

MESTRADO DE ENSINO DE PORTUGUÊS NO 3º CICLO E ENSINO SECUNDÁRIO

O uso de estratégias de leitura no ensino e aprendizagem da Educação Literária

Bárbara Cristina Oliveira da Silva Pereira

2024



Bárbara Cristina Oliveira da Silva Pereira

O uso de estratégias de leitura no ensino e aprendizagem da Educação Literária

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Zulmira da Conceição Trigo Gomes Marques Coelho Santos e pelo Professor Doutor Paulo Jorge Santos

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

“Haja ou não haja frutos

Pelo sonho é que vamos.”

- Sebastião da Gama

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas	12
Índice de Gráficos	13
Glossário	14
Lista de abreviaturas e siglas	15
Introdução	16
O que é a leitura?	27
Como lemos?	32
a) Descodificação x Compreensão linguística=leitura	32
b) Ler para aprender	36
Como melhorar a qualidade da nossa leitura?	47
Qual é a importância das estratégias de leitura no contexto escolar?	53
Que estratégias de pré-leitura existem?	57
Que estratégias de leitura existem?	61
Que estratégias de pós-leitura existem?	64
3. Estudo empírico	66
Primeiro ciclo de investigação	66
Objetivos	67
Plano de ação	70
Método e instrumentos de investigação	79
Balanço global do primeiro ciclo supervisivo com observações e análise de dados	81
Conclusões	85
Segundo ciclo de investigação	86
Objetivos	86
Plano de ação	88
Método e instrumentos de pesquisa	93

Balanço global do segundo ciclo supervisivo com observações e análise de dados	94
Conclusões	97
Terceiro ciclo de investigação	101
Objetivos	102
Plano de ação	103
Método e instrumentos de investigação	108
Balanço global do terceiro ciclo supervisivo com observações e análise de dados	108
Conclusões	112
4. Considerações Finais	118
4.Referências Bibliográficas	121
Anexos	127
Anexo 1	127
Anexo 2	146
Anexo 3	150
Anexo 4	153
Anexo 5	160

Declaração de honra / *Declaration of Honour*

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

I hereby declare that this report is of my authorship and has not been used previously in another course, degree, curricular unit or subject, at this or any other institution.

References to other authors (statements, ideas, thoughts) scrupulously respect the rules of attribution and are duly indicated in the text and bibliographical references, in accordance with the rules of referencing. I am aware that the practice of plagiarism and self-plagiarism is an academic offence.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

I further declare that I have not used generative artificial intelligence tools (chatbots based on large language models) to carry out part(s) of this report, and that all interactions (prompts and responses) have been transcribed in the annex.

Porto, 11 de julho de 2024

Bárbara Pereira

Agradecimentos

Ao longo deste projeto de investigação-ação (e da minha vida), fui uma verdadeira privilegiada por ter sido apoiada por pessoas que tornaram a minha jornada ainda mais bonita.

Primeiramente, tenho de agradecer à minha família, que sempre acreditou em mim e nos meus sonhos. Tenho de fazer um agradecimento especial à minha mãe, que sempre me incentivou a ir mais além e fez tudo o que estava ao seu alcance para que isso fosse possível. Espero que o resto da vida chegue para recompensar todo o amor e carinho que me deram.

Ao meu namorado e companheiro de vida, não tenho como agradecer pelo colo e pelo exemplo, porque sempre me incentivou a ser a melhor versão de mim mesma. Espero que continuemos a acreditar que juntos conseguimos tudo.

Por falar em exemplo, não posso deixar de agradecer à minha amiga número um, que me ensinou a ser determinada e disciplinada com toda a paciência do mundo, sem nunca largar a minha mão. Espero que um oceano seja pequeno quando comparado aos laços que fizemos.

Agradeço com todo o meu coração à minha amiga Sosó, que me disse para descansar e confiar. Espero que o universo continue a fazer o seu trabalho.

Não posso deixar de agradecer à Sónia, que muito amavelmente me deu uma segunda casa, onde trabalhar não custa. Serei para sempre grata a todos os meninos do Centro de Estudos Intelecto, os quais me mostraram o meu verdadeiro propósito. Espero que o nosso destino se cruze por muitos anos.

Igualmente, agradeço de coração ao Professor Carlos, que além de orientador, é um amigo que não se afunda na minha profundidade. Espero o dia em que voltemos a entrar numa escola ao mesmo tempo.

Aos meus primeiros alunos, só tenho de agradecer por todos os momentos e lições que tão naturalmente me deram. Espero que sejam muito felizes e que conquistem todos os vossos sonhos.

Agradeço, também, aos meus professores orientadores, os quais me fizeram evoluir muito profissionalmente com as suas sugestões preciosas.

Com toda a saudade do mundo, agradeço aos meus avôs, que numa outra dimensão, cuidaram sempre de mim. Espero que estejam orgulhosos.

Resumo

Desde muito cedo que entramos em contacto com a palavra “leitura” e com o verbo “ler”. Na infância, tudo se resume ao momento de entrar no primeiro ano de escolaridade para finalmente se aprender a ler. Ao longo do tempo, a leitura passa a ser vista como algo natural, embora os alunos leiam e interpretem cada vez menos de forma eficaz.

Este projeto de investigação-ação surge como uma proposta de solução para este problema que tanto afeta o quotidiano dos alunos e compromete o seu futuro. Para isso, o projeto apresenta um estudo sobre os mecanismos que são necessários para que se processe a aprendizagem e a compreensão leitora. Também expõe algumas estratégias no âmbito da pré-leitura, leitura e pós-leitura, as quais facilitarão o ensino e a aprendizagem da Educação Literária.

Palavras-chave: Educação Literária; estratégias de leitura; pré-leitura; leitura; pós-leitura.

Abstract

From a very early age, we come into contact with the word “reading” and the verb “to read”. In childhood, everything comes down to the moment of entering at the first year of school to finally learn to read. Over time, reading comes to be seen as natural, although students read and interpret less and less effectively.

This action research project appears as a proposed solution to this problem that affects students' daily lives and compromises their future. To this end, the project presents a study on the mechanisms which are needed for learning and reading comprehension. It also exposes some strategies in the scope of pre-reading, reading and post-reading, which will facilitate the teaching and learning of Literary Education.

Key-words: Literary Education; reading strategies; pre-reading; reading; post-reading.

Índice de Figuras

FIGURA 1-ENUNCIADO DE LEITURA

105

Índice de Tabelas

TABELA 1 – PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTICIPAÇÃO E REGISTOS DOS ALUNOS	80
TABELA 2- PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS FICHAS DE TRABALHO	81
TABELA 3- PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DO DESEMPENHO DOS ALUNOS NAS FICHAS FORMATIVA	93

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1-DESEMPENHO DOS ALUNOS NO 3º CICLO SUPERVISIVO

111

Glossário

CATI- Centro de Apoio à Terceira Idade

PASEO- Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

Lista de abreviaturas e siglas

AE- Associação de Estudantes

APPACDM- Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental

ASE- Ação Social Escolar

CDE- Conhecimento Disciplinar Específico

CPG- Conhecimento Pedagógico Geral

NEE- Necessidades Educativas Específicas

Introdução

Num mundo marcado pelas redes sociais, pelo instantâneo e pelo imediato, a leitura é vista como algo monótono e desnecessário. Por esse motivo, cada vez se lê menos, e, como consequência, lê-se pior. No ensino, verifica-se precisamente isso, quando os alunos leem maquinalmente um texto e não são capazes de resumi-lo pelas suas próprias palavras ou destacar o tema do mesmo. Esta dificuldade na compreensão do que é lido é um problema grave, que não afeta apenas o desempenho dos estudantes na disciplina de Português, mas também afeta o comportamento na escola que é a vida. Se os nossos alunos não são capazes de ler um texto, dificilmente serão capazes de compreender na sua totalidade todas as alíneas de um contrato cuidadosamente redigido. Ensinar a ler é um passo imprescindível para a formação de bons cidadãos e, nesse sentido, este projeto de investigação-ação surge como uma tentativa de abrir um caminho (ainda que muitas vezes difícil e atribulado) que tem como alvo a melhoria da capacidade de compreensão de leituras.

A leitura é uma chave mestra para todas as áreas da vida e torna-se imperativo ajudar os alunos a fazerem-na melhor, como também ajudar os docentes a ajudar os seus alunos. Neste contexto, este projeto de investigação-ação centra-se na tentativa de melhorar os mecanismos de leitura através do uso de estratégias que ao serem implementadas podem simplificar o momento de transposição didática para o professor e facilitar o momento de aquisição de aprendizagem dos alunos. Assim, este tem como principal objetivo a tentativa de responder à questão: “Qual é o impacto do uso das estratégias de leitura no ensino e aprendizagem da Educação Literária?”. Para isso, foram testados vários mecanismos nos âmbitos da pré-leitura, da leitura e da pós-leitura que possibilitaram uma análise detalhada da validade e eficácia das mesmas, tendo sempre em conta os contextos vividos na sala de aula.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

A escola

O meu estágio foi realizado na Escola Secundária Abel Salazar, em S. Mamede Infesta, no concelho de Matosinhos. É uma escola pública, fundada em homenagem a Abel Salazar, médico, professor, investigador e pintor neorrealista, resistente ao regime salazarista. A Casa-Museu Abel Salazar, situada na Quinta da Devesa, em S. Mamede de Infesta, Matosinhos, perpetua a sua memória e legado.

Atualmente, a cidade de S. Mamede de Infesta apresenta mais de 25 mil habitantes. As suas principais atividades económicas são o comércio e os serviços. A taxa de desemprego é, segundo o último Censos, de cerca de 10% da população residente. Segundo os Censos 2021, existem 3 465 jovens em idade escolar no Concelho, sendo que desses, 1 780, que representam cerca de 51,37%, estão inscritos a frequentar o Agrupamento de Escolas Abel Salazar. S. Mamede de Infesta tem vários centros sociais e instituições particulares de Solidariedade Social ao nível de creches, centros de dia e lar de idosos, um centro Regional da Segurança Social/Apoio Social e Atendimento Integrado, um Centro de Apoio à Terceira Idade (CATI) e o Centro Dr. Leonardo Coimbra - APPACDM (Associação Portuguesa de Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental). Igualmente, o concelho tem uma oferta desportiva diversificada, formada por Associações Desportivas e por Clubes. Como foi referido anteriormente, a cultura de S. Mamede Infesta é enriquecida pela Casa-Museu Abel Salazar, que serve de palco para espetáculos organizados por diversos grupos culturais.

Esta escola é a sede do Agrupamento e terminou de ser requalificada este ano. Apresenta, atualmente, infraestruturas recentes, modernas e acolhedoras, com bastante espaço ao ar livre e com zonas de convívio extensas. O Agrupamento acolhe 1718 alunos, sendo que 250 frequentam a Escola Secundária Abel Salazar, e conta com a colaboração de 210 professores, 76 assistentes operacionais e 10 assistentes técnicos. É importante salientar que 471 alunos dos alunos deste Agrupamento (24%) usufruem da Ação Social Escolar (ASE).

Creio que podemos considerar esta escola dinâmica, visto que tem várias atividades extracurriculares, como Grupo de Dança, Grupo de Teatro, Clube de Ciência Viva e Desporto Escolar. Nesse sentido, é frequente haver eventos que incluem toda a comunidade escolar: o núcleo de estágio de Português organizou um espetáculo sobre a obra *Mensagem* de Fernando Pessoa. Tivemos um espetáculo de dança com base em temas de filmes da Disney e um espetáculo *Got Talent*, no qual eu participei. No dia do Agrupamento foi possível assistir a várias atividades apresentadas pelos vários grupos e clubes existentes. Foram organizados vários torneios interescolas e uma palestra comemorativa do 25 de abril. Há sempre várias exposições no átrio da escola. Por exemplo, para celebrar o Dia da Mulher, eu e uma das minhas turmas do 12.º ano, organizamos a exposição *Letras no Feminino*, que enaltecia algumas grandes escritoras. Ademais, a escola tem uma Associação de Estudantes (AE) bastante ativa que organiza festas, sessões de voluntariado e *workshops*.

Todas estas iniciativas são divulgadas não só por cartazes, mas também através da *newsletter* semanal, que, a meu ver, é uma estratégia muito eficaz na divulgação das atividades realizadas na escola. Tanto professores, como alunos, participam ativamente nesta *newsletter* e toda a comunidade escolar tem acesso a ela.

O único setor que não é muito trabalhado é a biblioteca. Geralmente, está vazia e não promove atividades extracurriculares. Faria sentido um clube de leitura para dinamizar mais o espaço da biblioteca.

A turma

O meu estágio foi realizado com as turmas 12.º B e 12.º C. Optei por trabalhar com a turma 12.º B, que, inicialmente, tinha 21 alunos, mas que no 2.º período passou a ter 23 alunos, devido à transferência de turma de duas alunas brasileiras. Assim, o 12.º B é uma turma constituída por 23 alunos. Dos 23 alunos, doze são do sexo feminino e onze do sexo masculino. As suas idades estão compreendidas entre os 16 e os 19 anos. Na turma há seis alunos de nacionalidade angolana e os restantes têm nacionalidade portuguesa.

Os primeiros dados foram recolhidos em encontros com o professor titular da turma, meu professor orientador, e numa reunião de direção de turma. Nessas ocasiões ficámos a perceber que o 12.º B era uma turma nítida e rigidamente dividida em dois grupos distintos: o grupo dos rapazes e o grupo das raparigas. O grupo das raparigas está fragmentado em pequenos grupos, não tão perceptíveis à primeira vista. Posto isto, foi possível concluir que as relações interpessoais da turma não eram as melhores, não existindo grandes laços afetivos a unir os estudantes. Igualmente, tomámos conhecimento de que havia um aluno de 19 anos com Necessidades Educativas Específicas (NEE). Na primeira reunião de direção de turma ficámos também a saber de que a turma obteve resultados medianos no ano anterior, tendo terminado com uma média final de 14,1 valores. O professor cooperante revelou-nos que apenas uma aluna se destacava dos demais, mas, em geral, à parte dos conflitos, a turma era um pouco apática, com pouco espírito crítico, pouca capacidade de compreensão leitora e bastantes dificuldades no domínio da Educação Literária.

Com o objetivo de conhecer o contexto socioeconómico dos alunos, eu e a colega de estágio realizamos um questionário através do *Google Forms*, ao qual todos os alunos responderam. Os alunos do 12.º B vivem, na sua maioria, em São Mamede de Infesta, embora haja estudantes de Águas Santas, Leça do Balio, Perafita, Custiód e Monte de Burgos. As idades dos seus pais variam entre os 38 e 53 anos e as das mães variam entre os 36 e 54 anos. A nível das habilitações académicas, há cinco pais com escolaridade inferior ao 9.º ano; cinco com o 9.º ano concluído; um com mais do que 9.º ano e menos do que o 12.º ano; catorze com o ensino secundário concluído; quatro com licenciatura; dois com mestrado e dois com doutoramento. Três alunos não identificaram as habilitações académicas dos pais. 90,5% dos alunos têm irmãos, sendo que 73,7% têm apenas um irmão, 15,8% têm dois irmãos, 5,3% têm três irmãos e 5,3% têm cinco irmãos. As idades dos irmãos variam entre os <1 ano e 35 anos, e apresentam habilitações académicas variadas que vão do 1.º ciclo do ensino básico até ao mestrado. 95,5% dos alunos da turma possui computador em casa e todos têm acesso à internet. Nos tempos livres, há quatro alunos que praticam futebol, dois voleibol, um krav maga e um atletismo. Os passatempos preferidos variam entre passear, jogar videojogos, ver filmes

e séries e frequentar o ginásio. Dois alunos referiram que gostavam de estudar sobre assuntos que lhes interessavam, nomeadamente história política e videojogos. 90,5% dos alunos da turma pretendem ingressar no Ensino Superior.

