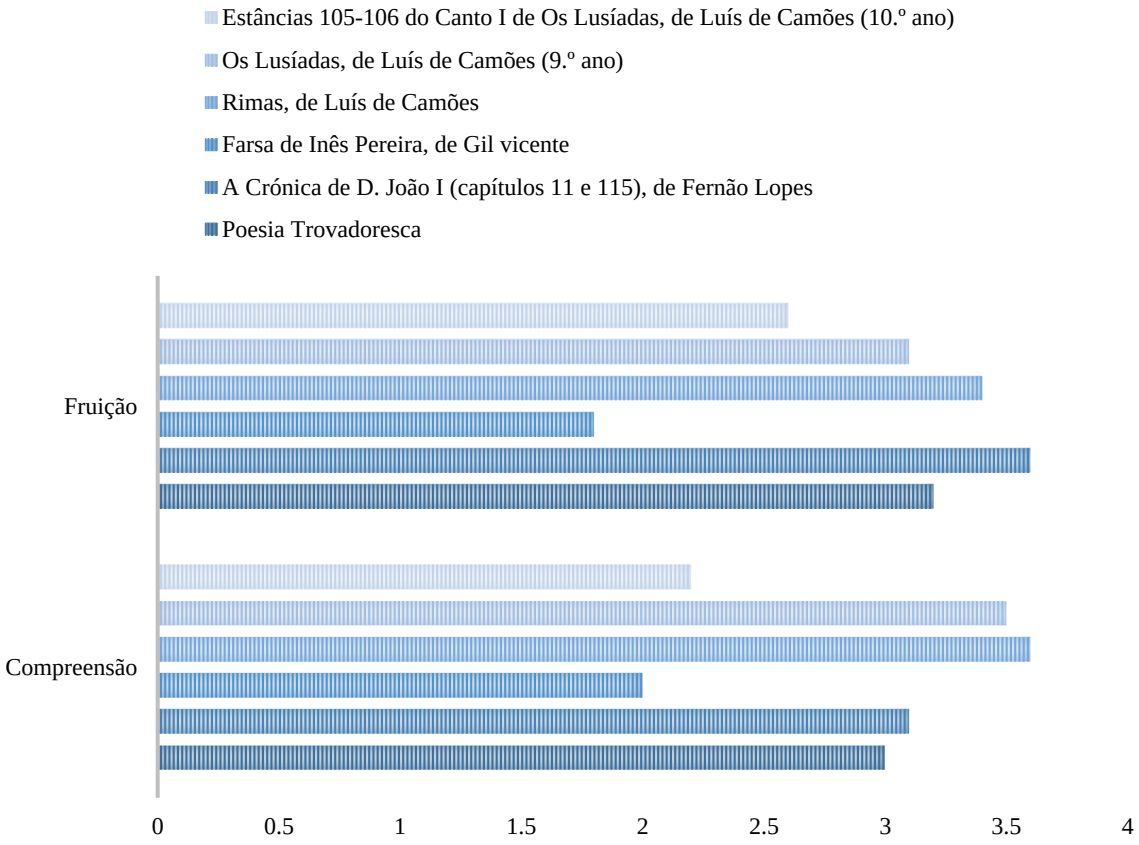


Gráfico 13. Comparação das médias obtidas a partir da recolha de dados sobre a perceção dos alunos relativamente à compreensão e à fruição de textos e obras literárias (2.º ciclo de investigação-ação)



3.3.3. Interpretação dos resultados

As informações recolhidas permitiram observar os efeitos da ação e refletir sobre os resultados obtidos. A análise destes dados permite afirmar que:

- a simples exposição dos alunos ao texto não é suficiente para promover a compreensão leitora profunda do texto;
- as contribuições dos alunos não são automáticas;
- se não forem solicitados, os alunos não fazem inferências elaborativas;
- diferentes tipos de tarefas de leitura afetam a probabilidade de os alunos adotarem (inconscientemente) uma orientação interpretativa (a desejada), nomeadamente,

tarefas de leitura motivadas por questões que se centram no enredo refletem uma orientação literal, tarefas de leitura motivadas por questões que se centram na temática refletem uma orientação interpretativa.

- os alunos são capazes de elaborar, a partir do texto, uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana, quando adequadamente solicitados a fazê-lo;
- os alunos são capazes de construir respostas gramaticalmente complexas a partir de questões de nível superior. No entanto, esta afirmação restringe-se a respostas escritas. Constatou-se, a partir de análise dos dados recolhidos, que os alunos sentem dificuldades em avançar com respostas oralmente, principalmente quando é necessário fazer inferências de elaboração. Este problema não é do escopo da compreensão, pois os alunos demonstraram ser capazes de responder adequadamente às mesmas questões, ou a questões semelhantes (com o mesmo nível de complexidade), por escrito.

Em termos quantitativos, a análise das produções escritas permite concluir que 95% e 55% dos alunos chegaram à compreensão crítica no 1.º e 2.º ciclo de investigação-ação, respetivamente.

Verificou-se também que a compreensão dos alunos relativamente a um texto é proporcional à fruição do mesmo. Note-se, todavia, que a média obtida através do inquérito por questionário é mais favorável à compreensão do que à fruição, ou seja, os alunos reportam níveis mais altos de compreensão do que de fruição, em média.

Verificou-se que os alunos compreenderam e fruíram mais do texto estudado no primeiro ciclo de investigação-ação, a "Esparsa sua ao desconcerto do mundo". A classificação dada pelos alunos corrobora, desta forma, as observações registadas no diário da investigadora e o desempenho dos alunos nas produções escritas em ambos os ciclos.

Comparativamente às obras lecionadas durante o ano letivo, a "Esparsa sua ao desconcerto do mundo" foi o texto que obteve melhor classificação nas variáveis compreensão (1,28) e fruição (1,44), seguido da *Farsa de Inês Pereira* (1,95 e 1,75, respetivamente). Em terceiro lugar surgem as estâncias 105-106 do Canto I de *Os Lusíadas*, com as seguintes médias: 2,22 (compreensão) e 2,56 (fruição). A relação entre a compreensão e a fruição é direta em 12 de 18 casos no primeiro ciclo de investigação-

ação e 8 de 18 casos no segundo ciclo de investigação-ação. Estes resultados mostram que, quando os alunos compreendem o que estão a ler, eles gostam de ler; o contrário também se aplica.

Estes resultados podem ser interpretados da seguinte forma: o nível de SoC dos alunos intervenientes no segundo ciclo é inferior ao do primeiro ciclo, por motivos que se relacionam com as características dos alunos (os alunos estavam notoriamente mais desengajados do que o habitual), do texto (os alunos mencionaram, previamente, que não estavam interessados em ler e/ou estudar a obra em apreço) e das tarefas (no segundo ciclo predominaram as questões de nível superior, pelo que é possível que nem todos os alunos tenham feito as inferências de ligação necessárias para o estabelecimento e manutenção da coerência do texto). Como se sabe, o nível de SoC afeta a ativação de conhecimentos prévios e subsequente integração do conhecimento novo no conhecimento prévio, caso os alunos os possuam. Na realidade, constatou-se que os alunos não possuíam alguns dos conhecimentos prévios necessários para interpretar os textos, pelo que estes foram fornecidos aos mesmos. Todavia, sabe-se que fornecer informações aos alunos imediatamente antes da tarefa de leitura não tem o mesmo efeito que ativar conhecimentos já estabelecidos na memória a longo prazo (McCarthy & McNamara, 2021).

Importa sublinhar que o sucesso do plano de ação implementado não pode ser atribuído a uma única variável, uma vez que foram utilizadas várias estratégias antes, durante e depois da leitura. Posto isto, a estratégia predominante nos dois ciclos foi o questionamento de nível superior. No que diz respeito às estratégias utilizadas, a única diferença do primeiro para o segundo ciclo foi a subtração da estratégia de previsões. Porém, dada a pouco relevância desta estratégia no primeiro ciclo, não se considera que tenha sido uma variável determinante nos resultados obtidos.

Em virtude dos resultados obtidos, pensa-se ter atingido os objetivos estipulados para o presente trabalho.

Conclusões

O presente trabalho de investigação-ação consiste num pequeno estudo sobre o impacto da atuação do professor em sala de aula na construção da compreensão leitora profunda de textos literários, tendo como finalidade levar a professora em formação inicial a refletir acerca das experiências e aprendizagens por ele proporcionadas.