No início do ano letivo, a observação direta foi o método de recolha de dados mais utilizado e permitiu retirar algumas conclusões acerca da turma. Primeiramente, foi possível concluir que os alunos tinham um comportamento pouco adequado dentro da sala de aula, na disciplina de Português. O ambiente era marcado pelo barulho inerente de conversas paralelas e risos, e, conseqüentemente, chamadas de atenção do professor. Um dos exemplos deste comportamento está presente nos meus registos de observação do dia 23 de setembro de 2023:

Data	Anotação no diário de estágio
23/09/2023	“Esta aula decorreu de uma forma muito atribulada. Os alunos estavam mais irrequietos do que era habitual (com exceção da L., da A.S., da M.I. e da B.) e mais conflituosos também, principalmente a C. que discutiu na aula com o G. R. e a G. A T., que estava ao lado da C., também estava especialmente perturbadora com risos e conversas constantes, e estava sentada com um pé em cima da cadeira. A T. e a C. chegaram inclusive a gritar quando um mosquito entrou pela janela. O J. adormeceu várias vezes durante a aula e os colegas iam gozando com a postura dele.”

Seguidamente, foi possível observar que a maior parte dos alunos não participava ativamente nas aulas. A participação voluntária partia mais de algumas alunas. Os restantes alunos, quando interpelados, respondiam às perguntas de forma superficial, não se mostrando capazes de justificar e aprofundar as suas opiniões, evidenciando pouco espírito crítico. No dia 19 de setembro de 2023, registei uma das muitas situações em que este comportamento foi observável:

Data	Anotação no diário de estágio
19/09/2023	“O professor perguntou ao aluno “O que achas desta frase?” e ele respondeu “muito interessante”. O professor perguntou o motivo da resposta e o aluno não soube responder.”

Através da observação direta das aulas, foi possível concluir que a maior parte dos alunos não tirava notas do que era dito oralmente, e, muitas vezes, nem conseguiam completar as suas respostas autonomamente, insistindo com o professor titular para este lhes ditar as respostas. Isso fazia com que o professor recorresse muitas vezes ao ditado para os alunos registarem as respostas certas e completas. Igualmente, foi possível fazer conclusões do desempenho dos estudos no domínio da Expressão Oral. De forma geral, no âmbito da Expressão Oral, os alunos apresentavam um desempenho razoável. Foi possível observar que havia determinados alunos que apresentavam um discurso bem fundamentado e coeso, e outros em que o discurso era repetitivo, superficial a nível de conteúdo, apoiado em “bengalas linguísticas” e repetições.

Por fim, concluiu-se que grande parte da turma era desinteressada e desmotivada no seu processo de aprendizagem. Eram estudantes que não se mostravam curiosos nem críticos em relação aos conteúdos da disciplina. Perante dificuldades, tinham a tendência a desistir e assumir que não tinham capacidades para as superar. Por isso, pediam ao professor para lhes ditar as respostas-modelo.

Para compreender concretamente as dificuldades da turma, eu e a minha colega de estágio decidimos fazer um teste diagnóstico, avaliado por rubricas. Este teste seguia o modelo de Exame Nacional e incluía os domínios da Educação Literária, da Leitura, da Gramática e da Escrita. O teste foi muito mal recebido pelos alunos, que protestaram por ter de o fazer e lamentaram o facto de ser difícil. Embora o professor titular tenha explicado algumas questões e o que se pretendia com essas mesmas questões, os alunos mantiveram uma atitude derrotista, marcada por comentários como “Nunca vi um teste tão difícil” e “Nós somos burros, não sabemos nada disto”. Com esta atitude, as classificações negativas não foram uma surpresa. Esta avaliação diagnóstica, permitiu perceber que os alunos apresentaram mais classificações com a menção de “Insuficiente” no domínio da Educação Literária. O grupo I do teste apresentava um excerto da obra *Os Maias* e, a maior parte das respostas foram avaliadas com “Insuficiente”, sendo que na questão 2 que solicitava a identificação dos recursos estilísticos e da crítica presente numa passagem textual, 13 alunos não responderam.

No grupo II foi apresentada uma “Cantiga de Amor” e os resultados não foram muito melhores, mesmo na questão na qual se pedia apenas para identificar as características da mulher amada representada no poema. Neste sentido, pude comprovar na prática o que o professor titular já me havia sublinhado: que a turma tinha bastante dificuldade em interpretar textos literários e extrair informação dos mesmos. Obviamente que a falta de motivação e de interesse e as férias de verão não ajudaram em nada.

No domínio da Leitura, os resultados foram muito positivos, tal como no ano anterior. Não houve menções de “Insuficiente” e 16 alunos obtiveram “Muito Bom” neste domínio. Desta forma, consegui perceber que a dificuldade de interpretação não se verificava em todo o género de textos, apenas nos literários.

A Gramática foi um domínio com muitas classificações negativas. Quase metade da turma (nove alunos) obteve a menção de “Insuficiente” neste domínio, seja por ter respondido erradamente, seja por não ter respondido. As questões incidiam mais sobre as funções sintáticas e as orações. Por isso, neste momento, não sabia se era um problema geral com o domínio da Gramática ou se apenas com estes conteúdos específicos.

Por fim, tivemos o domínio da Escrita com 5 alunos a serem avaliados com “Insuficiente”. Comparada a outros domínios, a Escrita teve menos menções de “Insuficiente”. No entanto, a maior parte dos alunos obteve a classificação de “Suficiente” e apenas 5 a classificação de “Bom”. Portanto, não se destacavam neste domínio. Aliás, verificou-se que repetiam muitas palavras, utilizavam “bengalas linguísticas” e houve casos em que nem os parágrafos eram devidamente marcados. O conteúdo dos textos era, em alguns casos, superficial, repetitivo e sem argumentos sólidos.

Após a realização e a correção do teste diagnóstico, percebi que a turma tinha mais menções de “Insuficiente” nos domínios da Educação Literária e da Gramática. Desta forma, o que faria mais sentido era direccionar o meu projeto de investigação-ação para um desses domínios. Porém, como não sabia se as dificuldades dos alunos na Gramática

eram gerais ou se apenas se concentravam nos conteúdos das orações e das funções sintáticas, decidi utilizar o primeiro ciclo supervisionado para esclarecer as minhas dúvidas. A primeira sequência didática centrou-se na obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Juntamente com o manual, foi utilizada uma ficha de trabalho realizada por mim, chamada “Segredo da Mensagem”, que contemplava charadas que permitiram a revisão de determinados conteúdos gramaticais. Esses enigmas davam pistas que levavam os alunos às atividades seguintes que iam ser propostas: visionamento de um vídeo como introdução ao tema; pesquisa orientada; reflexões e discussões sobre as ideias recolhidas e partilhadas; análise coletiva de poemas; sínteses através de esquemas disponibilizados e resolução de questionários. Ao trabalhar diversos conteúdos gramaticais, concluí que os alunos tinham mais dificuldades no tema das orações, excluindo a hipótese da Gramática ser uma dificuldade geral da turma, uma vez que os restantes conteúdos foram trabalhados facilmente. Igualmente, concluí que a Educação Literária era o que causava mais dúvidas aos alunos, que mostravam ter bastantes dificuldades em ler corretamente os textos, em localizar informação explícita e inferir informação implícita do que era lido. Ademais, não se mostravam capazes de relacionar ideias dos textos lidos com outros estudados, principalmente porque não conseguiam interpretar detalhadamente o que era lido, acabando por adquirir uma visão global e demasiado generalizada das obras estudadas.

Por tudo isto, o principal objetivo do meu projeto de investigação-ação foi dar ferramentas aos alunos que lhes permitissem ser mais eficientes nas suas leituras. Assim, cheguei ao tema das estratégias de leitura, que assentou na questão: “Qual é o impacto do uso de estratégias de leitura no ensino e aprendizagem de Educação Literária?”. A partir desta questão, num primeiro momento, pretendia dar a conhecer as variadas estratégias de leitura aos meus alunos, alertando-os para as suas vantagens. Seguidamente, tinha o intuito de implementar um leque de estratégias de leitura que permitissem aos alunos decodificar textos literários de forma eficiente e autónoma. Por último, ambicionava avaliar o impacto do uso destas estratégias tanto no ensino como na aprendizagem da Educação Literária. Portanto, não pretendia apenas ver se o uso

destas estratégias poderia ajudar os alunos, mas também se poderia ajudar os professores de alguma forma a ensinar de forma eficaz.

2. A Leitura e as suas questões

Ler para quê?

Antes de pensarmos em definições de leitura ou quais são os mecanismos que a leitura aciona valerá pensar, ou talvez repensar, a importância da leitura e da Literatura no contexto do ensino. Num mundo cada vez mais problemático, com guerras, crises económicas, escândalos políticos, violações dos direitos humanos e o aquecimento global, no fundo o ambiente em que crescem os jovens de hoje, que importância continua a ter a leitura e a Literatura? Não podemos esquecer que a leitura foi mudando ao longo dos séculos, tendo sido primeiro uma leitura articulada, que lentamente foi passando apenas a visual. Jorge Luís Borges (1980), por exemplo, chama a atenção para o texto de Santo Agostinho em que este regista a admiração por Santo Ambrósio ao vê-lo ler sem articular as palavras: “Santo Agostinho foi discípulo de Santo Ambrósio, o bispo de Milão, até o ano 384; treze anos mais tarde, na Numídia, redigiu suas Confissões e ainda o perturbava aquele espetáculo singular: um homem na sua casa, com um livro, lendo sem articular as palavras. Aquele homem passava diretamente do signo da escrita à intuição, omitindo o signo sonoro; a estranha arte que iniciava, a arte de ler em silêncio, conduziria a maravilhosas consequências.” (p.231). À primeira vista, debatermos a leitura e a Literatura parece fútil e inútil, contudo Antoine Compagnon (2009, p.20) afirma que há coisas que só a Literatura nos pode dar, colocando questões como “Qual é a força da Literatura?”; “Quais são os seus valores?”; “Qual é o seu lugar no espaço público?”; “É útil?” e “Porque é que devemos defender a sua presença na escola?”. Através destas questões e dos argumentos apresentados por Compagnon, refletiremos sobre a importância da Literatura e por que motivos devemos falar sobre ela.

Compagnon (2009, p.20) começa por afirmar que há coisas que só a Literatura nos pode dar, sublinhando que esta não é só o que o escritor consagra nela, mas também aquilo com que o leitor se consegue identificar. É, muitas vezes, um portal que nos permite sair

de nós mesmos, possibilitando um novo conhecimento sobre quem somos e sobre quem podemos ser, pois como José Saramago referiu na sua obra *O Conto da Ilha Desconhecida* “É preciso sair da ilha para vermos a ilha.”. Desta forma, a Literatura tem a capacidade de abordar a natureza humana, tecendo uma forte ligação entre o conhecimento do homem e do mundo. Portanto, a leitura completa-nos e ilumina-nos ao abrir-nos horizontes para vivermos uma vida mais cómoda, mais clara e ampla.

Numa tentativa de explicitar o que é a Literatura e para que serve, Antoine Compagnon apresenta quatro definições: a definição clássica, a definição romântica, a definição modernista e a definição pós-modernista. A definição clássica parte da premissa “A Literatura instrui deleitando.” (Compagnon, 2009, p.31), salientando o seu poder moral. Tendo em conta que o Homem aprende através da imitação, a Literatura é uma excelente forma de educar ao representar experiências, heróis, anti-heróis, modelos a seguir e a não seguir. Através da ficção e da representação de vários acontecimentos, o Homem consegue extrair bons costumes, não precisando, necessariamente, de viver no mundo real a experiência narrada. Portanto, a Literatura é um meio de educar, de iluminar prazerosamente os leitores para boas condutas, ao representar casos particulares, com linhas gerais, que permitem a qualquer pessoa se identificar com o que lê. Assim, salienta o poder moral e educativo da Literatura, que permite fazer com que o leitor se identifique com o texto e extraia bons exemplos a seguir.

Se recordarmos que o Romantismo, corrente literária do século XIX, valorizava a subjetividade e a afirmação das convicções e sentimentos contra uma sociedade opressora, não será difícil compreender a segunda definição proposta por Antoine Compagnon. Na sua definição romântica de Literatura, Compagnon apresenta-a como um “remédio” que não só liberta o indivíduo como também o cura da opressão da sociedade, em geral, e da Igreja, em particular. Neste sentido, a Literatura permite escapar e contestar as forças de poder opressor, tornando-se, assim, um instrumento de justiça que fomenta a autonomia e responsabilidade do indivíduo. Assim, “A literatura é de oposição: ela tem o poder de contestar a submissão ao poder.(...) Resulta disso um paradoxo irritante: a liberdade não lhe é propícia, pois priva-a das servidões contra as quais resiste.” (Compagnon, 2009, p.34).

A definição modernista da Literatura assenta na ideia de que esta corrige os defeitos da linguagem, dando um sentido mais puro às palavras. Por um lado, a Literatura permite que consigamos ver explícitas ideias que tínhamos e não conseguíamos expor por nos faltar as palavras, tal como Compagnon (2009) sintetiza: “O poeta e o romancista nos divulgam o que estava em nós, mas que ignorávamos porque faltavam-nos as palavras (...)” (p.37). Por outro lado, ao corrigir a linguagem, a Literatura torna-nos mais inteligentes, porque compreendemos melhor as palavras: “(...) Ao passo que o romancista, deslocando os contornos da língua, fará com que nós compreendamos. Ensinando-nos a não sermos enganados pela língua, a Literatura nos torna mais inteligentes, ou diferentemente inteligentes.” (Compagnon, 2009, p.39). Assim, justifica-se a importância da Literatura ser ensinada nas escolas, ligando-se, também, com a primeira definição apresentada.

Por último, a definição pós-modernista expõe a Literatura como um prazer lúdico, deixando de parte a sua perspectiva pedagógica, ideológica e linguística. Após a Segunda Guerra Mundial, marcada por horror e atrocidades, a Literatura e as outras artes passaram a ser desprezadas por não conseguirem evitar as tragédias que marcaram o século XX. Deste modo, a Literatura adquire um papel neutro, antagónico ao papel apresentado na definição romântica, camuflado pela sua vertente lúdica:

A Literatura quis responder com sua neutralização ou banalização ao dano causado por sua longa convivência com a autoridade, e inicialmente com os Estados-nação cuja emergência ela ajudou. (...) Invertendo a ideia do Século das Luzes, ela é cada vez mais frequentemente percebida como uma manipulação, e não mais como uma libertação (Compagnon, 2009, p.44).

Afinal, qual é a importância da Literatura e por que razão devemos ler?

De forma geral, a Literatura é um modo de adquirir consciência histórica, estética e moral, assim como uma reflexão mais profunda sobre o mundo. Como foi supramencionado, a Literatura tem um carácter moral que auxilia o nosso desenvolvimento e é, muitas vezes, uma fonte de inspiração ao expor exemplos a seguir. Dá-nos a possibilidade de conviver com personagens que reúnem em si uma panóplia de crenças, emoções e ações, alargando os nossos conhecimentos e tornando-nos mais

sensíveis e empáticos. Por vezes, desconcerta e incomoda, arranha as nossas entranhas, porque tem o poder de apelar às nossas emoções e, graças a isso, conseguimos compreender melhor os comportamentos e motivações humanas. Além disto, ainda nos leva a conhecer todos os cantos e recantos da linguagem, o que fomenta o nosso conhecimento linguístico e nos torna mais inteligentes, sendo, portanto, um portal mágico que, tal como Antoine Compagnon (2009, p. 46) conclui: “O único fim da Literatura é tornar leitores capazes de gozar melhor a vida, ou de melhor suportá-la.”.

Por tudo isto, questiono: como não havemos falar da Literatura?

O que é a leitura?

Desde muito cedo que entramos em contacto com a palavra “leitura” e com o verbo “ler”. Na infância, tudo se resume ao momento de entrar no primeiro ano de escolaridade para finalmente se aprender a ler. Pouco a pouco, vamos conhecendo as letras e os seus fonemas associados; posteriormente, juntamos sílabas, que formarão palavras, que por sua vez, estarão integradas em frases. Este longo processo, que é a aprendizagem da leitura, pode ser entusiasmante para uns e penoso para outros; contudo, depois de aprendido, nunca mais é esquecido. Nos anos escolares seguintes, considera-se que a leitura é uma aprendizagem adquirida e que o ensino da mesma já não é necessário. Neste sentido, a leitura surge como um ritual mecânico, no qual se juntam letras e sons que formam palavras e se integram em unidades maiores, como é o caso das frases. No entanto, isto é uma visão simplista e superficial do que é a leitura, por isso, começaremos por questionar: afinal, o que é a leitura e o que é que ela acarreta?

Segundo o *Dicionário Priberam*, a palavra “leitura” apresenta vários significados, tais como:

1. Acto ou hábito de ler (ex.: a leitura ajuda a desenvolver o raciocínio).
2. Acto de ler em voz alta (ex.: pediu ao aluno que fizesse a leitura do texto).

3. Acto de decifrar ou compreender qualquer tipo de notação gráfica (ex.: leitura de uma partitura musical).

4. O que se lê.

5. Conjunto de conhecimentos adquiridos com o que se lê.

6. Maneira de interpretar um conjunto de informações (ex.: o comentador fez a sua leitura dos acontecimentos).

7. Interpretação ou sentido dado a um acontecimento, a um enunciado ou a um comportamento.

8. Registo da medição feita por um instrumento (ex.: analisou a leitura do sismógrafo).

9. [Tecnologia] Descodificação de dados a partir de determinado suporte (ex.: aparece um erro na leitura do disco).

- "leitura", in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024, <https://dicionario.priberam.org/leitura>.

Primeiramente, analisaremos a primeira definição: “Ato ou hábito de ler”. Nesta primeira definição, podemos concluir que a leitura é o resultado da ação “ler” ou da frequência com que se realiza essa mesma ação. Se a ação “ler” é definida pelo mesmo dicionário como “interpretar o que está escrito”, quer dizer que procedemos à leitura quando juntamos sílabas que originam palavras e fazemos uma interpretação delas. Por outras palavras, podemos afirmar que a leitura é a “Interpretação ou sentido dado a um acontecimento, a um enunciado ou a um comportamento”, como se refere na sétima definição apresentada no Dicionário Priberam. Desta forma, a interpretação é o elemento crucial que possibilita o ato de ler, sejam palavras, sejam acontecimentos e comportamentos. Consequentemente, o produto dos fatores junção de sílabas e interpretação é o “Conjunto de conhecimentos adquiridos com o que se lê”, proposto na quinta definição exposta pelo Dicionário supramencionado. Assim, a leitura resume-

-se ao ler e interpretar o que é escrito e, como consequência, adquirir conhecimentos resultantes das informações lidas.

A leitura surge, então, como uma fonte de conhecimento e de reconhecimento do mundo, uma vez que este está representado na escrita. Na perspectiva de Vison J. Leffa (1996): “A leitura é basicamente um processo de representação. Como esse processo envolve o sentido da visão, ler é, na sua essência, olhar para uma coisa e ver outra. A leitura não se dá por acesso direto à realidade, mas por intermediação de outros elementos da realidade (p.10)”. Isto significa que a leitura implica um jogo de semiose, no qual o leitor tem de ser astuto para ler a palavra e, através da sua capacidade de interpretação, descobrir que significado oculta e que representação esconde. Trata-se, portanto, de um jogo de significados ocultos. Contudo, coloca-se a questão: quem poderá ser o responsável por desmascarar os significados e revelar a representação da realidade oculta?

Poderíamos considerar que o grande responsável por desmascarar os significados e revelar a representação da realidade oculta seria o próprio texto. Isto seria possível caso seguissemos uma linha de raciocínio em que o texto é o elemento mais relevante da leitura, dado que inclui o seu significado preciso, exato e completo. Nesta visão, o leitor exploraria o texto para extrair o significado acumulado, o que exige uma leitura esforçada, pautada por reflexões e análises constantes. Desta forma, verificar-se-ia um processo ascendente iniciado no texto e terminado no leitor, cujo raciocínio é comandado pelas informações lidas. No final, “A compreensão é o resultado do ato da leitura. O valor da leitura só pode ser medido depois que a leitura terminou. A ênfase não está no processo da compreensão, na construção do significado, mas no produto final dessa compreensão” (Leffa, 1996, p.13). Portanto, não só o texto seria valorizado, como também tudo o que compreendemos dele após o fim da leitura. Assim, a leitura definir-se-ia pelo ato de extrair significado de um texto. Porém, é possível constatar que o conteúdo do texto não é transferido para o leitor. Na verdade, o significado do texto reproduz-se no leitor, o que leva Leffa (1996) a concluir que “Conceptualmente, não teríamos, portanto, uma extração, mas uma cópia” (p.13).

No parecer de Leffa (1996), outro elemento que poderia ser o responsável por revelar a realidade omitida dos textos seria o leitor. Neste panorama, o leitor seria o elemento mais relevante no processo de interpretação, já que seria a sua compreensão que daria significado ao texto. Poder-se-ia afirmar que o texto apresentaria uma visão da realidade, mas cada leitor, influenciado pela sua “bagagem literária”, ressignificaria as informações lidas. O significado do texto estaria patente na sucessão dos acontecimentos relatados, que permitiriam ao leitor confirmar ou refutar as hipóteses que foi construindo ao longo da leitura. Tratar-se-ia de um processo descendente, que parte do leitor para o texto, daquilo que ele consideraria geral para o que se verifica particular. Igualmente, o texto apresentaria só alguns segmentos da realidade, por isso, caberia ao leitor preencher as lacunas existentes com o seu conhecimento prévio, que lhe permitiriam construir a sua interpretação. Desta forma, “A compreensão não é um produto final, acabado, mas um processo que se desenvolve quando a leitura é realizada. A ênfase não está na dimensão espacial e permanente do texto, mas no aspecto temporal e mutável do ato da leitura” (Leffa, 1996, p. 15). Destarte, a leitura surgiria como resultado da atribuição de significado ao texto por parte do leitor. No entanto, nesta perspectiva, há que ter em consideração que dificilmente o texto proporciona a quantidade de informação transmitida adequada para o leitor, assim como nem sempre o texto retrata uma realidade, mas sim um reflexo da realidade por parte do autor. Neste sentido, a interpretação do texto é condicionada por variáveis, que poderão alterar a essência do texto.

Na verdade, o texto, o leitor e a interação entre ambos é que revela a realidade apresentada pelas palavras. Para haver leitura é necessário que existam os elementos e as condições adequados para tal. Primeiramente, o leitor tem de ter a intenção de ler para que se dê depois o processo de interação. A leitura, por si só, já é um processo complexo que inclui microprocessos que ocorrem simultânea e sequencialmente. Leffa (1996) explica que o leitor não processa as letras de um segmento linearmente, mas sim como um todo, de forma instantânea. As letras são processadas nos seus traços distintivos, que permitem ser identificadas, independentemente da representação. O leitor junta as letras, tendo em conta o padrão silábico da língua, prestando, assim, o

seu primeiro papel nesta interação. Posteriormente, o leitor processa as palavras, os sintagmas, as unidades de sentido e a frase.

Portanto, segundo Leffa (1996), o leitor consome o texto nas unidades maiores, que contém as unidades mínimas, levando em consideração o conhecimento ortográfico, lexical, sintático e semântico, que também agem em simultâneo. Sabendo que o processo de leitura é dividido em vários microprocessos de diferentes níveis, é possível constatar que há momentos em que este é interrompido, porque o leitor não consegue utilizar informações de certos níveis para compensar a informação que não conseguiu extrair de níveis superiores.

Igualmente, a leitura implica a união entre os conhecimentos prévios do leitor e os dados fornecidos pelo texto, que está incompleto, não no que se refere a objetos linguísticos, mas sim na mensagem transmitida. Segundo Umberto Eco (1993), o texto é simplesmente um “mecanismo preguiçoso” (p.76) que necessita de um leitor que lhe dê significado, o que justifica o facto de estar repleto de espaços em branco. Assim sendo, é necessário que o leitor possua não só a competência linguística, como também uma competência circunstancial e uma capacidade para pôr em funcionamento alguns pressupostos que darão sentido ao texto. Na verdade, a leitura e a sua compreensão estão estritamente ligadas à complexidade da estrutura cognitiva do indivíduo.

Através dos estudos dos autores mencionados, é possível concluir que a leitura é um processo de representação do mundo traduzida em palavras, a qual engloba vários microprocessos que ocorrem sequencial e simultaneamente. Esse processo dá-se pela constante interação do leitor, que precisa de acionar tanto o seu conhecimento linguístico, como o seu conhecimento prévio do mundo, que lhe possibilitam preencher os espaços em branco do texto. Mais do que um processo de extração ou de atribuição de significado, a leitura é um processo mágico de interação entre texto e leitor. É a magia de colaborarmos com as palavras enquanto lhes atribuímos um significado a partir do que elas transmitem e a partir do que nós conhecemos do mundo.

Como lemos?

a) Descodificação x Compreensão linguística = Leitura

A leitura é a habilidade de traduzir um código escrito para a linguagem falada que permite ao leitor conhecer o seu sentido. Por isso, para haver leitura é estritamente necessário conhecer a relação entre grafemas e fonemas, destacando-se, assim, duas componentes essenciais: a descodificação e a compreensão. Ambas as componentes têm um carácter independente, mas para se dar a leitura é obrigatória a presença das duas, ou seja, não há leitura sem descodificação, nem sem a compreensão.

Na década de 80 do século XX, Gough e Tunmer elaboram o conhecido “Modelo Simples da Leitura”, no qual a leitura é descrita como o resultado da relação estabelecida entre as habilidades de descodificação e de compreensão da linguagem. Gomes (2021) sintetiza:

Este modelo, conhecido por modelo simples de leitura, preconiza a independência destes dois grupos de habilidades cognitivas mas estabelece que ambos são estritamente necessários para que a leitura ocorra, isto é, para que se verifique a extração de sentido do que está a ser decodificado. (p.259)

O modelo em causa sugere que o processo de leitura é composto por duas fases. A primeira fase exige a descodificação e o reconhecimento das palavras do texto, e a segunda fase é a da interpretação, que ocorre quando se aplicam os mesmos mecanismos acionados a par do processamento da linguagem oral.

De acordo com Gomes (2021), a descodificação é definida pela habilidade de converter textos escritos numa representação que permite o acesso à correspondente entrada no léxico mental. Inicialmente, esta habilidade representacional é predominantemente fonológica, mas paulatinamente vai-se transformando numa via de acesso lexical direto, com a prática da leitura e memorização das formas gráficas das palavras. Devido a estes fatores, a descodificação torna-se mais rápida e precisa, permitindo aceder aos significados das palavras reconhecidas.

Segundo Gomes (2021), “(...) a compreensão da linguagem diz respeito à habilidade de extrair significado a partir de um discurso apresentado oralmente.” (p. 261). Para se dar a compreensão da linguagem, o conhecimento linguístico é acionado com o intuito de construir as representações mentais acerca do conteúdo e fazer a sua interpretação.

Segundo Gomes (2021), compreensão da leitura segue a mesma linha de raciocínio que a compreensão da linguagem, visto que utilizam os mesmos processos cognitivos. Enquanto a compreensão da linguagem é a habilidade de extrair significado de um discurso oral, a compreensão da leitura é a habilidade de extrair significado de um texto escrito. Contudo, o *input* não é a única diferença entre ambas. No caso da compreensão da leitura, é necessário que os processos de nível inferior, como a decodificação, sejam incluídos em sistemas de nível superior. Se as habilidades de decodificação forem desenvolvidas, há um reconhecimento de palavras mais preciso e isso permitirá ceder os recursos cognitivos para a compreensão de nível superior do texto escrito e realização de inferências. Tal como Gomes refere ao citar Hoover e Tunmer (2018), ocorre o mesmo no sentido inverso: “(...) quanto mais recursos forem consumidos na decodificação menos ficam disponíveis para se deterem na compreensão.” (Gomes, 2021, p. 261).

Este modelo parte do princípio de que a decodificação e a compreensão da leitura têm um carácter independente e fornecem um contributo separado. Gough e Tunmer (1986) comprovaram este princípio ao destacarem as perturbações de leitura, como a dislexia (em que indivíduos com compreensão linguística na média ou acima da média apresentam dificuldades em decodificar) e a hiperlexia (em que indivíduos com boas habilidades de decodificação apresentam dificuldades na compreensão da linguagem). Esta correlação é também evidente nos primeiros anos de escolaridade. No entanto, à medida que a compreensão linguística vai aumentando, torna-se mais difícil separar as duas componentes.

Igualmente, este modelo ressalta a indispensabilidade de ambas as componentes. Por outras palavras, é dizer que não é possível haver leitura sem uma das componentes. Tal como Gomes (2021) sintetiza:

Efetivamente, a decodificação e a compreensão da linguagem assumem igual importância para a leitura, não sendo nenhuma delas suficiente por si só. Significa isto que o sucesso da leitura é antes determinado pela combinação das duas habilidades. De facto, apesar de indispensável, a decodificação não garante per se a compreensão do que é lido, tal como a compreensão da linguagem, na ausência de decodificação, também não o faz. (p.261)

Na visão de Gomes (2021) baseada nos estudos de Gough e Tunmer (1986), o “Modelo Simples de Leitura” defende que a proficiência de leitura aumenta na mesma medida em que ambas as habilidades aumentam, ou seja, há um aumento na proficiência de leitura quando a capacidade de descodificação e de compreensão linguística aumentam paralelamente. Portanto, para se formarem bons leitores, é necessário tomar medidas que potencializem o desenvolvimento da competência da descodificação e da compreensão linguística. Assim, as dificuldades na compreensão da leitura enquadram-se nas seguintes condições: o indivíduo tem habilidade de descodificação, mas não tem habilidade de compreensão da linguagem; o indivíduo tem habilidade de compreensão linguística, mas não tem habilidade de descodificação; ou não tem nenhuma das habilidades.