Recuperando os objetivos deste relatório, pode afirmar-se que, na sua maioria, foram cumpridos. Mais concretamente, as tarefas de leitura implementadas contribuíram positivamente para a construção da compreensão leitora profunda, na medida em que, quando solicitados, os alunos:

1. ativaram conhecimentos prévios (quando os possuíam);
2. fizeram inferências elaborativas;
3. construíram respostas gramaticalmente mais complexas, por escrito, motivadas por questões de nível superior.

Por exemplo, quando solicitados a apresentarem, por escrito, uma reflexão sobre a atualidade do tema abordado no poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", 95% dos alunos elaboraram, a partir do texto, uma mensagem, moral ou generalização acerca da condição humana. Ficou demonstrado que foi o tipo de tarefa que facilitou a adoção (ainda que inconsciente) de uma orientação interpretativa, dado que perante uma questão equivalente, mas formulada para encorajar o foco no enredo, os alunos adotaram uma orientação literal. Estes resultados confirmam o que escrevem Goldman et al. (2015), segundo os quais, o modo como está formulada a questão influencia a adoção de uma orientação literal ou interpretativa dos leitores em relação ao texto. De facto, constatou-se que o questionamento de nível superior (Blything et al., 2019; Degener & Berne, 2016) foi a estratégia mais eficaz para levar os alunos a ativar conhecimento prévio e, consequentemente, a fazer inferências elaborativas. Urge, por isso, que se inverta a tendência atual, assinalada por autores como Degener e Berne (2016) e Giasson (2000), de valorizar as questões de nível inferior, em detrimento das questões de nível superior, durante a instrução, sob pena de se inviabilizar a construção da compreensão leitora profunda dos alunos.

Conclui-se, assim, que o modo como os alunos leem um texto é determinado pela tarefa designada, ou seja, pelo professor. Este, enquanto criador de tarefas de leitura, tem a

capacidade de influenciar o nível de SoC dos alunos e a ativação de conhecimentos prévios através da construção de tarefas de leitura que potenciem o desenvolvimento da compreensão leitora profunda (por exemplo, ao colocar questões de nível superior em vez de questões de nível inferior).

Por sua vez, verificou-se que a compreensão está relacionada com a fruição estética dos textos estudados, daí que, as tarefas de leitura realizadas tenham sido eficazes em aumentar a motivação dos alunos para a leitura de obras e textos literários. Adicionalmente, a utilização das TIC e de recursos (áudio)visuais impactaram positivamente a motivação dos alunos. Contribuíram ainda para a motivação dos alunos, as tarefas realizadas em pares, confirmando assim o testemunho de Block et al. (2012).

Convirá reter, todavia, que as tarefas de leitura por si só não determinam totalmente a meta de compreensão definida pelos alunos. Esta depende grandemente do modo como os leitores interpretam a tarefa designada—influenciados pelas ideias, atitudes, crenças e experiências anteriores com tarefas semelhantes (Oudega & van den Broek, 2018).

Assim, não obstante os constrangimentos sentidos no segundo ciclo de investigação-ação (provenientes da desadequação do nível de SoC à tarefa proposta), que resultaram numa percentagem menor de alunos que chegaram à compreensão crítica, considera-se que foram cumpridos os objetivos específicos formulados inicialmente, tendo estes contribuído para a concretização do objetivo geral, isto é, a construção da compreensão leitora profunda dos textos estudados. Através do alargamento da experiência e do conhecimento que a prática futura proporcionará, acredita-se que os aspetos menos bem-conseguidos poderão ser aperfeiçoados. De facto, está-se consciente das limitações do estudo apresentado (tais como os constrangimentos de tempo e de tamanho da amostra) que poderá ser melhorado em vários aspetos numa investigação futura.

No que respeita à investigação sobre a compreensão leitora profunda, seria interessante estudar mais aprofundadamente as consequências da negligência da construção de inferências de ligação (motivada por questões de nível inferior) na compreensão leitora profunda, uma vez que, ao que tudo indica, este terá sido um fator determinante nos resultados atinentes ao segundo-ciclo. Teria interesse também perceber o impacto das questões de nível superior (5 e 6), enquanto ignição da compreensão leitora profunda, na

motivação dos alunos para a leitura. Por fim, seria útil explorar os obstáculos associados à intervenção dos alunos no registo oral, por oposição ao registo escrito.

Referências Bibliográficas

Agrupamento de Escolas Aurélia de Sousa. (s.d.). *Projeto Educativo 2018-2021*. https://ae-aureliadesousa.com/ativos/docs/pe2018_2021.pdf

Alarcão, I. (2000). *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem*. Porto Editora.

Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Artmed.

Alarcão, I. (2003). *Professores reflexivos em uma escola reflexiva*. Cortez.

Anderson, R. C. (1977). The notion of schemata and the educational enterprise. In R. C. Anderson, R. J. Spiro, & W. E. Montague (Eds.), *Schooling and the acquisition of knowledge*. Erlbaum.

Anderson, R. C., & Biddle, W. B. (1975). On asking people questions about what they are reading. *Psychology of Learning and Motivation, 9*, 89-132.

Beck, I. L. (1989). Reading and reasoning. *The Reading Teacher, 42*(9), 679-684.

Beck, I. L., & McKeown, M. G. (1981). Developing questions that promote comprehension: The story map. *Language Arts, 58*(8), 913-918.

Block, C. C., & Parris, S. R. (2002). *Comprehension instruction: Research-based best practices. Solving problems in the teaching of literacy*. Guilford Publications.

Bloom, B. S. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. David McKay.

Blosser, P. E. (2000). *Ask the right questions*. The National Science Teachers Association.

Blything, L. P., Hardie, A., & Cain, K. (2019). Question asking during reading comprehension instruction: A corpus study of how question type influences the linguistic complexity of primary school students' responses. *Reading Research Quarterly, 53*(3), 443-472. https://doi.org/10.1002/rrq.279

Bowyer-Crane, C., & Snowling, M. J. (2005). Assessing children's inference generation: What do tests of reading comprehension measure? *British Journal of Educational Psychology*, *75*(2), 189-201.

Bruner, J. (1978). The role of dialogue in language acquisition. In A. Sinclair, R. J. Jarvelle, & W. J. M. Levelt (Eds.), *The child's concept of language*. Springer-Verlag.

Cain, K., & Oakhill, J. V. (1999). Inference making ability and its relation to comprehension failure in young children. *Reading and Writing: An Interdisciplinary Journal*, *11*, 489-503.

Cho, E., Ha Kim, E., Ju, U., & Lee, G. A. (2021). Motivational predictors of reading comprehension in middle school: Role of self-efficacy and growth mindsets. *Reading and Writing*, *34*, 2337-2355. https://doi.org/10.1007/s11145-021-10146-5

Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas. *Revista Psicologia, Educação e Cultura*, *13* (2), 355- 379.

Cromley, J. G., & Azevedo, R. (2007). Testing and refining the Direct and Inferential Mediation Model of Reading Comprehension. *Journal OF Educational Psychology*, *99*(2), 311-325.

Damásio, A. 2013. *O sentimento de si. Corpo, emoção e consciência*. Temas e Debates – Círculo de Leitores.

Degener, S., & Berne, J. (2016). Complex questions promote complex thinking. *The Reading Teacher*, *70*(5), 595-599.

Department of Education and Training. (2020). *High impact teaching strategies. Excellence in teaching and learning*.

Direção-Geral de Estatísticas da Educação e Ciência. (2016). *Desigualdades socioeconómicas e resultados escolares: 3.º Ciclo do Ensino Público Geral*.

Djikic, M., Oatley, K., & Moldoveanu, C. (2013). Opening the closed mind: The effect of exposure to literature on the need for closure. *Creativity Research Journal*, *25*(2), 149- 154.

Duarte, I. M. (1995). A leitura. Ensinar a descobrir significados. In A. D. Carvalho (Ed.), Novas metodologias em educação (pp. 244-250). Porto Editora.

Duke, N. K., & Pearson, P. D. (2002). Effective practices for developing reading comprehension. In A. E. Farstrup, & S. J. Samuels (Eds)., *What research has to say about reading comprehension* (pp. 204-242). International Reading Association.

Elleman, A. M., & Oslund, E. L. (2019). Reading comprehension research: Implications for practice and policy. *Behavioral and Brain Sciences*, *6*(1), 3-11. https://doi.org/10.1177%2F2372732218816339

Elliot, J. (1991). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Morata.

Esteves, M. (1999). *A investigação enquanto estratégia de formação de professores: Um estudo*. Tese de doutoramento. Universidade de Lisboa.

Figueiredo, O. (2004). *Didáctica do português língua materna: Dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Edições Asa.

Formosinho, J. (2009). A academização da formação de professores. In J. Formosinho (Ed.), *Formação de professores: Aprendizagem profissional e acção docente*. Porto Editora.

Garrisson, I. & Hoskisson, K. (1989). Confirmation bias in predictive reading. *The Reading Teacher*, *42*(7), 482-488.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.

Goldman, S. R., McCarthy, K. S., & Burkett, C. (2015). Interpretive inferences in literature. In E. J. O'Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch, Jr. (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 386-455). Cambridge University Press.

Graesser, A. C., Singer, M., & Trabasso, T. (1994). Constructing inferences during narrative text comprehension. *Psychological Review, 101*(3), 371-395.

Graves, M. F., Cooke, C. L, & Laberge, M. J. (1983). Effects of previewing short stories. *Reading Research Quarterly*, *18*, 162-276.

Greene, J. A., Sandoval, W. A., & Brâten, I. (2016). An introduction to epistemic cognition. In J. A. Greene, W. A. Sandoval, & I. Brâten (Eds.), *Handbook of epistemic cognition* (pp. 1-15). Routledge.

Hamido, G. (2007). A escola, ecologia viva e reflexiva: O poder de mudar. *Interacções*, *7*, 141-178.

Hansen, J., & Pearson, P. D. (1983). An instructional study: Improving the inferential comprehension of good and poor fourth grade readers. *Journal of Educational Psychology*, *75*, 821-829.

Harvey, S., & Goudvis, A. (2007). *Strategies that work: Teaching comprehension for understanding and engagement*. Stenhouse Publishers.

Hollingsworth, S. (1995). Teachers as researchers. In L. W. Anderson (Ed.), *International encyclopedia of teaching and teacher education* (pp. 16-19). Cambridge University Press.

International Literacy Association. (2020). *What's hot in literacy report.*

Kendeou, P. (2015). A general inference skill. In E. J. O'Brien, A. E. Cook, & R. F. Lorch, Jr (Eds.), *Inferences during reading* (pp. 160-173). Cambridge University Press.

Kendeou, P., McMaster, K. L., & Christ, T. J. (2016). Reading comprehension: Core components and processes. *Policy Insights from the Behavioral and Brain Sciences*, *3*(1), 62-69.

Kendeou, P., & O'Brien, E. J. (2015). Prior knowledge: Acquisition and revision. In P. Afflerbach (Ed.), *Handbook of individual differences in reading: Reader, text, and context* (pp. 151-163). Routledge.

Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge University Press.

Kintsch, W., & Kintsch, E. (2005). Comprehension. In Scott G. Paris, & Steven A. Stahl (Eds.), *Children's' reading Comprehension and assessment* (pp.71-92). Erlbaum.

Kintsch, W., & Rawson, K. A. (2005). Comprehension. In M. J. Snowling & C. Hume (Eds.), *The science of reading: A handbook* (pp. 206-206). Blackwell Publishing. https://doi.org/10.1002/9780470757642.ch12

Kotowicz, A., & Martingo, A. (2021, maio 21). Como foram feitos os rankings das escolas do Observador. *Observador*. https://observador.pt/especiais/como-foram-feitos-os-rankings-das-escolas-do-observador-2/

Langer, J. A. (1981). From theory to practice: A prereading plan. *Journal of Reading*, *25*(2), 152-156.

Leal, S., & Fonseca, J. (2013). A Investigação-ação como instrumento de desenvolvimento profissional. In F. Sousa, L. Alonso, & M. Roldão (Eds.), *Investigação para um Currículo Relevante* (pp. 164–177). Coimbra: Almedina.

Lewis, M., & Wray, D. (1997). *Extending literacy: Developing approaches to non-fiction*. Routledge.

Lewis, M., & Wray, D. (2009). *Literacy in the secondary school*. David Fulton.

Lobo, A. (2019). *Desenvolver: Compreensão da leitura*. Ler +. Plano Nacional de Leitura / EDULOG: Fundação Belmiro de Azevedo.

Long, S. A., Winograd, P. N., & Bridge, C. A. (1989). The effects of reader and text characteristics on imagery reported during and after reading. *Reading Research Quarterly*, *24*(3), 353-372.

Lopes, Â. F. (2014). A leitura em Português L2 nos níveis C1 e C2: Contributos para a compreensão de sentido não literal. Tese de mestrado. Universidade do Porto.

Lopes, Â. F., & Pinto, M. G. L. C. (2021). Das inferências à interpretação recursiva na leitura do texto literário em L2. *Linguística: Revista de Estudos Linguísticos da Universidade do Porto, 2021*, 111-127.

Lourenço, V., Duarte, A., Nunes, A., Amaral, A., Gonçalves, C., Mota, M., & Mendes, R. (2019). *PISA 2018 – Portugal relatório nacional*. Instituto de Avaliação Educativa, I. P.

Martins, G. d'O., Gomes, C. A. S, Brocardo, J. M. L., Pedroso, J. V., Carrillo, J. L. A., Silva, L. M. U., Encarnação, M. M. G. A. da., Horta, M. J. V. C., Calçada, M. T. C. S., Nery, R. F. V., & Rodrigues, S. M. C. V. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação/Direção-Geral da Educação (DGE).

Massey, S. L., Pence, K. L., Justice, L. M., Bowles, R. P. (2008). Educators' use of cognitively challenging questions in economically disadvantaged preschool classroom contexts. *Early Education and Development*, *19*(2), 340-360.

McCarthy, S. K., & McNamara, D. S. (2021). The multidimensional knowledge in texto comprehension framework. *Educational Psychologist*, *56*(3), 196-214. https://doi.org/10.1080/00461520.2021.1872379

Mcgee, A., & Johnson, H. (2003). The effect of inference training on skilled and less skilled comprehenders. *Educational Psychology*, *23*(1), 49-59. https://doi.org/10.1080/0144341022000022924

McNamara, D. S., & Magliano, J. (2009). Toward a comprehensive model of comprehension. In B. H. Ross (Ed.), *The psychology of learning and motivation* (pp. 297-384). https://doi.org/10.1016/S0079-7421(09)51009-2

Mello, C. (1999). Leitura e memória literária. In *I Jornadas científico-pedagógicas de Português* (pp. 220-228). Instituto de Língua e Literatura Portuguesas, Faculdade de Letras, Universidade de Coimbra.

Menke, D. J., & Pressley, M. (1994). Elaborative interrogation: Using "why" questions to enhance the learning from text. *Journal of Reading, 37*(8), 642-645.

Ministério da Educação, Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. 10.o ano, Ensino Secundário: Português*. https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_port ugues.pdf

Narvaez, D. (2002). Individual differences that influence reading comprehension. In C. C. Block & M. Pressley (Eds.), *Comprehension instruction: Research based best practices*. Guilford Press.

Neves, A. C., & Ferreira, A. L. (2015). *Avaliar é preciso? Guia prático de avaliação para professores e formadores*. Guerra e Paz, Editores, S. A.

Nichols, J. (1983). Using prediction to increase content area interest and understanding. *Journal of Reading, 27*(3), 225-229.

O'Brien, E. J., Shank, D. M., Myers, J. L., & Rayner, K. (1988). Elaborative inferences during reading: Do they occur on-line? *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory, and Cognition, 14*(3), 410-420.

Oudega, M., & van den Broek, P. (2018). Standards of coherence in reading variations in processing and comprehension of text. In K. K. Millis, D. Long, J. Magliano, & K. Wiemer (Eds.), *Deep comprehension: Multi-disciplinary approaches to understanding, enhancing, and measuring comprehension* (pp. 41-51). Routledge.

Pardal, E. (2013). *Camões lírico na aula de Português à luz da cultura clássica*. Tese de doutoramento. Universidade de Coimbra.

Pereira, P. (2010). Low educational attainment in Portugal: Intergenerational transmission of a big problem. *Investigaciones de Economia de la Educación*, *5*, 36-46.