Face a algumas críticas à simplicidade conceitual deste modelo, que define o processo de leitura constituído essencialmente por duas partes, outros autores defensores desta teoria, Hoover e Tunmer (2020) sugeriram uma estrutura das fundações cognitivas para ler, com base no “Modelo Simples de Leitura”. Nesta estrutura hierárquica, os processos de desenvolvimento e as habilidades inerentes à leitura, assim como a relação entre cada componente são estabelecidos. A estrutura hierárquica não pressupõe um desenvolvimento sequencial de habilidades, por isso, não é obrigatório adquirir processos inferiores antes de outros superiores. Todavia, há processos que ocorrem simultaneamente e facilitam-se mutuamente, pelo que há habilidades de nível inferior que devem ser desenvolvidas para outras de nível superior serem apreendidas.

Leffa (1996) sustenta que as fundações caracterizam as habilidades cognitivas nas quais assenta a aprendizagem da leitura. Tal como foi supramencionado, a compreensão da leitura é apoiada na habilidade de descodificação e na habilidade de compreensão

linguística. A habilidade de decodificação apoia-se nos conceitos de escrita, que remetem para as normas usadas na escrita para representar o discurso linguístico, e o conhecimento do princípio alfabético que diz respeito à consciencialização de que os grafemas são utilizados para representar os fonemas. O conhecimento do princípio alfabético é influenciado pelo conhecimento de letras e a consciência fonémica. O conhecimento de letras permite reconhecer e manipular as letras do alfabeto, distinguindo letras com uma forma semelhante. A consciência fonémica implica o conhecimento de que a fala é composta pelos fonemas e é necessário reconhecê-los e manipulá-los. Por sua vez, a compreensão linguística assenta na combinação entre o conhecimento do mundo e as habilidades inferenciais, cujo significado é obtido através do conhecimento linguístico. Este conhecimento linguístico é composto pelo conhecimento semântico, fonológico e sintático.

Pesquisas feitas por Leffa (1996) permitiram concluir que nos primeiros anos de escolaridade a habilidade de reconhecimento das palavras é o que mais interfere na compreensão da leitura. Nos anos de escolaridade mais avançados, verifica-se que o maior contributo é a compreensão da linguagem. No início do percurso escolar, a habilidade de decodificação e a habilidade da compreensão linguística são mais independentes entre si, pois ao focar-se mais na instrução da decodificação, a compreensão da leitura é explicada através do reconhecimento de palavras. Nos anos mais avançados, já se verifica uma relação mais forte entre ambas as componentes, visto que neste contexto se procura instruir para as habilidades de compreensão. Em suma, os aprendentes começam por “aprender a ler”, para, posteriormente, “lerem para aprenderem”.

Igualmente, os estudos empíricos de Leffa (1996) revelaram que em línguas com ortografias mais transparentes, os falantes compreendem os textos escritos pela compreensão da linguagem mais cedo do que os falantes de línguas com ortografias opacas. A ortografia é classificada por transparente quando a maior parte das correspondências da língua são formadas por um fonema que é associado a um grafema. Contrariamente, surge a ortografia opaca em que há uma inconsistência nas correspondências, dado que para um grafema podem surgir vários fonemas. Assim,

concluiu-se que em línguas com ortografia transparente, há um maior contributo da compreensão da linguagem mais cedo, enquanto nas línguas com ortografia opaca se verifica o oposto: a leitura é explicada pela habilidade de descodificação por mais tempo.

Em síntese, a leitura dá-se através da união da habilidade de descodificação, isto é, de reconhecimento do texto e da compreensão linguística. Ambas as habilidades têm um carácter independente, mais facilmente distinguido nos primeiros anos de escolaridade, mas são indispensáveis para se dar a leitura. Cada uma destas componentes engloba um conjunto de habilidades cognitivas que são necessárias para que ocorra o processo de leitura. Estar consciente acerca deste processo permite aos docentes identificar de forma mais fácil as habilidades críticas que devem ser prioridade durante a instrução da leitura.

b) Ler para aprender

Anteriormente analisamos as definições de leitura e chegamos à conclusão que é processo de representação do mundo traduzida em palavras, no qual o leitor utiliza o seu conhecimento prévio para o compreender. Até ao momento, centramo-nos na leitura e nas questões derivadas do facto da leitura ser um processo de representação do mundo e de necessitar ser descodificada e compreendida. Neste subcapítulo, analisaremos de que forma o leitor interage com o texto e que processos estão inerentes a essa interação.

Como foi referido antes, a leitura resulta da interação entre o texto e o leitor, que utiliza o seu conhecimento prévio do mundo para decifrar e completar o sentido transmitido daquilo que lê. Esta perspetiva denomina-se “Teoria dos Esquemas” e permite explicar como se dá a aprendizagem e, mais especificamente, a compreensão. A “Teoria dos Esquemas” foi defendida por autores como Jean Piaget, David Ausubel e Frederic Bartlett. Os esquemas são conhecimentos prévios que incluem alguma familiaridade com um determinado tema e todos os detalhes relevantes que não foram apresentados explicitamente. O conhecimento do indivíduo vai evoluindo com a sua interação com o meio, resultando, portanto, da interação do conhecimento prévio com determinados

dados absorvidos da realidade. Em 1932, Frederic Bartlett define esquema como estrutura organizada de conhecimentos e experiências passadas que vão influenciar a aquisição de novos conhecimentos, representando abstratamente uma organização das relações das suas componentes.

Jean Piaget defendia que a aprendizagem é um processo de adaptação entre o indivíduo e o meio, que se dava através da acomodação e assimilação. A acomodação implica a reformulação da estrutura do organismo; enquanto a assimilação integra informações aos esquemas já formulados, sem necessidade da modificação da estrutura.

David Ausubel (2000) destaca a importância da relação entre o material a ser aprendido e a estrutura cognitiva do indivíduo. A aprendizagem é um processo de integração e não uma justaposição de conhecimento. Para existir esse processo de integração é necessário um subsunçor - um conceito ou um conjunto de conceitos que apreendem e organizam a informação recolhida do ambiente. Desta forma, para haver compreensão, os subsunçores adequados têm de ser acionados, e para haver a aprendizagem é necessário que sejam modificados para que as novas informações possam ser encaixadas. Este processo faz com que a estrutura cognitiva do indivíduo se torne mais complexa ao longo do tempo e seja capaz de integrar mais informações. Assim, se, durante a leitura, o leitor não tem a necessidade de ajustar os seus subsunçores, é porque tem conhecimento prévio suficiente que lhe permite a compreensão total do texto. Porém, neste caso, não há aprendizagem, apenas assimilação. Pode haver ocasiões em que o leitor não tem a capacidade de acionar os subsunçores adequados para compreender o texto, pois não detém o conhecimento prévio que era expectável e, por esse motivo, não se dá o processo de acomodação, resultando numa leitura mecânica, sem significação.

Igualmente, David Ausubel (2000) defendeu a “Teoria da Assimilação da Aprendizagem e da Retenção Significativas”, a qual está profundamente ligada à “Teoria dos Esquemas”. Esta teoria baseia-se na premissa de que a aquisição de conhecimentos é o resultado de um processo ativo, integrador e interativo entre o material de construção (as matérias) e as ideias relevantes da estrutura cognitiva do aprendiz, com as quais as novas ideias estão relacionadas de forma particular. Neste contexto, surge a memória

semântica que resulta de um processo de aprendizagem significativa não memorizada, do qual nascem novos significados. Por sua vez, os significados resultam da interação entre significados do material de construção e as ideias armazenadas na estrutura cognitiva do indivíduo, que integram um sistema organizado, sequencial e hierárquico. Este sistema relaciona-se com outras organizações de ideias denominadas subsistemas, formando, assim, uma área de conhecimentos. As memórias semânticas tendem a ser significativas e de longo prazo, visto que o indivíduo tem a intenção de que estas integrem o conjunto de conhecimentos já existentes e, também, porque o processo de aprendizagem significativa é mais complexo, exigindo mais tempo para ser concluído. Segundo Ausubel (2000), o termo “aquisição” surge como uma toma de posse de novos significados/conhecimentos que envolve um processo interativo de aprendizagem significativa relacionado com teorias construtivistas, tendo em conta várias variáveis como disponibilidade, clareza, estabilidade, discriminação de ideias relevantes, prática, análise, materiais de instrução, fatores de motivação e alterações de desenvolvimento. Em síntese, a “Teoria da Assimilação” diz respeito a

processos e mecanismos mediadores da aprendizagem por recepção e de retenção significativas das variáveis cognitivas e afetivas/ emocionais que colidem com os primeiros de forma positiva e negativa. Estas variáveis são os fatores imediatos mais importantes a influenciarem a capacidade de aprendizagem significativa e o grau de aprendizagem e de retenção de materiais de instrução novos potencialmente significativos. (Ausubel, 2000, p.13).

David Ausubel (2000) afirma que “A aprendizagem por recepção significativa envolve a aquisição de novos significados a partir de um material de aprendizagem apresentado.”(p.19) Espera-se que o material se relacione de forma lógica e de forma não aleatória com o conteúdo que se ambiciona aprender, assim como também se espera que o aprendiz tenha na sua estrutura cognitiva ideias relevantes passíveis de se relacionarem com o material apresentado. Ressalta-se, novamente, a importância do conhecimento prévio, visto que os significados verdadeiros resultam da interação de novos significados e de ideias relevantes contidas na estrutura cognitiva do aprendente. Aplicando a “Teoria da Assimilação da Aprendizagem e da Retenção Significativas” à

compreensão leitora, podemos considerar que o texto lido e o material de aprendizagem constituem novos significados a ser adquiridos. Todas as estratégias planeadas, como: resumos; esquemas; *brainstormings*; textos de apoio; síntese e aulas possibilitarão um aumento de compreensão desse mesmo texto. Assim sendo, teríamos de assegurar que contemos ideias relevantes nas nossas estruturas cognitivas, ou seja, conhecimentos prévios úteis que permitirão o encaixe de novas informações, quer a partir da leitura do texto, quer através das estratégias potencializadoras da compreensão leitora. Contudo, o material de aprendizagem é apenas potencialmente significativo pois, para ter o efeito pretendido, precisa de ser acionado algum mecanismo de aprendizagem significativa. Portanto, aliado ao conhecimento prévio inserido na estrutura cognitiva do aprendiz e ao material de aprendizagem está o mecanismo de aprendizagem significativa que permite relacionar todas as informações transmitidas de forma eficaz. Quando o aprendiz não possui mecanismos de aprendizagem significativa tende a memorizar as informações. No caso da leitura ocorre o mesmo fenómeno: se o leitor não possui as estratégias necessárias para solucionar um problema de compreensão que surja durante a mesma, é possível que apenas memorize algumas ideias vagas do texto, sem de facto o compreender.

Na perspetiva de Ausubel (2000), a aprendizagem significativa depende da ligação entre novos materiais potencialmente significativos e ideias presentes na estrutura cognitiva do aprendiz, que são afetadas por tendências culturais, circunstanciais e de atitude. Esses materiais são apresentados ao aprendiz, o qual os deve compreender e recordar posteriormente. No entanto, apesar do material ser apresentado de forma expositiva, não significa que a aprendizagem seja passiva. Aliás, a aprendizagem significativa é muito ativa, já que exige uma análise que destaca os conhecimentos prévios mais relevantes existentes na estrutura cognitiva para relacioná-los com o novo material. Igualmente, necessita de uma ligação entre as ideias existentes na estrutura e o novo material, enfatizando diferenças e semelhanças. Por fim, há uma reformulação do material através da estrutura cognitiva do indivíduo, que por ser única, extrai significados únicos também. Portanto, no caso concreto da leitura, primeiramente, o leitor deve destacar os conhecimentos prévios úteis para depois conectá-los com os

novos significados que serão obtidos através da leitura, terminando com o fenômeno da acomodação, no qual os novos significados são integrados na estrutura cognitiva.

A aprendizagem significativa é a primeira fase do processo de assimilação mais vasto, que inclui a fase sequencial natural da retenção e do esquecimento, tal como sintetiza David Ausubel (2000):

A Teoria da Assimilação explica a forma como se relacionam de modo seletivo, na fase de aprendizagem, novas ideias potencialmente significativas do material de instrução com ideias relevantes, e, também, mais gerais e inclusivas (bem como mais estáveis), existentes (ancoradas) na estrutura cognitiva. Estas ideias novas interagem com as ideias relevantes ancoradas e o produto principal desta interação torna-se, para o aprendiz, o significado das ideias de instrução acabadas de introduzir. Estes novos significados emergentes são, depois, armazenados (ligados) e organizados no intervalo de retenção (memória) com as ideias ancoradas correspondentes. (p.8)

Ausubel (2000) alega que no momento da retenção, os significados surgidos ligam-se através da ancoragem das ideias correspondentes. No entanto, não deixam de ser identificados separadamente, podendo ser dissociáveis e reproduzíveis em relação às ideias ancoradas por um tempo limitado. Quando existe uma dissociação entre os novos significados e as ideias ancoradas abaixo de um determinado ponto, há o esquecimento ou a redução gradual em relação a essas ideias. As variáveis da estrutura cognitiva que melhoram ou pioram a aquisição inicial de novos conhecimentos operam continuamente. Todavia, ao longo do tempo, há um decréscimo dos processos de assimilação e, por isso, verifica-se uma perda da ligação entre novos significados e as ideias ancoradas. O mesmo ocorre com a leitura, na qual o leitor é capaz de compreender um texto, unindo o seu conhecimento prévio com os novos significados adquiridos, mas, com o tempo, vai deixando de associar ambos, o que leva a uma redução na ativação dos processos de assimilação e, por conseguinte, a um esquecimento do conhecimento outrora adquirido.

É importante considerar os fatores de facilitação de aprendizagem na sala de aula. Na opinião de Ausubel (2000), para estes fatores de facilitação de aprendizagem serem postos em prática é necessário considerar as variáveis da estrutura cognitiva, dado que que incluem o impacto de todas as experiências de aprendizagem anteriores e é extensiva com o problema da transferência. Todas as experiências de aquisição de conhecimento têm consequências na nova aprendizagem e respetiva retenção, devido ao impacto que têm na estrutura cognitiva. Desta forma, conclui-se que toda a aprendizagem significativa inclui o fenómeno de transferência, ou seja, “(...) a experiência de aprendizagem resulta de uma nova transferência, através da alteração da estrutura cognitiva (...)” (Ausubel, 2000, p. 10). Assim, a estrutura cognitiva é uma variável essencial que afeta a aprendizagem significativa e retenção na mesma área. Por sua vez, o material pode ser apreendido em relação a uma base de conceitos relevantes, assim como as informações pertinentes permitem o aparecimento de novos significados e a organização e retenção dos mesmos. As propriedades subordinadas e organizacionais desta base definem a precisão e clareza destes novos significados emergentes, quer na sua recuperação imediata, quer a longo prazo. Através do fortalecimento de aspetos relevantes da estrutura cognitiva é possível facilitar a aprendizagem e retenção. Portanto, apreendem-se pormenores de uma determinada área de conhecimento, na mesma medida em que estes se encaixam num quadro contextual com um conjunto estável de conceitos. David Ausubel (2000) conclui afirmando que

(...) em qualquer disciplina na estrutura cognitiva do aprendiz pode ser influenciada (1) de forma substantiva, através do carácter inclusivo, do poder de explicação e das propriedades integradoras dos conceitos e princípios específicos e unificadores apresentados ao aprendiz; e (2) de forma sistemática, através de métodos apropriados de apresentação, disposição e avaliação da aquisição significativa da matéria, através da utilização adequada de material de instrução organizado e pré-testado e através da manipulação adequada das variáveis quer cognitivas, quer sociais de motivação da personalidade (p.10).