Perrenoud, P. (1999). Formar professores em contextos sociais em mudança: Prática reflexiva e participação crítica. *Revista Brasileira de Educação*, *12*, 5-21.

Pinto, M. G. (2016). A escrita académica: Um jogo de forças entre a geração de ideias e a sua concretização. *Signo*, *41*, 53-71.

Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. L. Kamil, P. B. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research: Volume III*. Erlbaum.

Pressley, M., & Afflerbach, P. (1995). V*erbal protocols of reading: The nature of constructively responsive reading*. Erlbaum.

Ribeiro, A. C., & Ribeiro, L. C. (1990). *Planificação e avaliação do ensino-aprendizagem*. Universidade aberta.

Ribeiro, I., Viana, F. L., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão da Leitura: Dos modelos teóricos ao ensino explícito. Um programa de intervenção para o 2.o ciclo do ensino básico*. Edições Almedina.

Rickards, J. P. (1976). Interaction of position and conceptual level of adjunct questions on immediate and delayed retention of text. *Journal of Educational Psychology*, *66*(2), 210-217.

Rosenblatt, L. M. (1960). Literature: The reader's role. The English Journal, 49(5), 304-316.

Rosenblatt, L. M. (1978). The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work. Southern Illinois University Press.

Rumelhart, D. E. (1975). Notes on a schema for stories. In D. G. Bobrow & A. M. Collins (Eds.), *Representation and understanding: Studies in cognitive science*. Academic Press.

Rumelhart, D. E. (1980). Schemata: The building blocks of cognition. In R. J. Spiro, B. C. Bruce, & W. F. Brewer (Eds.), *Theoretical issues in reading comprehension*. Erlbaum.

Schoenbach, R., Greenleaf, C., & Murphy, L. (2012). *Reading for understanding: How reading apprenticeship improves disciplinary learning in secondary and college classrooms*. Wiley.

Silles, M. (2011). The intergenerational effects of parental schooling on the cognitive and non-cognitive development of children. *Economics of Education Review*, *30*(2), 258-268.

Silva, E., Bastos, G., Duarte, R., & Veloso, R. (2011). *Guião de implementação do programa de português do ensino básico: Leitura*. Ministério da Educação

Silva, L. M. (2005). Tópicos para uma abordagem renovada de *Os Lusíadas*, na aula. *I Encontro Leituras em Português*. Universidade do Minho.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: Compreensão de textos*. Ministério da Educação.

Singer, M., & Ritchot, K. F. M. (1996). The role of working memory capacity and knowledge access in text inference processing. *Memory & Cognition*, *24*(6), 733-743.

Sousa, M. V. (2014). Leitura e educação literária: Saber para aprender a ensinar a ler. *App*, *2014*, 1-7.

Stenhouse, L. (1984). *Investigación y desarrollo del curriculum*. Morata.

Tavares, J. (2000). Contributos psicológicos para uma escola reflexiva. In I. Alarcão (Ed.), *Escola reflexiva e supervisão: Uma escola em desenvolvimento e aprendizagem* (pp. 55-66). Porto Editora.

van den Broek, P. (1990). The causal inference maker: Towards a process model of inference generation in text comprehension. In D. A. Balota,, G. B. Flores d'Arcais,& K. Rayner (Eds.), *Comprehension processes in reading* (pp.423- 443). Erlbaum.

Vygotsky, L. S. (1978). Interaction between learning and development. In M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, & E. Souberman (Eds.), *Mind in society* (pp. 79-91). Harvard University Press.

Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem solving. *Journal of Child Psychology, Psychiatry, & Applied Disciplines*, *17*, 89-100.

Anexos

Anexo 1 - Cotações do primeiro teste do primeiro período do 10.º D

	Grupo I														Grupo II									Grupo III						
	1			2			3			4			5	Total Grupo I	1	2	3	4	5	6 a)	6 b)	7	Total Grupo II	A	B	C	CL	Total Grupo III	Total
Normes	4	4	12	4	4	12	4	4	12	4	4	16	20	104	8	8	8	8	8	4	4	8	16	10	10	10	14	44	204
10D_A1	4	4	12	4	4	8	4	4	8	2	2	8	16	80	8	8	8	0	8	4	4	4	44	6	6	6	13	31	155
10D_A2	3	4	6	4	4	8	3	3	12	2	2	8	16	75	8	8	0	8	6	4	4	8	46	7	7	7	14	35	156
10D_A3	4	4	12	4	4	12	3	4	12	2	2	8	16	87	8	8	0	8	6	4	4	8	46	8	8	8	13	37	170
10D_A7	3	3	6	4	3	6	3	3	6	2	2	12	16	69	0	8	0	8	0	4	0	8	28	4	4	5	11	24	121
10D_A8	3	4	6	4	4	8	4	4	8	2	2	12	16	77	8	8	0	0	6	0	4	8	34	5	5	5	11	26	137
10D_A9	2	4	6	0	0	0	3	4	8	2	2	8	0	39	8	8	0	0	0	0	0	0	16	2	2	2	7	13	68
10D_A10	2	4	12	2	4	12	1	4	12	2	2	8	16	81	8	8	0	0	8	4	4	4	36	6	6	7	13	32	149
10D_A11	4	4	6	4	3	12	4	4	12	2	2	4	12	73	0	8	8	8	6	0	0	8	38	4	4	4	13	25	136
10D_A12	3	4	12	4	4	12	3	4	8	2	2	4	16	78	8	8	8	8	6	4	4	8	54	5	6	7	12	30	162
10D_A13	2	4	12	3	4	12	2	4	12	2	2	4	0	63	8	8	8	8	4	4	0	8	48	6	6	7	12	31	142
10D_A14	3	4	6	1	4	12	2	4	8	2	2	8	14	70	0	8	0	8	5	0	0	4	25	4	4	4	12	24	119
10D_A15	3	4	12	3	4	12	2	4	8	2	2	16	20	92	0	8	8	8	8	4	0	8	44	6	6	7	12	31	167
10D_A16	4	4	6	4	4	8	3	4	8	2	2	8	0	57	8	8	8	8	6	0	0	6	44	7	7	5	12	31	132
10D_A17	4	4	12	3	4	12	4	4	12	2	2	8	16	87	8	8	0	8	8	4	4	8	48	8	8	8	13	37	172
10D_A18	1	3	4	1	3	4	1	3	4	2	2	8	0	36	8	8	8	8	6	0	4	4	46	5	6	7	7	25	107
10D_A20	3	4	6	2	3	8	3	4	8	2	2	8	11	64	8	8	0	0	0	0	0	8	24	6	7	7	12	32	120
10D_A21	2	4	6	1	4	12	2	4	6	2	2	8	11	64	8	8	8	8	6	0	4	8	50	5	5	7	11	28	142
10D_A22	3	4	12	2	4	8	2	4	8	2	2	4	13	68	0	0	0	8	6	0	4	8	26	5	5	7	11	28	122
10D_A23	3	4	6	3	4	6	3	3	4	2	2	12	14	66	8	8	0	8	0	4	4	4	36	6	6	6	10	28	130
10D_A24	3	3	6	2	4	6	0	0	0	2	2	8	11	47	0	0	8	0	0	0	0	0	8	6	6	6	8	26	81
10D_A25	2	4	8	4	3	8	0	0	0	2	2	12	11	56	8	8	0	8	6	0	4	7	41	6	7	7	8	28	125

Anexo 2 - Inquérito sobre os hábitos de leitura e autoeficácia dos alunos

HÁBITOS DE LEITURA E AUTOEFICÁCIA

Este inquérito incide sobre os hábitos de leitura, a autoeficácia dos alunos e tem como finalidade a recolha de dados para a investigação-ação das professoras estagiárias do núcleo Escola Secundária Aurélia de Sousa 2021/2022.

Turma:	N.º:	Idade:

1. **Gostas de ler livros?**

Sim	
Não	

1.1 (Só para os que gostam de ler) **Por que motivos gostas de ler?** (resposta múltipla)

Porque é divertido	
Porque me permite experienciar realidades diferentes da minha	
Para relaxar	
Para obter informações	
Outras razões	

Quais? _____

1.2. (Só para os que não gostam de ler) **Por que motivos não gostas de ler?** (resposta múltipla)

Por falta de hábito	
Por achar aborrecido	

Atenção!

Podes selecionar mais do que uma 1 opção nas questões 1.1. ou 1.2.

Por sentir dificuldade em compreender o que leio	
Por falta de tempo	
Outras razões	

Quais? _____

2. **Quantos livros lês, aproximadamente, num ano**?

0	
1 a 2	
3 a 5	
6 a 1	
Mais de 10	

3. **Que tipo de livro lês?**

Ficção (romance, aventuras, contos)	
Textos dramáticos	
Poesia	
Banda desenhada	
Livros técnicos	

3.1. **Para além de livros, que outros materiais costumas ler**?

Revistas	
Jornais	
Blogues	
Outros	

Quais? _____

4. **Como consideras a aquisição de hábitos de leitura para a tua formação futura?**

Muito importante	
Importante	
Pouco importante	
Nada importante	

Um **leitor competente** é...

aquele que compreende o que lê. Ou seja, é o leitor que consegue compreender o conteúdo de um texto, atribuindo-lhe significado.

5. **Consideras-te um leitor competente?**

Sim	
Não	

5.1. (Só para os que responderam "não" na questão anterior). **Consideras que podes tornar-te um leitor competente com esforço e dedicação?**

Sim	
Não	

7. **Gostas de escrever?**

Sim	
Não	

8. **Onde é que costumas escrever?**

Escola	
Casa	
Outro	

Onde? _____

9. **Quais são as habilitações literárias da tua mãe?**

Menos de 4 anos de escolaridade	
4 anos de escolaridade (1.º ciclo do ensino básico)	
6 anos de escolaridade (2.º ciclo do ensino básico)	
9 anos de escolaridade (3.º ciclo do ensino básico)	
12.º ano (ensino secundário)	
Ensino superior	
Não sei	

10. **Que língua(s) falas em casa com os teus pais?**

_____

_____

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 3 - Inquérito sobre a perceção dos alunos relativamente à compreensão e fruição de obras e textos literários

COMPREENSÃO E FRUIÇÃO DE OBRAS E TEXTOS LITERÁRIOS

Este inquérito pretende aferir a perspetiva dos alunos no que se refere à compreensão e fruição de obras e textos literários lecionados no primeiro e segundo períodos, e tem como finalidade a recolha de dados para o projeto de investigação-ação das professoras estagiárias do núcleo Escola Secundária Aurélia de Sousa 2021/2022, inserido no âmbito do Mestrado de Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Este inquérito é anónimo e confidencial, e as tuas respostas serão meramente utilizadas para fins científicos.

A. Compreensão de obras e textos literários:

Ordena de 1-5 as obras e textos literários por ordem decrescente, relativamente à compreensão dos mesmos. Por compreensão entende-se a atribuição de significado ao que se lê; a apreensão do significado da mensagem (Sim-Sim, 2007).

Poesia Trovadoresca (cantigas de amigo, de amor, de escárnio e maldizer)	
A Crónica de D. João I (excertos da 1.ª parte: capítulo 11 e 115), de Fernão Lopes	
Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente	
Rimas, de Luís de Camões	
Os Lusíadas, de Luís de Camões (com base no conteúdo lecionado no 9.º ano)	

B. Fruição de obras e textos literários

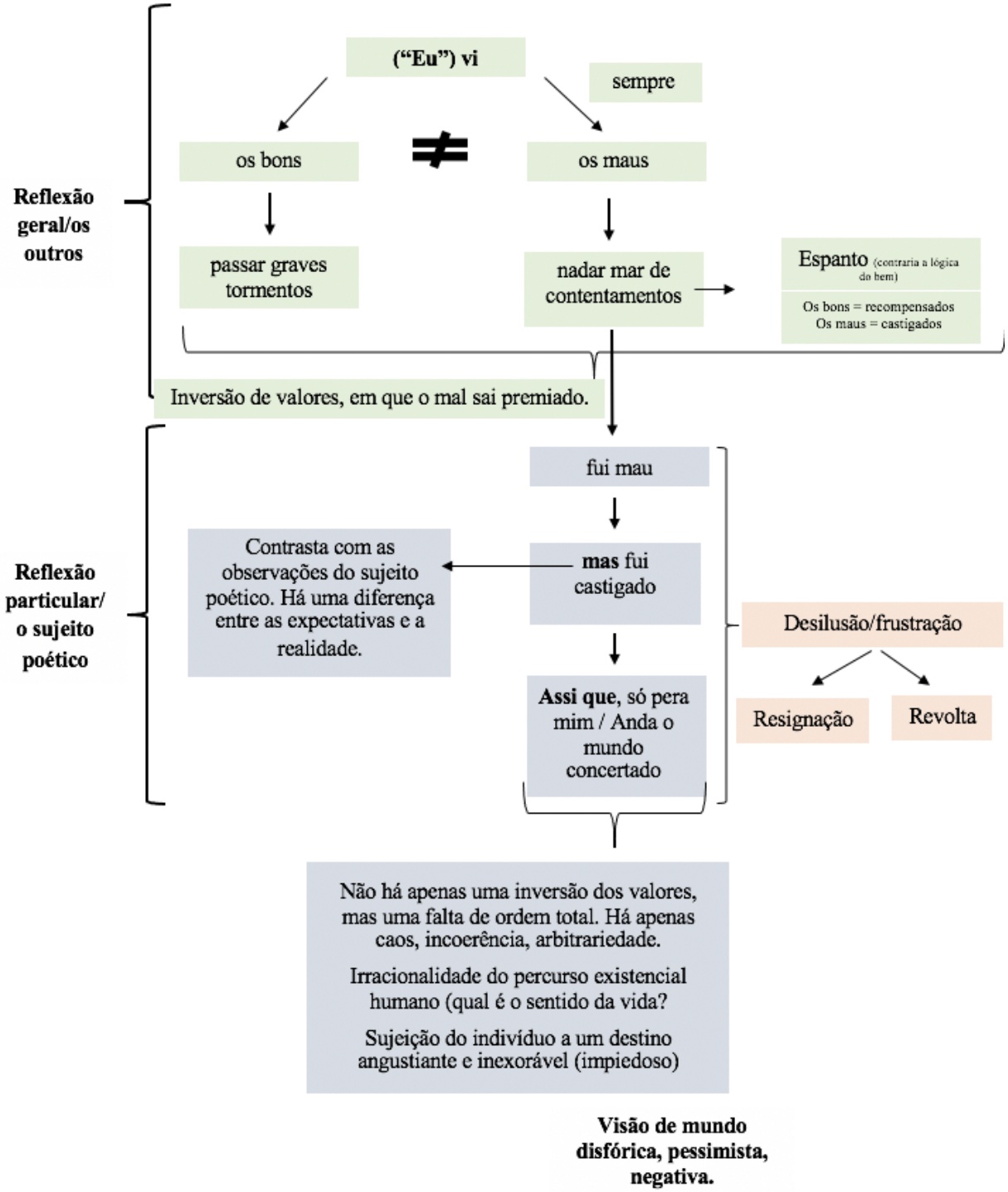
Ordena de 1-5 as obras as obras e textos literários por ordem decrescente, relativamente à fruição dos mesmos. Por fruição entende-se o ato de desfrutar com satisfação ou prazer alguma coisa (Priberam, s.d.).

Poesia Trovadoresca (cantigas de amigo, de amor, de escárnio e maldizer)	
A Crónica de D. João I (excertos da 1.ª parte: capítulo 11 e 115), de Fernão Lopes	
Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente	

Rimas, de Luís de Camões	
Os Lusíadas, de Luís de Camões (com base no conteúdo lecionado no 9.º ano)	

Obrigada pela tua colaboração!

Anexo 4 – Proposta de esquematização do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo"



Anexo 5 – Conjunto documental relativo à atualidade do tema do desconcerto

Conjunto documental (Anexo 5)

Tropas russas atacam várias cidades da Ucrânia

António Saraiva Lima Sofia Lorena

AFEGANISTÃO

Pelo menos 15 pessoas ficaram feridas numa explosão na capital do Afeganistão

Lusa

A. *In Público* (notícias consultadas em Abril de 2022)

B. Cartoon incluído no livro *The Portable February*, de David Berman (2009). Lê-se: "Whatever it takes" (pode ser traduzido para "Custe o que custar").