O autor supramencionado considera as seguintes variáveis da estrutura cognitiva: disponibilidade de ideias ancoradas e relevantes na estrutura cognitiva a um nível de inclusão, generalidade e abstração; o ponto em que se pode discriminar as ideias dos conceitos e clareza das ideias ancoradas e princípios semelhantes e distintos no material; e, por fim, a estabilidade e clareza das ideias ancoradas. Estas últimas podem ser fomentadas através da repetição/ensaio dessas mesmas ideias, tanto em contextos homogêneos, como em contextos heterogêneos.

Como foi mencionado, para haver aprendizagem significativa é necessário haver um mecanismo de aprendizagem que permita ao aprendiz ligar o seu conhecimento prévio às novas ideias expostas no material de instrução. Existem, também, mecanismos pedagógicos que ajudam a estabelecer essa ligação e que se denominam organizadores avançados. Na perspetiva de David Ausubel, estes organizadores avançados são úteis, porque na maior parte dos contextos de aprendizagem significativa, as ideias relevantes na estrutura cognitiva são muito gerais e não possuem particularidades em conteúdo nem em relevância para serem consideradas ideias ancoradas eficientes relativamente às ideias novas. Desta forma, o organizador avançado é como um mediador, que é relevante para o conteúdo particular e para o conteúdo geral, relacionando as duas. Como cada indivíduo tem uma estrutura cognitiva única, os organizadores devem apresentar-se num nível mais elevado de abstração, generalidade e inclusão do que os novos materiais a serem apreendidos. Assim, os organizadores avançados surgem como facilitadores da aprendizagem significativa, tendo como objetivo auxiliar na ligação entre as ideias ancoradas e os novos significados, através da clarificação geral dos conteúdos. No caso da leitura, estes organizadores avançados seriam acionados quando o leitor faz registos escritos das suas leituras e participa em discussões sobre as mesmas. Em suma, a assimilação é um longo processo, que se inicia com a aprendizagem significativa. Primeiramente, há a ligação seletiva do material de instrução às ideias relevantes que existem na estrutura cognitiva. Em continuação, surge a interação entre as ideias acabadas de introduzir e as ideias já existentes, sendo que o significado das primeiras resulta dessa mesma interação. Por último, dá-se a ligação dos novos significados existentes com as ideias armazenadas no intervalo da memória (retenção).

Desta forma, os novos significados aumentam a estabilidade, uma vez que alteram as ideias ancoradas, fazendo parte do processo de retenção após a ligação estar estabelecida. No fim, a aprendizagem conclui-se com a retenção ou esquecimento. Este processo permite que as informações sejam mantidas na estrutura cognitiva por mais tempo, visto que há sempre uma ligação lógica e não arbitrária com ideias já ancoradas. Graças aos organizadores avançados, é possível facilitar este processo com mecanismos que ajudam a estabelecer ligação entre o que o aprendiz sabe e aquilo ambiciona saber.

A compreensão leitora inclui-se nesta teoria de David Ausubel, uma vez que ler é também absorver informações e aprender. Ao iniciar a leitura, o leitor precisa discriminar as ideias ancoradas na sua estrutura cognitiva que possam ser relevantes para relacionar com o texto, acionando, assim, o seu conhecimento prévio. De seguida, inicia-se o processo de interação entre os conhecimentos prévios já retidos na estrutura cognitiva e os novos significados, resultando numa união entre ambos. O processo de compreensão de leitura é facilitado se o leitor utilizar os organizadores avançados que possibilitam uma união mais facilitada de ambos os conhecimentos. Assim, para melhorar a nossa leitura, precisamos de fortalecer os nossos conhecimentos prévios com práticas que reforcem a presença destes na estrutura cognitiva, tais como a repetição e o ensaio. Igualmente, a nossa leitura pode melhorar ao utilizarmos os organizadores avançados, que, servindo como mediadores entre o que se sabe e o que se deseja saber, se apresentam num nível muito elevado de inclusão, como é o caso dos resumos e esquemas. Os organizadores avançados permitem uma clarificação e simplificação de conteúdos e no mundo da leitura equivalem às estratégias de leitura.

Por sua vez, Maria de Fátima Sequeira (1990) explicita que Frederic Bartlett sugere que o conhecimento surge das inferências que fazemos a partir da realidade. A realidade é compreendida através de estruturas cognitivas que sofrem alterações ao longo do tempo e também provocam uma modificação da realidade para que a possamos entender. Destarte, a percepção do mundo não está baseada num dado objetivo, mas sim na experiência subjetiva de cada um, que, paulatinamente, se vai alterando. Nesta perspetiva, o conceito de “esquema” surge como uma estrutura abstrata construída pelo próprio indivíduo para representar a sua visão do mundo. Trata-se, portanto, de

uma organização ativa de reações e experiências do passado que devem estar sempre a operar em respostas orgânicas bem adaptadas. Igualmente, são construídos por variáveis, que caracterizam e configuram a possibilidade de variação entre um acontecimento e outro. Assim, os esquemas formam uma rede, entrelaçam-se entre si e evoluem em quantidade e qualidade, aumentando em número e complexidade. Com a aprendizagem, o indivíduo tem mais esquemas para interpretar e um maior número de variáveis para cada esquema. Aplicando esta teoria à leitura, é possível referir que a compreensão se dá na medida em que o leitor atribui um valor a cada uma das variáveis que configuram um certo esquema. Num texto, apenas algumas partes apresentam as variáveis explícitas, por isso, as restantes variáveis são detetadas através da interação entre a informação lida e o conhecimento prévio do leitor. Sem o acionamento de um esquema, a compreensão não é possível, pois no início da leitura, o leitor procura um esquema em que possa fixar as informações do texto. Quando isto não é possível, é sinal de que o leitor não tem o conhecimento prévio suficiente. Por isso, suspende a leitura e fica a aguardar obter todos os dados necessários do texto. Caso o leitor não obtenha os dados esperados, não consegue acionar um esquema para fixar as informações do texto e não há a compreensão leitora. Assim sendo, a compreensão do texto dá-se pelo acionamento de esquemas que precisam ser substituídos, revistos e modificados para se adequarem aos dados do texto. Portanto, como foi supramencionado, a leitura resulta da interação adequada entre os dados do texto e o conhecimento prévio do leitor.

Maria de Fátima Sequeira (1990) afirma que os estudos sobre a relação entre cognição e linguagem têm vindo a ser aprofundados, surgindo, assim, novas teorias de processamento de informações, que nos dão uma perspetiva detalhada de como a informação adquirida se processa e associa a experiências vividas, para formar um novo conhecimento. Estas teorias ambicionam explicitar os processos usados para transformar a informação e os limites da atenção e da memória. Deste modo, o pensamento surge como a representação da informação processada ao longo das várias atividades e experiências a que se submete. Ao longo do tempo, estas atividades e experiências modificam-se. Contudo, estas alterações restringem-se pela estrutura

cognitiva do indivíduo, a qual pode impossibilitar que estas se concretizem com maior rapidez e complexidade.

Segundo Maria de Fátima Sequeira (1990), surge, assim, um sistema organizativo do processamento de informação que descreve o pensamento, os tipos de processos nele envolvidos e os limites cognitivos controladores. As unidades essenciais deste sistema são a informação sensorial e o armazenamento de curta e de longa duração, que são influenciadas pelos processos controladores. Estes podem ser aprendidos e exercitados pelo indivíduo, o que lhe permitirá ultrapassar uma limitação estrutural, como a supressão de informação da memória de curta duração, e fixá-la por mais tempo. Desta forma, a memória de longa duração inclui informação permanentemente estruturada e passível de ser dividida em unidades menores, o que nos permite concluir que, com a implementação de novas estratégias, seleccionadas de acordo com a idade e experiência do indivíduo, a memória é potencializada e torna-se mais operativa. Por outras palavras, podemos afirmar que uma prática constante de estratégias e processos pode originar uma automatização que influenciará o desenvolvimento cognitivo. Inclusivamente, a prática de exercícios estratégicos para treino e automatização de operações cognitivas aliviará a memória, permitindo uma maior arrumação de temas. A autora mencionada afirma que na memória vão funcionar estratégias de busca e recuperação de conteúdos semânticos, factuais, episódicos e simbólicos que se encontram armazenados e sistematicamente organizados em categorias. Estes conteúdos são recuperados tendo em conta um plano de autopesquisa dos esquemas estruturais, nos quais a inferência se destaca. A inferência possibilita a escolha dos esquemas, a seleção da informação dentro do próprio esquema e as conclusões quando existe um lapso na compreensão leitora. O esquema cognitivo do leitor aproveita a capacidade organizativa da memória, das estratégias de busca e das inferências para recolher e organizar a informação do texto. Novamente, sublinha-se a premissa de que a leitura é uma interação permanente entre texto e leitor, influenciada pela estrutura cognitiva de cada um, como Sequeira (1990) destaca:

Torna-se evidente que neste processo há uma interação entre o texto e o leitor e assim uma estrutura textual pode parecer diferente para diferentes leitores do

ponto de vista de apreensão do seu significado; no entanto, os esquemas cognitivos próprios de cada leitor utilizam estratégias de adaptação que vão remover qualquer obstáculo mais difícil (p.42).

A capacidade de construir estratégias de atuação está incluída na área da metacognição e na “Teoria Triárquica de Inteligência” de Robert Sternberg, denomina-se metacomponente. Sequeira (1990) recorre a Robert Sternberg para explicar que estas metacomponentes permitem construir estratégias de atuação que possibilitam a ação de outras componentes. Portanto, se as metacomponentes não forem suficientemente eficazes, o indivíduo não conseguirá acionar as outras componentes e, conseqüentemente, não conseguirá resolver problemas. Igualmente, as questões relacionadas com a metacognição incluem a capacidade do indivíduo avaliar a qualidade da sua própria compreensão. O campo específico da metacognição da leitura engloba componentes psicogenéticos (relacionados com o desenvolvimento natural da capacidade de reflexão) e componentes instrucionais (relacionados com a ação específica da educação para intervir no desenvolvimento da reflexão). Leffa (1996) afirma que

A metacognição da leitura trata do problema do monitoramento da compreensão feito pelo próprio leitor durante o ato da leitura. O leitor, em determinados momentos de sua leitura, volta-se para si mesmo e se concentra não no conteúdo do que está lendo mas nos processos que conscientemente utiliza para chegar ao conteúdo (p.45).

Portanto, segundo a perspectiva de Leffa (1996), a metacognição envolve a habilidade para fiscalizar a própria compreensão e a habilidade para tomar as medidas adequadas quando a mesma falha. No âmbito da metacognição estão incluídas atividades como: definição de objetivos de leitura; identificação de segmentos textuais mais relevantes; distribuição da atenção para os segmentos textuais considerados mais relevantes; avaliação da eficiência da compreensão leitora; verificação dos objetivos estabelecidos e correção do rumo da leitura, quando se detetam falhas na compreensão. Todas estas atividades são possíveis através do conhecimento processual do sujeito, que se pode sintetizar na consciência do processo que se deve seguir para finalizar determinada

tarefa. Ao nível da leitura, aplicamos o nosso conhecimento processual quando detetamos um problema no rumo da leitura e tomamos medidas para solucioná-lo, com vista a recuperar o significado do texto. Leffa (1996) define como bons leitores aqueles que são capazes de descrever objetivos de leitura e identificar estratégias utilizadas, enfatizando o conhecimento prévio.

Nesta visão de Leffa (1996), a leitura surge como um meio de obtenção de significado através do uso de estratégias adequadas e do conhecimento prévio do leitor. O conhecimento, em geral, e a compreensão, em particular, resultam de um processo de adaptação entre o sujeito e o meio que o rodeia. Nesse processo, o indivíduo utiliza os seus esquemas para identificar e assimilar novas informações, integrando o novo conhecimento que surgiu com o conhecimento adquirido anteriormente. Caso exista algum obstáculo à compreensão, o sujeito recorre a estratégias que o ajudem a detetar e solucionar o problema que o impede de ter uma compreensão clara do que está a tentar assimilar. Estas estratégias dependem das metacomponentes, mecanismos que permitem a construção das próprias estratégias, e da capacidade cognitiva do indivíduo. Recorrendo a esquemas mentais, o leitor desenvolve uma panóplia de estratégias de compreensão. Quanto melhor o leitor manejar e descrever estas estratégias, mais eficiente será a sua leitura, assim como, quanto maior for a prática continuada destas estratégias, maior será a sua automatização, o que influenciará positivamente o desenvolvimento cognitivo do indivíduo.

Tudo isto permitir-nos-á concluir que, se os leitores podem descrever as suas estratégias de compreensão leitora, também existe a possibilidade destas serem ensinadas. Assim, as estratégias metacognitivas podem ser modificadas, ampliadas e treinadas pela intervenção pedagógica, tendo como resultado mais “leitores modelo” e indivíduos mais desenvolvidos.

Como melhorar a qualidade da nossa leitura?

Embora as taxas de alfabetização tenham aumentado consideravelmente ao longo do tempo, a literacia não as conseguiu acompanhar. Enquanto a alfabetização remete para o ensino das habilidades de leitura e escrita, a literacia sugere uma proficiência na interpretação, análise, síntese e explicação de textos. Como Gomes (2021) resume: “A

literacia traduz, assim, a competência de compreender, de produzir e de usar, com independência e maestria, a linguagem escrita, encontrando-se ancorada nas habilidades ensinadas e aprendidas no decurso da alfabetização.”(p. 271). A escola é o principal local onde se pode e deve promover a literacia e trabalhar para alcançá-la. Para isso, primeiramente, os professores devem estar conscientes de todos os processos inerentes à leitura, para que possam implementar práticas pedagógicas adequadas.

Como já foi mencionado, ler é compreender e é em contexto escolar que se fomenta o desenvolvimento da proficiência da leitura. Por um lado, os bons leitores encaram a leitura como um processo interativo e dinâmico, que reitera o significado do texto com o seu conhecimento prévio. Por outro lado, os maus leitores apenas se centram na decodificação e não reconstroem a ideia global do texto, o que traz consequências desastrosas para o indivíduo, dado que

Compreender um texto- uma notícia de jornal, a bula de um medicamento, as instruções de como usar a máquina de café, operar com máquinas, ou um SMS, um romance de ficção ou histórico, um poema, uma receita- é uma competência essencial na vida, tanto na vida privada, como na social, na escolar, na profissional, etc. (Sousa & Costa-Pereira, p. 364).

A aprendizagem insuficiente da leitura enfraquece a sensação de domínio e eficácia cognitiva que o ensino deveria estimular, uma vez que o insucesso da capacidade de compreensão leitora condiciona todas as outras disciplinas, assim como poderá afetar a autoestima do aluno. Deste modo, é estritamente necessário ensinar a ler de forma a que os alunos aprendam a abordar o texto autonomamente.

Primeiramente, ressalta-se a importância de encarar o processo de leitura como algo dinâmico, no qual o leitor deve modelar e ajustar os seus conhecimentos ao que é lido. Para isso, o leitor deve adaptar os seus objetivos e estratégias cognitivas ao género textual e finalidades de leitura. Segundo Sousa e Costa-Pereira (2021, p. 364), para compreender, o leitor precisa de:

- a) conhecimento prévio sobre o tema para que possa haver ancoragem de novos conhecimentos;

- b) conhecimento linguístico, principalmente a nível lexical que permite entender palavras novas, fazer inferências e reconstruir significados do texto;
- c) conhecimento acerca dos diferentes géneros textuais existentes para conhecer a estrutura e finalidade do mesmo;
- d) identificar a informação mais relevante para a significação;
- e) questionar o texto com o intuito de estabelecer relações entre os conhecimentos prévios e novos significados.