"We will never have a perfect world, but it's not romantic or naive to work toward a better one".

Steven Pinker

D. Citação retirada da página de internet *Goodreads*. Pode ser traduzido para: "Nunca teremos um mundo perfeito, mas não é romântico ou ingénuo trabalhar por um mundo melhor".

Anexo 6 – Tarefa de escrita sobre a atualidade do tema do desconcerto

Lê as palavras de Helder Macedo acerca da poesia camoniana:

"Quando Camões fala do seu tempo e para o seu tempo, está também a falar do nosso tempo e para o nosso tempo".

Macedo, H. (2010). "Luís de Camões: O testemunho das cartas". Floema, Ano VI, n.º 7.

1. Num texto bem organizado, de cem a duzentas palavras, apresenta uma reflexão sobre a atualidade do tema abordado no poema *Esparsa sua ao desconcerto do mundo*.
O teu texto deve incluir:

- uma introdução ao tema;
- um desenvolvimento no qual explicites um aspeto ilustrativos do "desconcerto do mundo" na atualidade, fundamentando-o;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

Anexo 7 – Avaliação da compreensão e da fruição dos alunos relativamente ao poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões

Avalia a tua experiência relativamente à aula de hoje. (Circunda um)

Como é que avalias a compreensão do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo"?

Como é que avalias a fruição do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo"?

Anexo 8 – Tabela para completar com o valor dos recursos expressivos utilizados pelo poeta para a construção do sentido do texto

Completa a tabela que se segue, tendo em conta a forma como o poeta desenvolve a sua reflexão.

O que diz?	Como diz? (Que recursos utiliza)	O que significa?
"Oh! Grandes e gravíssimos perigos, / Oh! Caminho de vida nunca certo." (vv. 5-6 da estância 105).	Anáfora: interjeição "oh!" Dupla adjetivação/hipérbole: "Grandes e gravíssimos"	
"No mar tanta tormenta e tanto dano, / Tantas vezes a morte percebida; / Na terra, tanta guerra, tanto engano, / Tanta necessidade avorrecida!" (vv. 1-4 da estância 106).	Paralelismo: "No mar" / "Na terra" Enumeração (de palavras do campo lexical de perigo), articulada com a repetição do quantificador "tanto(s)/a(s)"	
"Onde pode acolher-se um fraco humano, / Onde terá segura a curta vida, / Que não se arme e se indigne o Céu sereno / Contra um bicho da terra tão pequeno?" (vv. 5-8 da estância 106).	Anáfora: "Onde" / "Onde" Metáfora: "bicho da terra tão pequeno" Interrogação retórica (vv. 7-8).	

Anexo 9 – Tarefa de escrita sobre a atualidade da metáfora "bicho da terra tão pequeno"

Nas estâncias finais do Canto I de *Os Lusíadas*, o poeta reflete sobre as circunstâncias que tornam o Homem "um bicho da terra tão pequeno".

Escreve uma exposição, de cem a duzentas palavras, sobre a atualidade da metáfora usada para referir o ser humano. A tua exposição deve incluir:

- uma apresentação do tema abordado nas estâncias 105-106 do Canto I;
- um desenvolvimento no qual refiras **um** aspeto que contribui para a pequenez e/ou fragilidade do Homem no tempo em que vivemos, fundamentando as ideias apresentadas em, pelo menos, **um** exemplo significativo;
- uma conclusão adequada ao desenvolvimento do tema.

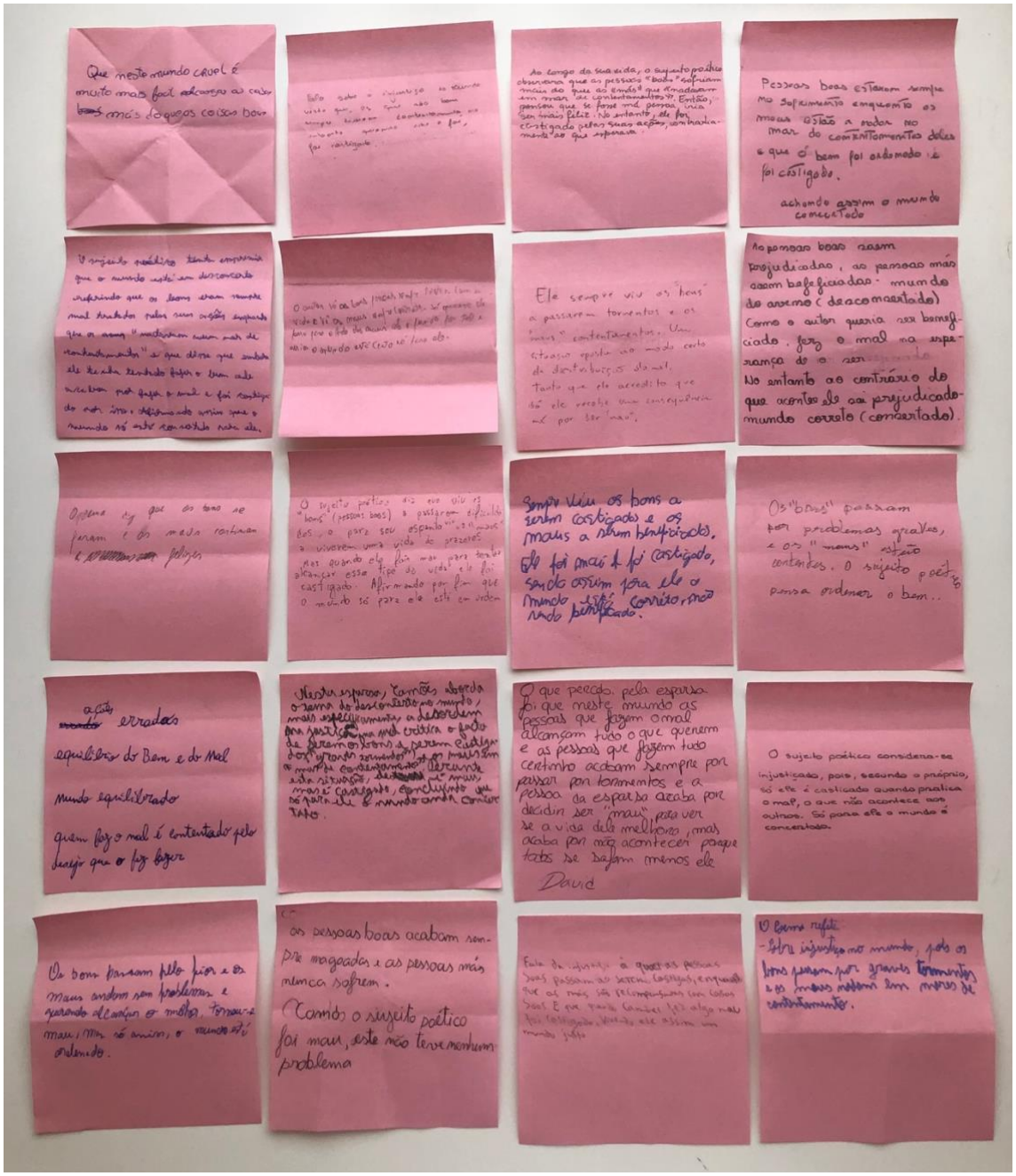
Anexo 10 – Avaliação da compreensão e da fruição dos alunos relativamente às estâncias 105-106 do Canto I de Os Lusíadas, de Luís de Camões

Avalia a tua experiência relativamente à aula de hoje. (Circunda um)

Como é que avalias a compreensão das estâncias 105-106 do Canto I?

Como é que avalias a fruição (o ato de desfrutar com satisfação ou prazer alguma coisa) das estâncias 105-106 do Canto I?

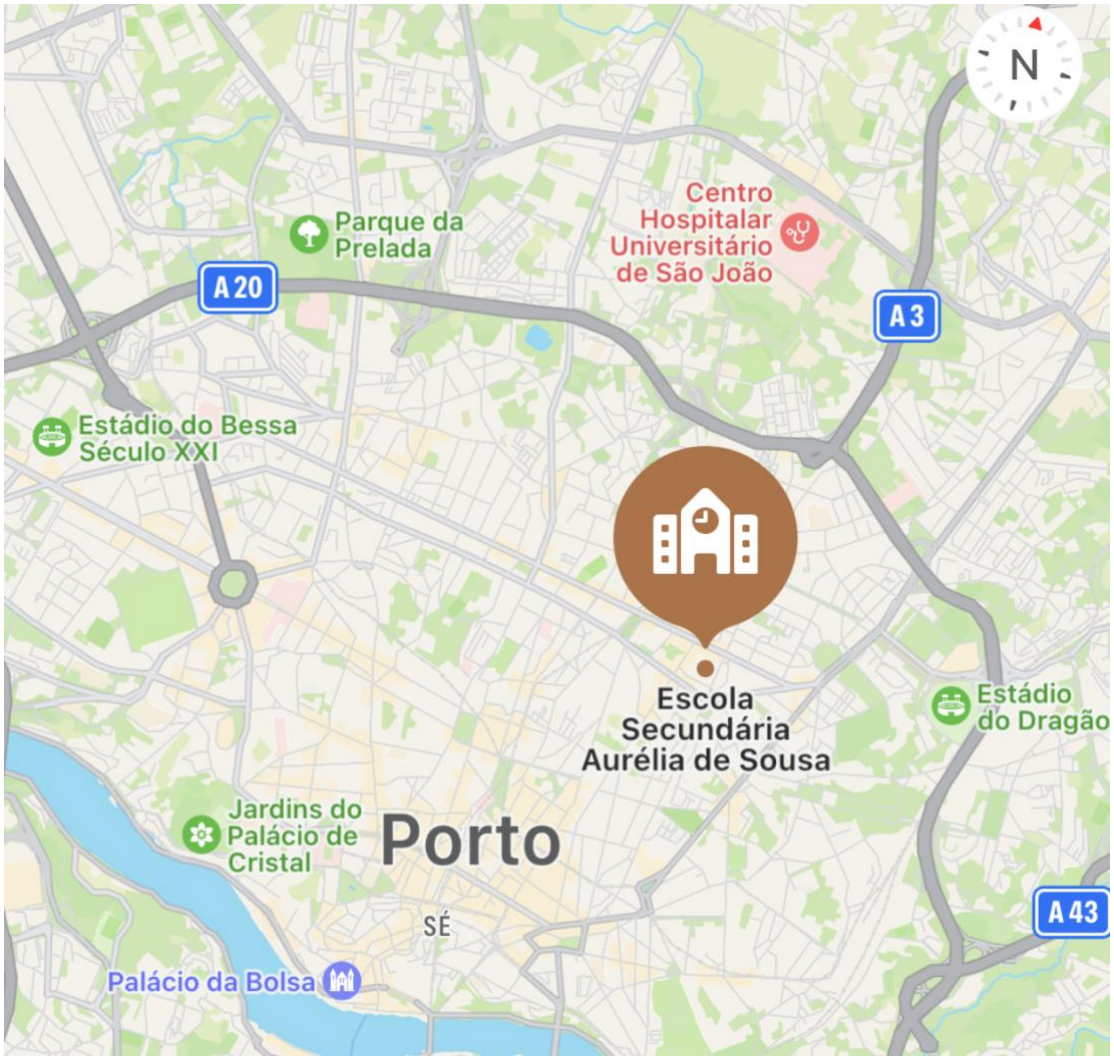
Anexo 11 – Tarefa de paráfrase do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões, imediatamente após a segunda leitura (individualmente)



Anexo 12 – Tarefa de paráfrase do poema "Esparsa sua ao desconcerto do mundo", de Luís de Camões, após a análise superficial do texto (em pares)

Apêndices

Apêndice 1 – Mapa ESAS



Fonte: Maps

Apêndice 2 – ESAS nos rankings

Fonte: Observador.pt

Apêndice 3 – “Esparsa sua ao desconcerto do mundo”, de Luís de Camões

Educação Literária

Esparsa

sua ao desconcerto do mundo

Os bons vi sempre passar
no mundo graves tormentos;
e, para mais m'espantar,
os maus vi sempre nadar
em mar de contentamentos.
Cuidando alcançar assim
o bem tão mal ordenado,
fui mau, mas fui castigado:
Assi que, só para mim
anda o mundo concertado.

CAMÕES, Luís de, 1994. *Rimas* (texto estabelecido, revisto e prefaciado por Álvaro J. da Costa Pimpão). Coimbra: Almedina (p. 102)

Hieronymus Bosch, *A Nave dos Loucos*, c. 1490-1500. Musée National du Louvre, Paris, França

LDIA10-15

225

Fonte: Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. R. (2021). Letras em dia 10 (p. 225). Porto Editora.

Apêndice 4 – *O Triunfo da Morte*, de Pieter Bruegel, o Velho

Fonte: Bruegel O Velho, P. (1562-1563). *O Triunfo da morte*. Museo Nacional del Prado.

Apêndice 5 – Excerto final da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

INÊS Em tudo é boa a concrusão.
Marido aquele ermitão
é um anjinho de Deos.
PERO Corregê vós esses véus
e ponde-vos em feição[1].

INÊS Sabeis vós o que eu queria?
PERO Que quereis minha molher?
INÊS Que houvésseis por prazer
de irmos lá em romaria.

PERO Seja logo, sem deter.
[…]

Canta Inês Marido cuco[2] me levades
e mais duas lousas.
PERO Pois assi se fazem as cousas.

INÊS Bem sabedes vós marido
quanto vos amo
sempre fostes percebido[3]
pera gamo[4].
Carregado ides noss'amo
com duas lousas.
PERO Pois assi se fazem as cousas.

INÊS Bem sabedes vós marido
quanto vos quero
sempre fostes percebido
pera cervo[4].
Agora vos tomou o demo
com duas lousas.
PERO Pois assi se fazem as cousas.

E assi se vão e se acaba o dito auto.

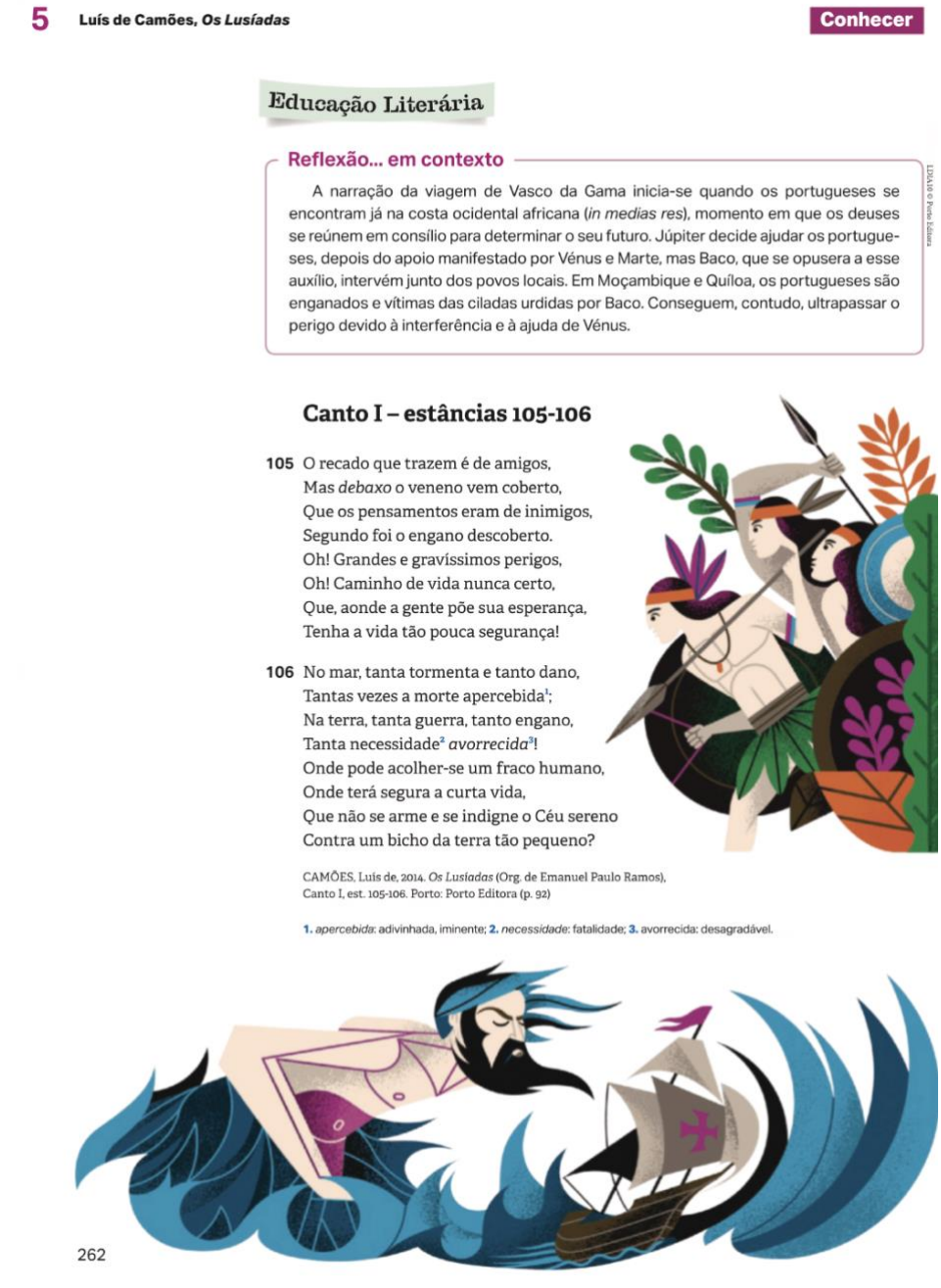
Fonte: Vicente, G. (2002). Inês Pereira (1523). In J. Campos (Ed.), As obras de Gil Vicente (pp. 593-594). Centro de Estudos de Teatro/INCM.