Na visão de Sousa e Costa-Pereira (2021), a compreensão envolve conhecimento, experiência e pensamento sobre o texto e sobre as estratégias adotadas. Ao deparar-se com o texto, o leitor reconstrói os sentidos deste, ao fazer uma representação mental coerente enquadrada no conteúdo do texto. Quanto mais conhecimento do mundo e da língua o leitor tiver, maior é a possibilidade de entender as referências do texto, assim como quanto mais o leitor entender de um texto, mais conhecimento do mundo e da língua obterá. Desta forma, é essencial adquirir conhecimento que possibilite o acionamento de processos cognitivos que resultem na ancoragem das ideias novas e, para isso acontecer, é imprescindível que o leitor tenha conhecimento linguístico, nas suas vertentes gramatical, sociolinguística e discursiva. Muitas vezes, as dificuldades de compreensão devem-se ao facto da linguagem escrita se distanciar da linguagem oral através de diferentes padrões léxico-gramaticais. Por essa mesma razão, conhecer a língua é uma das formas de potencializar a capacidade de compreensão. Igualmente, reconhecer o género textual é fundamental para haver compreensão, visto que permite que se definam objetivos de leitura concretos, “(...) clarificando para que se vai ler, como se vai ler.” (Sousa e Costa-Pereira, 2021, p. 367) e se observam as distintas estruturas textuais de cada género. Isto permite ao leitor processar as informações a partir de um determinado roteiro. Neste contexto, os professores têm um papel crucial, pois devem desafiar e cativar os alunos para a leitura, fornecendo-lhes os conhecimentos necessários para que o possam fazer de uma forma eficiente.

Devido a este papel crucial, Sousa e Costa-Pereira (2021) afirma que os docentes devem possuir conhecimento disciplinar específico, conhecimento pedagógico geral, conhecimento curricular, conhecimento acerca das características dos seus alunos e o

seu contexto de ensino e conhecimento de conteúdos pedagógicos. O conhecimento disciplinar específico (CDE) engloba o conhecimento que o docente detém sobre a matéria que leciona. No caso da leitura, diz respeito aos conhecimentos que o docente possui acerca da escrita, da fala e dos modelos de aprendizagem de leitura. O conhecimento pedagógico geral (CPG) diz respeito à forma como o professor apresenta o seu conteúdo à turma, incluindo conhecimentos de organização e gestão da aula. O conhecimento de conteúdos pedagógicos envolve a capacidade de dominar harmoniosamente e eficazmente a combinação entre conhecimento de conteúdos e didática, salientando a importância de transmitir a matéria tendo em conta o nível de conhecimento dos alunos (Shulman, 1986). Neste sentido, é imprescindível que os professores desafiem os alunos com atividades com um nível superior ao conhecimento dos alunos para que estes possam ser desafiados, mas não num nível demasiado superior para não os desmotivar, pondo-se em prática o conceito de *“scaffolding”* proposto por Lev Vigotsky em 1930. Além disso, é fundamental que os docentes adaptem a sua instrução aos vários ritmos de aprendizagem dos alunos, pois tal como Lopes (2021) conclui “(...) o bom ensino aumenta a variância entre os alunos, não a diminui”(p. 109). A importância de adaptar o ensino da leitura às necessidades dos alunos justifica-se ainda pelo “Efeito Mateus”, apresentado por Keith Stanovich, em 1986. Keith Stanovich utiliza a parábola bíblica: “Tirai-lhe, pois, o talento e dai-o ao que tem os dez talentos; porque a todo o que tem, dar-se-lhe-á, e terá em abundância; mas ao que não tem, até o que tem será tirado.” (Mateus 25:14-30), para enfatizar a relevância de promover a aprendizagem da leitura, visto que esta não depende da maturação, mas sim da qualidade do ensino. Portanto, quanto maior for o investimento no ensino da leitura, tendo em conta as necessidades específicas de cada estudante, maior será a garantia de que estaremos a formar cidadãos e leitores mais capazes.

Sousa e Costa-Pereira (2021) alegam que conhecimento aliado à experiência pode expandir-se de forma considerável. Por esse motivo, o ambiente escolar deve ser rico em experiências que envolvam os alunos na leitura. É importante existirem rotinas de leitura que suscitem interesse aos estudantes, como clubes de leitura, discussões de leituras feitas, leituras em voz alta, momentos de partilha e sessões ou jogos temáticos

relacionados com a Literatura. Tudo isto cria experiências de leitura únicas que aumentam exponencialmente o conhecimento prévio do aluno, o que consequentemente se traduz num aumento da sua compreensão leitora. Tal como Sousa e Costa-Pereira (2021) reforçam “A leitura depende crucialmente dos conhecimentos do leitor: quanto maior a sua experiência de mundo, como dos textos, maior o capital para investir na compreensão dos textos (p. 368)”.

Sousa e Costa-Pereira (2021) e Lopes (2021) defendem que, quando se fala em compreender um texto, inclui-se compreender o sentido geral, as ideias transmitidas, estabelecer relações entre estas e outras ideias já adquiridas, elaborando uma representação mental do texto. Portanto, a compreensão envolve o pensamento constante acerca do assunto abordado, do conhecimento das palavras e ideias, das relações entre ideias explícitas e implícitas. Igualmente, o pensamento está inerente ao processo de leitura, porque exige a determinação de objetivos, avaliação do percurso de leitura e modificação do mesmo, caso seja necessário. Trata-se da capacidade de refletir sobre o pensar, ou seja, a metacognição. Como foi explicitado anteriormente, a metacognição envolve a reflexão sobre as competências que se têm para monitorizar a compreensão durante o processo de leitura. Neste domínio da metacognição, surgem as estratégias de leitura que têm o papel determinante no desenvolvimento da compreensão leitora dos alunos, influenciando o leitor no momento e no resultado da leitura.

O “Modelo Simples de Leitura”, explicitado anteriormente, é uma ferramenta muito útil na sala de aula, pois permite ao professor identificar que habilidades cognitivas estão menos desenvolvidas na turma e adotar medidas para desenvolvê-las. Esta ferramenta aliada à avaliação sistemática possibilita a consciencialização do nível de conhecimento do aluno, tal como Lopes (2021) enfatiza: “Este tipo de avaliação permite, por exemplo, sinalizar rapidamente os alunos com dificuldades de leitura, e intervir atempadamente” (p. 120). Lopes (2021) salienta que instruir de forma direcionada para fortalecer as habilidades de leitura que ainda não estão bem desenvolvidas é mais produtivo e eficiente, uma vez que evita que a criança implemente estratégias de aprendizagem menos eficazes. De facto, quanto maior for a exposição dos aprendentes a atividades

gradualmente mais complexas, mais rapidamente se desenvolve a construção de competências da compreensão da linguagem, expandindo e fortalecendo o conhecimento linguístico.

Gomes (2021) considera que existem inúmeras abordagens pedagógicas para o ensino da leitura, das quais destaca as abordagens centradas na prática repetida das habilidades (*skill-and-drill*) e abordagens de instrução incidental e espontânea (abordagem global). Entre estas abordagens, encontra-se a abordagem de ensino de estratégias metacognitivas com o objetivo de consciencializar o leitor sobre os processos cognitivos necessários para uma leitura eficaz. Assim, enfatiza-se o “(...) ato de aprender a aprender e na capacitação da criança com estratégias de autoanálise, de monitorização e de organização das ações requeridas durante a leitura de um texto” (Gomes, 2021, p. 275). Assume-se que o ensino explícito de estratégias de compreensão é muito útil, dado que orienta o pensamento e ajuda a determinar o uso das informações lidas. Trata-se, portanto, de ensinar a utilizar ferramentas que ajudam a compreender o texto antes, durante e após a leitura. O professor deve demonstrar e modelar a estratégia a ser ensinada, orientando o aluno a utilizá-la até este o fazer autonomamente.

Em suma, salienta-se a importância de promover as habilidades de leitura, adotando as estratégias adequadas e adaptadas ao nível dos alunos, previamente definidas por uma avaliação do nível de compreensão de leitura dos aprendentes. Ao saber o que os alunos sabem e o que devem saber, é possível responder às suas necessidades através do ensino de estratégias de leitura, que possibilitam a formação de leitores-modelo. Igualmente, salienta-se a importância de propiciar experiências aos alunos que incluam momentos prazerosos relacionados com a leitura. Ao proporcionar-lhes estas experiências de leitura, os seus conhecimentos expandem-se substancialmente, contribuindo, assim, para uma melhor compreensão leitora e vice-versa. As estratégias de leitura são as ferramentas que mais potencializam o desenvolvimento e o grau de compreensão leitora do aluno, uma vez que envolvem a reflexão constante acerca do que se lê, tornando o processo de leitura mais dinâmico. Contudo, para tudo isto ser posto em prática, é de extrema importância que os professores disponham de uma

panóplia de conhecimentos que envolvam não só o conhecimento acerca da leitura, mas também conhecimentos acerca do contexto da turma e da didática. O professor deve recorrer a avaliações sistemáticas para identificar as dificuldades dos alunos e conseguir trabalhá-las. Posteriormente, deve adotar estratégias adaptadas a essas dificuldades, utilizando os materiais adequados. O papel do professor e da qualidade do ensino da leitura são determinantes para a formação de bons leitores, por isso torna-se imprescindível investir no ensino da mesma.

Qual é a importância das estratégias de leitura no contexto escolar?

Se pensarmos que o ensino existe para fazer com que as crianças e jovens aprendam a cultura e adquiram os conhecimentos necessários para compreender e transformar o mundo, é necessário refletir sobre o modo como podemos e devemos estimular a capacidade de raciocínio e espírito crítico. Mais do que transmitir conceitos, é imperativo ajudar os alunos a converterem-se em indivíduos pensantes e críticos, com competência para argumentar, debater e resolver problemas na vida prática. Neste sentido, há que compreender que a aquisição do conhecimento depende do desenvolvimento do pensamento. Por isso, o ensino deve potencializar também o desenvolvimento das competências cognitivas e estimular a capacidade de investigação do aluno. A leitura é uma forma de ativar e desenvolver o pensamento, logo é importante encará-la como o processo complexo que é e ensinar os alunos a utilizá-la com proficiência.

Não obstante, é muito comum haver professores que reduzem o processo de compreensão a atividades de interpretação dos textos lidos, com algumas questões orais sobre o que foi lido e fichas de leitura. Embora estas práticas possam ajudar o aluno de alguma forma, não nos devemos limitar a elas, dado que anulam outros sentidos da leitura, tal como Souza e Giroto (2012) explicam ao referir Cosson (2007): “Para Cosson (2007) essas práticas são equivocadas, pois o aluno pode entender que ler significa responder a questões elaboradas pelo livro didático ou pelo professor e estão distantes de um trabalho realmente voltado para a leitura (...)” (p. 170).

A interação dinâmica entre texto e leitor, que tanto enfatizamos ao longo deste capítulo, é esquecida na prática dentro do contexto escolar, convertendo a leitura numa ação passiva. Para contrariar esta tendência é necessário lembrar que os bons leitores recorrem à metacognição para utilizar estratégias de compreensão do texto, interagindo com ele ao recorrer ao seu conhecimento prévio, ao fazer inferências, previsões e ao refletir sobre todo este processo. Para isso ser levado a cabo, é indispensável integrar a metacognição no ensino da compreensão da leitura, ou seja, “(...) no processo do ensino da leitura, fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento da leitura.” (Souza & Girotto, 2012, p. 171). Pretende-se, assim, focar no uso das estratégias de leitura e permitir ao estudante utilizá-las de modo a processar a compreensão através de atividades que o façam tomar consciência da sua leitura, da sua maneira de ler e das suas habilidades, desenvolvendo a metacognição. Desta forma, as estratégias surgem como um mediador de prática pedagógica.

Segundo Souza e Girotto (2012), as estratégias de leitura são ações ou técnicas que o leitor utiliza para compreender o texto, adquirir informações ou atingir determinado objetivo estabelecido previamente. São técnicas que o leitor utiliza deliberadamente para controlar e monitorizar a sua compreensão acerca do que está a ler, as quais lhe permitem identificar e corrigir problemas durante a leitura. Ao serem implementadas estas estratégias de leitura no contexto escolar, procura-se instruir os alunos sobre a forma como a leitura se processa e de como podem compreender o texto autonomamente.

Na perspetiva dos autores mencionados no parágrafo anterior, as estratégias de leitura são organizadas nas seguintes categorias: conhecimento prévio, conexões, inferência, visualização, sumarização e síntese. A estratégia de conhecimento prévio é denominada também como “estratégia-mãe”, visto que inclui as restantes. Quando se inicia a leitura, surgem informações e conhecimentos linguísticos acerca do mundo, os quais podem, de alguma forma, ser relacionados com o que se está a ler.

De seguida, surge a estratégia de conexão que permite ancorar o conhecimento prévio ao novo conhecimento, recordando factos, acontecimentos do mundo e outros textos lidos que ajudam a compreender melhor. Tal como Souza e Girotto (2012) destacam:

“Fazer conexões, durante a leitura, incentiva os alunos a fazerem perguntas e permite que compartilhem seus conhecimentos com outros colegas, ajudando-os a entenderem melhor o texto.” (p. 20).

Segue-se com a estratégia da inferência que é fundamental para compreender o que não foi escrito explicitamente. A inferência dá-se a partir do conhecimento prévio que se relaciona com as pistas presentes no texto. Esta estratégia exige a instrução do professor, pois tal como Girotto e Souza (2010) explicam:

“(…) com a intenção de que os alunos infiram, os professores devem ensiná-los a como agir durante a leitura. Devem mostrar a eles as dicas que cada texto possui e ensiná-los a como combiná-las com o seu conhecimento prévio para fazer inferências adequadas.” (p. 76).

Souza e Girotto (2012) mencionam a estratégia de visualização que surge naturalmente. Esta estratégia envolve o leitor num conjunto de sentimentos, sensações e imagens, formando uma representação visual que mantém a leitura prazerosa.

Em continuação, dá-se a estratégia da sumarização, que distingue as informações essenciais de um texto dos detalhes. Esta estratégia está intimamente ligada aos objetivos de leitura do leitor, pois quanto mais claros forem esses objetivos, mais facilmente o leitor sublinha o que é essencial no texto para alcançá-los. Souza e Girotto (2012) enfatizam a importância de definir objetivos:

Não sabendo a finalidade da leitura, o para quê da sua ação, a atividade proposta fica destituída de sentido, pois, muitas vezes sequer consideramos as vozes das crianças, seus desejos e interesses. Todavia, ao explicar-lhes a finalidade, elaboramos conjuntamente as propostas das práticas de leitura, considerando a sua vida; ao fazermos e vivenciarmos com elas as diversas estratégias de leitura, a probabilidade de haver interesse e necessidade (re)aparecem. (p.20).

Por último, segundo Souza e Girotto (2012), ocorre a estratégia de síntese, a qual articula as informações do texto consideradas relevantes com as impressões pessoais obtidas através da leitura. Desta forma, reconstruímos o texto adicionando novas informações ao conhecimento prévio, atingindo um maior grau de compreensão.