Apêndice 6 – Excerto final da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

O que reina na sociedade, na Igreja e no mundo é muitas vezes a desordem e a confusão. Este "desconcerto do mundo" (...) não pode ser ignorado. Na época de Gil Vicente, mais do que em qualquer outra, era por todo o lado evidente. Os Descobrimentos tinham alargado prodigiosamente as dimensões da Terra. Guerras devastavam a Europa. A própria Igreja, por fim, estava em crise.

Fonte: Teyssier, P. (1982, pp. 149-150). Gil Vicente: O autor e a obra. Biblioteca Breve.

Apêndice 7 – Estâncias 105-106 do Canto I de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões



5 Luís de Camões, *Os Lusíadas* — Conhecer

Educação Literária

Reflexão... em contexto

A narração da viagem de Vasco da Gama inicia-se quando os portugueses se encontram já na costa ocidental africana (*in medias res*), momento em que os deuses se reúnem em consílio para determinar o seu futuro. Júpiter decide ajudar os portugueses, depois do apoio manifestado por Vénus e Marte, mas Baco, que se opusera a esse auxílio, intervém junto dos povos locais. Em Moçambique e Quíloa, os portugueses são enganados e vítimas das ciladas urdidas por Baco. Conseguem, contudo, ultrapassar o perigo devido à interferência e à ajuda de Vénus.

Canto I – estâncias 105-106

105 O recado que trazem é de amigos,
Mas *debaxo* o veneno vem coberto,
Que os pensamentos eram de inimigos,
Segundo foi o engano descoberto.
Oh! Grandes e gravíssimos perigos,
Oh! Caminho de vida nunca certo,
Que, aonde a gente põe sua esperança,
Tenha a vida tão pouca segurança!

106 No mar, tanta tormenta e tanto dano,
Tantas vezes a morte apercebida[1];
Na terra, tanta guerra, tanto engano,
Tanta necessidade[2] *avorrecida*[3]!
Onde pode acolher-se um fraco humano,
Onde terá segura a curta vida,
Que não se arme e se indigne o Céu sereno
Contra um bicho da terra tão pequeno?

CAMÕES, Luís de, 2014. *Os Lusíadas* (Org. de Emanuel Paulo Ramos), Canto I, est. 105-106. Porto: Porto Editora (p. 92)

1. *apercebida*: adivinhada, iminente; **2.** *necessidade*: fatalidade; **3.** avorrecida: desagradável.

262

Fonte: Silva, P., Cardoso, E., & Nunes, S. R. (2021). *Letras em dia 10* (p. 262). Porto Editora.

Apêndice 8 – *Caravela Espacial*, de Jon Lomberg

Fonte: Cruz, R., Sousa, I., Tavares, B., & Pinheiro, D. (2021). *Marca a página 10* (p. 218). Porto Editora.

Apêndice 9 – “O homem; as viagens”, de Carlos Drummond de Andrade

O homem, bicho da terra tão pequeno
chateia-se na terra
lugar de muita miséria e pouca diversão,
faz um foguete, uma cápsula, um módulo
toca para a lua
desce cauteloso na lua
pisa na lua
planta bandeirola na lua
experimenta a lua
coloniza a lua
civiliza a lua
humaniza a lua.

Lua humanizada: tão igual à terra.
O homem chateia-se na lua.
Vamos para marte - ordena a suas máquinas.
Elas obedecem, o homem desce em marte
pisa em marte
experimenta
coloniza
civiliza
humaniza marte com engenho e arte.

Marte humanizado, que lugar quadrado.
Vamos a outra parte?
Claro - diz o engenho
sofisticado e dócil.
Vamos a vênus.
O homem põe o pé em vênus,

vê o visto - é isto?
idem
idem
idem.

O homem funde a cuca se não for a Júpiter
proclamar justiça junto com injustiça
repetir a fossa
repetir o inquieto
repetitório.

Outros planetas restam para outras colônias.
O espaço todo vira terra-a-terra.
O homem chega ao Sol ou dá uma volta
só para tever?
Não-vê que ele inventa
roupa insiderável de viver no Sol.
Põe o pé e:
mas que chato é o sol, falso touro
espanhol domado.

Restam outros sistemas fora
do solar a col-
onizar.
Ao acabarem todos
só resta ao homem
(estará equipado?)
a dificílima dangerosíssima viagem
de si a si mesmo:
pôr o pé no chão
do seu coração
experimentar

colonizar
civilizar
humanizar
o homem
descobrindo em suas próprias inexploradas entranhas
a perene, insuspeitada alegria
De con-viver.

Fonte: Drummond de Andrade, C. (2012). *As impurezas do Branco* (pp. 27-29). Companhia das Letras.

Apêndice 10 – Enunciado do primeiro teste do primeiro período, domínio da Educação Literária

TESTE DE PORTUGUÊS / 10º ANO

GRUPO I

Lê a cantiga seguinte e consulta as notas apresentadas.

- Ai, madr', o que me namorou
foi-se noutro dia daqui
e, por Deus, que faremos i[1]?
Ca[2] namorada me leixou.
- Filha, fazed'end [3]'o melhor:
pois vos seu amor enganou,
que o engane voss'amor.

- Ca me nom sei [i] conselhar[4],
mia madre, se Deus mi perdom.
- Dized', ai filha, por que nom?
Quero-me vo-lo eu mostrar:
filha, fazed'end'o melhor:
pois vos seu amor enganou,
que o engane voss'amor.

Que o recebades mui bem,
filha, quand'ante vós veer[5],
e todo[6] quanto vos disser
Outorgade[7]-lho e, por en[8],
filha, fazed'end'o melhor:
pois vos seu amor enganou,
que o engane voss'amor.

Pero da Ponte, https://cantigas.fcsh.unl.pt
(consultado em 30/10/21)

Vocabulário
1. em relação a isso; 2. pois, porque; 3. faz disso; 4. encontrar solução; 5. aparecer, vier; 6. tudo; 7. permitir, conceder; 8. por isso.

Responde de forma completa às seguintes questões.

1. Explicita a queixa que a donzela apresenta na primeira estrofe.

2. Refere o papel da mãe nesta cantiga.

2.1. Apresenta, por palavras tuas, os seus conselhos para solucionar o problema da filha.

3. Completa as afirmações abaixo apresentadas, selecionando a opção adequada a cada espaço: para cada letra deverás selecionar um número.

4. Sendo uma jovem, a donzela revela a sua ___(a)_____ ao dizer que não sabe como lidar com o ___(b)_____ do amigo. Por seu turno, a mãe, através das suas sugestões, evidencia a sua ___(c)___ vida.

(a)	(b)	(c)
1. revolta 2. ingenuidade 3. frustração	1. desinteresse do amigo 2. engano 3. abandono	1. experiência de 2. desilusão com a 3. dura

5. Refere as características do poema que permitem identificá-lo como uma cantiga de amigo.