Os autores supramencionados alegam que, para leitores em formação, estas estratégias não são muito explícitas, por isso é necessária uma intervenção pedagógica para tornar os alunos conscientes destes processos de modo a retirarem o máximo partido deles. Para os alunos desenvolverem o uso destas estratégias, os docentes devem primeiramente planeá-las e defini-las em função dos textos a serem abordados. O início desta prática deve dar-se com a apresentação de uma ou duas estratégias por parte do professor e com a respetiva execução num contexto de leitura partilhada, no qual os alunos cooperam em busca de um objetivo comum, discutindo e construindo significados do texto. Posteriormente, os alunos devem ter momentos de leitura individual e silenciosa, em que colocam em prática autonomamente as estratégias ensinadas, dando continuidade ao processo de *scaffolding*. Por fim, deve-se concluir com um momento de avaliação. Neste momento, o professor deve apurar se os objetivos foram alcançados e se os alunos se envolveram na leitura. Como Girotto e Souza (2010) sintetizam: “(...) o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momentos os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura.” (p. 63).

Em suma, as estratégias de leitura são ferramentas que têm como função auxiliar o leitor a atribuir significado e sentido a um texto. O seu ensino permite formar alunos mais críticos e reflexivos, visto que se tornam mais conscientes do seu processo de leitura e leitores mais eficientes. Para o ensino do uso destas estratégias é fundamental que o docente estabeleça uma finalidade e que planeie as atividades tendo em conta essa finalidade e as necessidades dos alunos. De seguida, deve apresentar uma ou duas estratégias aos alunos para que estes as utilizem, primeiramente em trabalho colaborativo e, posteriormente, em trabalho individual, acionando o processo de *scaffolding*. Igualmente, deve promover-se a discussão de ideias retiradas do texto, assim como relembrar constantemente a importância do uso destas ferramentas. Por último, deve avaliar-se o progresso de cada aluno e reformular os seus planos, sempre que necessário.

Que estratégias de pré-leitura existem?

Tal como foi reforçado ao longo deste capítulo, é crucial ativar e desenvolver os conhecimentos prévios para compreender e reter mais informações do texto, uma vez que quanto mais conhecimento o leitor tiver, mais facilmente compreenderá o texto. Posto isto, é fundamental empregar estratégias que ativem e/ou desenvolvam os conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente através da pré-leitura.

Bielsa(2000) define a pré-leitura como todos os momentos que antecedem a leitura. É nos momentos de pré-leitura que os alunos elaboram uma imagem do texto que será confirmada ou refutada com a leitura. Esses momentos são acompanhados por estratégias que podem ser organizadas em diferentes atividades possíveis de serem postas em prática na sala de aula e que tenham em vista a motivação, a definição de objetivos, ativação de conhecimentos prévios e incentivo à atenção e concentração. Segundo Bielsa (2000),

(...) utilizar actividades de prelectura nos ayuda a contextualizar los textos, aportando información socio-cultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto que va a ser leído, estimulando el interés de los alumnos y dándoles un objetivo real para su lectura. (p. 68)

Primeiramente, a pré-leitura deve incluir atividades que motivem e desafiem os alunos para a leitura. Para isso, é importante que o professor conheça e tenha em consideração o conhecimento prévio dos alunos. Diesel e Martins (2017) citam Solé (1998) para referir o que é necessário para os docentes terem êxito neste requisito:

planejar detalhadamente a tarefa de leitura, selecionando os critérios que nela serão trabalhadas; evitar situações de concorrência entre as crianças; promover situações que abordem contextos de uso real, que incentivem o gosto pela leitura e que o leitor avance em seu próprio ritmo para ir elaborando sua própria interpretação. (p. 8)

Diesel e Martins (2017) defendem que a interpretação de um texto varia consoante o objetivo de leitura estipulado para essa mesma leitura. Por esse motivo, considera-se crucial que o professor explicita a finalidade da leitura ao aluno, para que este controle

a sua compreensão. Por outras palavras, é dizer que ao tornar clara a finalidade da leitura, o professor abre caminho para o aluno praticar estratégias metacognitivas, que não só lhe permitem adquirir uma consciência sobre o processo de compreensão leitora, como também torná-lo mais eficiente. Destaca-se a importância de variar os objetivos de leitura propostos e de recorrer a diferentes géneros textuais no contexto escolar, pois como afirmam Diesel e Martins (2017),” Ao ensinar a ler com diferentes objetivos, com o tempo, os próprios alunos tornam-se capazes de se colocar objetivos de leitura que lhes interessem e que sejam adequados aos seus propósitos.” (p. 10).

A pré-leitura visa ativar os conhecimentos prévios dos estudantes, para que estes possam ancorar os novos conhecimentos às ideias significativas retidas anteriormente. Como cada aluno possui uma estrutura cognitiva única, o docente precisa de lidar com a heterogeneidade dos seus alunos e, de alguma forma, aproximar os conteúdos prévios aos que ainda devem ser adquiridos. Bielsa (2000) propõe que se dividam as atividades de pré-leitura em dois grupos: por um lado, as atividades que contextualizam o texto antes deste ser apresentado; e, por outro lado, as atividades que se baseiam em elementos linguísticos e não linguísticos que o texto possui. Incluídas no primeiro grupo, Solé (1998) faz algumas sugestões que ajudarão os docentes a facilitar a ativação do conhecimento prévio, nomeadamente as que se seguem, de forma já resumida:

1. Explicar de forma geral o que será lido pela turma. Deve apresentar o tema do texto e até relacioná-lo com as suas próprias experiências, indicando sempre o género textual a ser tratado.
2. Solicitar aos alunos que exponham os seus conhecimentos acerca do tema do texto a ser lido. Desta forma, os alunos têm um papel ativo no seu processo de aprendizagem e o professor consegue avaliar o seu conhecimento prévio, adicionando as informações que julgar estarem em falta.
3. Incentivar os aprendentes a fazerem previsões sobre o texto. A partir de títulos e imagens, entre outros, os alunos devem formular hipóteses, para após a leitura, confirmarem ou refutarem as ideias iniciais. Novamente, o género textual precisa de ser considerado e o professor deve ajudar os estudantes a construírem as suas hipóteses e previsões tendo em conta os indicadores do texto. Esta estratégia

permite a ativação do conhecimento prévio, a motivação do aluno e uma estrutura organizacional para a compreensão.

4. Estimular o questionamento dos alunos. O docente deverá solicitar aos alunos que façam perguntas acerca do texto. Desta forma, os alunos são, novamente, ativos no seu processo de aprendizagem e utilizam o conhecimento prévio sobre o tema. Em simultâneo, definem o seu próprio objetivo de leitura e dão um sentido ao ato de ler. Outra estratégia considerada relevante é solicitar aos alunos que façam questões que gostariam de ver respondidas ao longo da leitura, alimentando, assim, o seu interesse pelo texto.
5. Realizar atividades sensoriais e afetivas. Também se considera imprescindível ativar a atenção e concentração dos alunos em todos os momentos, sejam eles individuais ou coletivos. Para isso, sugere-se a realização de atividades sensoriais e afetivas, que motivem os estudantes a aproximarem-se mais do texto, potencializando uma maior compreensão. Andrade (2020) enfatiza “As atividades realizadas com base na multissensorialização têm comprovado que o desenvolvimento da competência para ler está atrelado a uma competência que ainda não é o foco do ensino da leitura: a competência para sentir.” (p. 1163).

Bielsa (2000) considera que as atividades de pré-leitura baseadas na informação fornecida pelo texto organizam-se em quatro categorias: extração de informação geral (*skimming*); extração de informação específica (*scanning*); previsão e predição.

O *skimming* visa obter a informação geral de um texto com uma leitura rápida do mesmo. Pode surgir como a base de uma leitura mais profunda realizada posteriormente, sendo, por isso, considerada uma atividade de pré-leitura. Bielsa (2000) enumera algumas propostas de atividades que acionam o *skimming*, resumidas de seguida:

1. Ligar alguns fragmentos de textos aos seus temas ou possíveis títulos. Deste modo, garante-se a leitura rápida e avalia-se se a sua compreensão foi efetiva ou não.
2. Selecionar de um conjunto de afirmações, as premissas que traduzam informações relacionadas com o sentido global de um texto.

3. Destacar as palavras-chaves de um texto ou sublinhar as ideias consideradas mais relevantes.
4. Ler rapidamente um texto e responder às questões: “Qual é a origem do excerto?”; “Qual é o seu objetivo?” e “Em que tom está escrito?”.

Por sua vez, o *scanning* engloba atividades de leitura rápida que têm como objetivo encontrar no texto informação específica. Tal como ocorre com o *skimming*, o *scanning* pode ser considerada uma proposta de pré-leitura, se se fizer posteriormente uma leitura mais profunda. Esta estratégia pode ser utilizada numa atividade que solicite aos alunos que leiam um texto e respondam às questões: o quê? onde? quando? e porquê? no menor tempo possível.

Bielsa (2000) considera a previsão uma excelente estratégia que estimula a criatividade dos alunos e desperta-lhes o interesse e a motivação para ler o texto. Esta estratégia engloba atividades que permitem obter informação do que se vai ler tendo em conta as pistas fornecidas pelo texto, a partir do título, capa, contracapa, índice e ilustrações. A autora mencionada faz algumas sugestões de atividades que podem ser realizadas em sala de aula:

1. Formular hipóteses acerca do tema do texto, partindo do seu título.
2. Imaginar o conteúdo do texto, observando e analisando as diferentes capas apresentadas pelas diferentes edições.
3. Escrever um pequeno resumo da história, tendo em consideração a informação apresentada no índice.

Por último, a predição é uma estratégia aplicável no momento de pré-leitura e de leitura. Algumas atividades permitem realizar predições sobre o que se irá ler, com mais profundidade, tendo em conta apenas alguns fragmentos de parágrafos ou frases do texto. Bielsa (2000) sugere que o docente implemente esta estratégia com um texto que tenha uma estrutura bem definida e que solicite aos alunos que leiam o início de cada parágrafo e concluam qual é o tema do texto e de que forma a informação é apresentada.

Em conclusão, a pré-leitura é um momento de extrema importância, porque proporciona todo o suporte necessário para o aluno enfrentar com segurança e motivação o processo de leitura. Neste momento, o docente deve garantir que os alunos têm uma base de conhecimentos prévios acerca do tema do texto a ser trabalhado e que estão motivados e interessados nas atividades que se seguem. Tal como Diesel e Martins (2017) salientam que um dos fins da pré-leitura é “Transformar o aluno em um leitor ativo, isto é, que saiba por que lê e que assuma a responsabilidade ante a leitura, apontando seus conhecimentos e experiências, suas expectativas e questionamentos.” (p. 12).

Que estratégias de leitura existem?

Para que o texto seja totalmente compreendido, é preciso autorregular a leitura, avaliando constantemente se a compreensão está realmente a ocorrer. Para se certificar que está a compreender o texto, o leitor deve rever o que leu frequentemente. Segundo Serra e Oller (2003), o leitor relaciona os seus conhecimentos prévios com as informações do texto e reformula as suas ideias iniciais, se for necessário: “O reconhecimento das conexões que estabelece lhe permitirá assegurar a compreensão do que leu, ou colocar-lhe questões sobre a própria atividade de leitura sobre a nova informação proporcionada pelo texto.” (p. 41).

Para que as estratégias de leitura sejam produtivas, o docente deve estabelecer algumas regras que os alunos devem seguir durante o momento da leitura do texto, criando rotinas na sala de aula. Souza e Girotto (2011) propõem que o professor leia o texto em voz alta e mostre como se dá a construção do conhecimento, expondo opiniões, comentários e questões durante a leitura, para que o aluno interiorize este processo e o replique. Por outras palavras, espera-se que o professor exteriorize o diálogo interno que existe durante a leitura de um texto para que os alunos compreendam como construir o seu raciocínio autonomamente. Souza e Girotto (2011) citam Harvey e Goudvis (2007) para explicar este processo:

Ler em voz alta e mostrar como leitores pensam enquanto leem é o ponto central para a instrução que partilhamos (...) Quando nós lemos, pensamentos

preenchem nossa mente. Nós podemos fazer conexões com nossas vidas. (...) Nós podemos fazer uma pergunta ou uma inferência. Todavia, não é suficiente ter esses pensamentos. Leitores estratégicos utilizam seus pensamentos em uma conversa interior que os ajudam a criar sentido para o que leem. Eles procuram respostas para as suas perguntas. Tentam entender melhor o texto, por meio de suas conexões com os personagens, situações e problemas. (...). Leitores tomam a palavra escrita e constroem significados baseados em seus próprios pensamentos, conhecimentos e experiências. O leitor é em parte escritor. (Harvey & Goudvis, 2007, pp. 12-13).

Solé (1998) defende que a compreensão da leitura é promovida com atividades de leitura compartilhada, que seguem estratégias como: resumir as ideias do texto; formular e responder a questões relacionadas com o texto; esclarecer eventuais dúvidas e formular previsões sobre o texto a ser lido. Em continuação, fornece algumas sugestões de sequências de estratégias que poderão ser implementadas no contexto de leitura na sala de aula.

A primeira sugestão de Solé (1998) defende que o professor deve fazer um resumo de uma parte do texto, após a leitura silenciosa do mesmo, e questionar os estudantes se concordam com o seu resumo. Após o resumo, os alunos deverão ser incentivados a criarem previsões do que se seguirá e, depois disso, seguir com a leitura silenciosa de mais uma parte do texto. Esta sequência deve repetir-se várias vezes e, a cada repetição, um aluno diferente poderá assumir o papel mediador, ficando encarregado de fazer o resumo, esclarecer dúvidas e fazer perguntas e previsões. Desta forma, permite-se que os alunos sigam o exemplo do professor nesta atividade e sejam mais ativos, tanto na dinâmica da sala de aula, como no seu próprio processo de aprendizagem e compreensão.

A segunda sugestão de Solé (1998) passa por formular questões durante a leitura, que devem ser respondidas no fim por todos. Em alternativa, propõe, também, que os alunos elaborem um pequeno resumo do que foi lido, em grupos de pares ou de forma individual. Esta sugestão visa aumentar o envolvimento dos alunos durante a leitura e fazê-los refletir sobre o que realmente sabem sobre o texto que leram.

Apoiada nas vantagens da previsão, a terceira sugestão de Solé (1998) consiste em levar os alunos a prever o que seguirá no texto através de algumas questões propostas pelo professor.

Segundo a autora supramencionada, outra forma de trabalhar a compreensão leitora durante o momento de leitura é levar os alunos a realizarem uma atividade, na qual precisam de preencher espaços em branco com as palavras que julgam mais adequadas. Desta forma, percebe-se se o aluno compreende o sentido do que lê pela coerência da sua resposta. Igualmente, será relevante o aluno atribuir um título ao texto.

Por último, Inês Sim-Sim (2007) sugere que o docente promova uma leitura seletiva ao sintetizar o conteúdo lido à medida que se avança no texto, destacando criteriosamente as palavras-chave de cada parágrafo, tomando notas e criando mapas mentais. Aconselha ainda a usar materiais de referência complementares, como dicionário e enciclopédias.

Para que todas estas estratégias sejam efetivas, o docente deve planejar as tarefas de leitura de modo a conseguir observar claramente o desempenho dos alunos e possibilitar desafios que lhes permitam progredir. Assim, espera-se que o professor transfira paulatinamente as tarefas para o aluno, para que este tenha mais controle e domínio no seu processo de aprendizagem: “(...) nas atividades de leitura compartilhada, a responsabilidade e o controle da tarefa devem ser transferidos das mãos do professor para os alunos, o que favorece aos leitores assumirem, progressivamente, a responsabilidade e o controle do seu processo.” (Diesel & Martins, 2017, p. 13).

É possível que existam algumas falhas na compreensão a nível de palavra, frase, fragmento ou da globalidade do texto. Solé (1998) considera que a leitura só deve ser interrompida se a palavra ou a frase que geram incompreensão for imprescindível para a interpretação do texto. Se assim não for, o leitor deve formular o seu sentido através do contexto ou simplesmente ignorar e prosseguir com a leitura. Todavia, se o significado ou a frase forem cruciais para a interpretação do texto, o aluno deve relê-lo, e, se for necessário, pedir ajuda ao docente ou colegas.

Tal como Solé (1998) enfatiza:

Como se percebe, ensinar a ler também significa ensinar a avaliar o que compreendemos, o que não compreendemos e a importância que isto tem para construir um significado a propósito do texto, assim como estratégias que permitam compensar a não compreensão. Torna a ser uma questão de incentivar uma leitura ativa, em que o leitor sabe o que lê e por que o lê, assumindo, com a ajuda necessária, o controle de sua própria compreensão. (p. 130)

Posto isto, o docente deve discutir os objetivos de leitura, usar materiais desafiantes, proporcionar e desenvolver os conhecimentos prévios, ensinar a inferir e fazer hipóteses e promover estratégias que ajudem os estudantes a resolver lacunas na compreensão do texto.

Que estratégias de pós-leitura existem?

A pós-leitura integra a reflexão acerca da leitura, visando a sistematização dos conteúdos lidos e dos conhecimentos adquiridos, juntamente com as opiniões e impressões do leitor. Segundo Contente (1995), o momento de pós-leitura é importantíssimo para a formação de bons leitores:

(...) depois da leitura de um texto, é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valor. Procurar-se-á favorecer a interação texto/leitor, encorajando o leitor a participar no processo interpretativo, ao dar, por exemplo, um outro sentido, ao referir o efeito que a obra exerceu sobre ele, ao formular sua opinião, e referir se o texto se desenrolou da maneira que ele previa. (p. 26)

As estratégias de pós-leitura centram-se na identificação da ideia principal, na elaboração de um resumo, formulação e resposta de perguntas e realização de mapas conceptuais.

Segundo Diesel e Martins (2017), para identificar a ideia principal, primeiro é necessário explicar aos alunos o que as ideias principais indicam as premissas mais relevantes que o autor utilizou para abordar o tema. Após esta explicação, o docente deve ensinar

primeiro a destacar o tema do texto e, em seguida, a ideia principal. Recomenda-se que o docente faça demonstrações daquilo que pretende que os alunos façam, para que estes tenham um exemplo claro a seguir. Portanto, poder-se-ia seguir uma sequência didática em que o docente iniciava as atividades a estabelecer a ideia principal de um texto e a destacar os aspetos que o levaram a tal raciocínio, tendo em conta os objetivos que foram definidos na pré-leitura e os aspetos destacados no momento de leitura. Em alternativa, o professor pode solicitar aos alunos que identifiquem a ideia principal do texto e encontrem uma frase do texto que sintetize uma ideia ou conceito.

Diesel e Martins (2017) consideram o resumo uma estratégia eficiente que inclui as ideias principais retiradas do texto, tendo em consideração os objetivos de leitura do leitor. Na visão destes autores, o resumo é composto por quatro passos: omitir, selecionar, generalizar e construir/integrar. O resumo inicia-se com a omissão e seleção de informação, visto que se oculta a informação que se considera irrelevante para os objetivos de leitura propostos e, também, informação óbvia, redundante, e, por isso desnecessária. Em contrapartida, destacam-se as ideias consideradas essenciais para serem incluídas no resumo. De seguida, dá-se a generalização e a construção/integração da informação, ou seja, procura-se generalizar a informação do texto, com o intuito de a integrar de forma mais reduzida no resumo. Enfatiza-se a importância de manter o significado primário do texto que está a ser resumido e de treinar os quatro passos sequencialmente.

A estratégia de formular e responder a perguntas é uma das estratégias mais utilizadas na escola para avaliar a compreensão leitora dos alunos. Para os autores supramencionados, o leitor capaz de questionar pertinentemente um texto é mais capaz de regular o seu processo de leitura e torná-lo mais eficiente. Portanto, formular e responder a perguntas é fundamental para uma leitura ativa.

Ainda na perspetiva de Diesel e Martins (2017), os alunos devem aprender a formular questões a partir do exemplo dado pelo professor. Os estudantes devem ser estimulados para levantarem as suas próprias questões, mantendo, assim, uma maior atenção ao texto. A relevância da pergunta avalia-se tendo em consideração os objetivos de leitura traçados previamente e o género textual a ser tratado. Existem três tipos de

perguntas que devem ser trabalhados no contexto de sala de aula: perguntas de sentido literal, perguntas para pensar e buscar informações no texto e perguntas de elaboração pessoal. As questões de sentido literal são respondidas com informação literalmente expressa no texto e, neste caso, o aluno deve dizer o que diz no texto. As questões para pensar e buscar informações no texto visam levar os aprendentes a relacionar elementos do texto e a fazer inferências, construindo conhecimento a partir da leitura. Nas últimas questões, o texto é tomado como referência e espera-se que o leitor intervenha com o seu conhecimento/opinião.

Por último, sugerem a construção de mapas conceptuais como estratégia de pós-leitura. Os mapas conceptuais são diagramas que apresentam a relação entre conceitos e ideias de um texto, ligados com linhas e verbos de ligação. Esta estratégia pode ser implementada logo na pré-leitura, como forma de ativar o conhecimento prévio, e estender-se para o momento da leitura e pós-leitura, nos quais se vão adicionando e relacionando novas informações.

Ademais, destacam-se como estratégias de pós-leitura a paráfrase, o *brainstorming*, o esquema, o reconto, a síntese e a discussão de ideias.

Por fim, é possível concluir que estas estratégias são procedimentos criados pelo professor que visam a reflexão, o planeamento e a autoavaliação da compreensão leitora por parte dos alunos. Tal como Diesel e Martins (2017) sintetizam: “Esse processo fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor se vê como protagonista do processo de construção de significado.” (p. 25). Aliás, sublinha-se aqui a importância destas estratégias serem alvo de uma transposição didática, com o objetivo de exemplificar aos alunos de que modo as mesmas podem ser postas em prática.

3. Estudo empírico

Primeiro ciclo supervisivo

O primeiro ciclo supervisivo ocorreu entre os dias 21 e 30 de novembro, contando com a duração de 400 minutos. Os conteúdos abordados em sala de aula centraram-se na

obra *Mensagem* de Fernando Pessoa aliada a uma revisão geral dos conhecimentos gramaticais adquiridos. Esta primeira regência teve como principal objetivo diagnosticar de uma forma mais profunda as dificuldades sentidas pelos alunos na disciplina de Português, e, conseqüentemente, decidir uma área de estudo para este projeto de investigação-ação. Para isso, procurou-se trabalhar mais nos domínios da Gramática e da Educação Literária (visto que foram os domínios com classificações mais negativas no teste diagnóstico), utilizando as seguintes estratégias:

- Uso de materiais didáticos adaptados para a turma;
- Aprendizagem colaborativa;
- Aprendizagem autodirigida;
- Gamificação;
- *Scaffolding*;
- Pré-leitura: gamificação, visionamento de vídeo, pesquisa orientada;
- Leitura: leitura em voz alta; questionamentos aquando da leitura;
- Pós-leitura: comparação de textos; *brainstorming*; esquemas; tabelas; questionários e gamificação.

Objetivos

A avaliação diagnóstica realizada por mim e pela minha colega de estágio deixou-me com algumas dúvidas em relação àquelas que seriam as grandes fragilidades dos alunos a nível de conhecimentos da disciplina de Português, o que não me permitiu definir de imediato o alvo deste projeto de investigação. Assim sendo, o primeiro ciclo de investigação foi encarado como uma espécie de “tela em branco”, para que eu pudesse atingir os seguintes objetivos:

- Identificar as principais dificuldades da turma nos domínios da Gramática e da Educação Literária;
- Identificar a minha área de pesquisa/intervenção, tendo em conta as maiores dificuldades detetadas na turma;
- Motivar os alunos para o seu processo de aprendizagem;
- Avaliar que estratégias seriam mais produtivas e eficientes com esta turma.

Após a realização e a correção do teste diagnóstico, percebi que a turma tinha mais classificações negativas nos domínios da Educação Literária e da Gramática. Todavia, não sabia se as dificuldades dos alunos na Gramática eram gerais ou se apenas se concentravam nos conteúdos das orações e das funções sintáticas. Da mesma forma, não sabia se as classificações negativas no domínio da Educação Literária se deviam ao esquecimento da matéria devido às férias escolares e à desmotivação, ou se realmente se tratava de uma dificuldade em compreender e interpretar textos literários. Ambos os domínios são parcelas importantíssimas no ensino da disciplina de Português, visto que, segundo o documento *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO), estipula-se que os alunos sejam capazes de “dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão nas modalidades oral, escrita, visual e multimodal” (DGE, 2017, p. 21). Por esse motivo, decidi utilizar o primeiro ciclo supervisionado para esclarecer as minhas dúvidas, para que a minha intervenção pudesse ser o mais útil possível para a turma.

Com o objetivo de identificar as principais dificuldades da turma nos domínios da Gramática e da Educação Literária, decidi que a sequência didática incluiria uma panóplia de atividades que permitiriam trabalhar os diferentes domínios, com uma especial atenção aos que foram supramencionados. Para isso, construí uma ficha de trabalho que denominei de “Segredo da Mensagem” que apresentava as atividades que seriam feitas ao longo desta sequência didática. Todos os exercícios da ficha foram desenhados de forma a manter uma coerência e dinamismo na sequência didática, com o intuito de manter uma ligação entre os exercícios propostos. De igual forma, pretendia-se incrementar o conhecimento dos alunos a partir do seu conhecimento prévio, levando em consideração as dificuldades observadas anteriormente e o contexto, pois para desenhar as atividades de ensino-aprendizagem é crucial considerar os critérios metodológicos integrados no projeto curricular, as características do grupo (professor e alunos) e os meios disponíveis. Utilizando esta ficha de trabalho elaborada por mim, estava a criar um contexto de ensino-aprendizagem pensado para atingir os objetivos já mencionados, visto que é possível “(...) a recombinação de partes mais

fracas do livro padrão com partes de outros livros ou o emprego de material próprio produzido para se adequar ao contexto específico de ensino.” (Ritcher, 2005, p. 6).

Profundamente ligado ao objetivo anterior, surge o objetivo de identificar a minha área de intervenção neste projeto de investigação-ação. Um projeto de investigação-ação caracteriza-se por ser um processo cíclico ou em espiral que intercala momentos de ação com momentos de reflexão crítica dessa mesma ação, que visam o melhoramento e aperfeiçoamento dessa prática em ciclos futuros. Segundo Coutinho et al. (2009), “(...) o essencial na IA é a exploração reflexiva que o professor faz da sua prática, contribuindo dessa forma não só para a resolução de problemas como também (e principalmente) para a planificação e introdução de alterações nessa mesma prática.” (p. 360)

Na perspetiva de Castro (2010), qualquer projeto de investigação-ação inicia-se com operações de pré-intervenção, que incluem “(...) a pré-observação, a escolha do problema, a planificação do projeto e a delineação de um calendário de operações.” (p.20). Neste sentido, o primeiro ciclo supervisoivo surge como um primeiro passo para a elaboração do projeto investigação-ação. Como estava com dúvidas em relação ao que prejudicava mais o desempenho dos alunos, a Gramática ou a Educação Literária, desenhei a primeira sequência didática em torno das questões: “Que vantagens tem a gamificação no ensino da Gramática?” e “Qual é o impacto do uso das estratégias de leitura no ensino e aprendizagem da Educação Literária?”. No fim deste ciclo supervisoivo, esperava ter a informação necessária para eleger uma destas questões para centrar o meu projeto.

Para conseguir atingir os meus objetivos teria de obrigatoriamente motivar os meus alunos para o processo de aprendizagem. Tal como já foi mencionado, tratava-se de uma turma desinteressada e com a tendência para o um comportamento desadequado. Por isso, era crucial despertar a curiosidade dos estudantes e tornar a aprendizagem num momento cativante e prazeroso, pois tal como Arends (1995) refere: “A motivação e a aprendizagem do estudante são influenciadas pelos tipos de processos e estruturas que os professores criam em determinadas salas de aula.” (p. 129). A ficha de trabalho constituía já uma fonte de motivação, visto que o uso de materiais didáticos condiciona

muito o nível de atenção, empenho e sucesso de aprendizagem dos estudantes, proporcionando “(...) uma maior variedade de atividades e técnicas, diminuindo a desmotivação dos alunos.” (Ritcher, 2005, p. 6). Igualmente, procurou-se motivar os estudantes através da apresentação de vídeos que contextualizavam os conteúdos a serem abordados de uma forma descontraída e animada; enigmas que trabalhavam a Gramática através da gamificação; aprendizagem colaborativa e aprendizagem autodirigida.

Plano de ação

A introdução à obra *Mensagem* e da maior parte das aulas que operacionalizaram esta unidade didática, fez-se com a resolução de um enigma que pretendia rever alguns conteúdos gramaticais. Para perceber até que ponto as dificuldades dos alunos se centravam no domínio da Gramática e também poder responder à questão “Que vantagens tem a gamificação no ensino da Gramática?”, decidi criar um jogo de perguntas e respostas, cuja solução antecipava a continuação da aula. Dito por outras palavras, concebi um objetivo da gramática mais específico e momentâneo para que os aprendentes quisessem esforçar-se neste domínio, por terem algo mais concreto a conquistar com esta atividade. Desta forma, a gramática adquiriu um carácter mais lúdico, visto que funcionou como um jogo de detetives, no qual os estudantes necessitavam de resolver exercícios para ganharem pistas que os levariam aos poemas a serem estudados, ficando, assim, mais motivados. Ferreira (2014) recorre a Harmer para explicar que

Ainda que este aspeto da motivação possa ser entendido por alguns como um “clichê” do ensino e, mais particularmente, da justificação do jogo na sala de aula, a verdade é que esta motivação é uma força interior que encoraja o ser humano a agir e empenhar-se para algo, sendo por isso o maior fator de sucesso. (p. 19)

A aprendizagem colaborativa foi uma aposta nesta sequência didática e teve três fins concretos: maximizar os conhecimentos dos alunos; fomentar, paulatinamente, a sua

autonomia e fortalecer os seus laços interpessoais e espírito de equipa. Segundo Santos (2012),

A aprendizagem cooperativa pretende potenciar a aprendizagem dos estudantes através da colaboração e interação entre os membros do grupo e desenvolver competências de cooperação que as abordagens individualistas e competitivas, as mais comuns na generalidade dos sistemas de ensino, não possibilitam. (p. 8)

sendo, portanto, uma estratégia que respondeu aos desafios propostos. A maioria dos enigmas e atividades colocadas em prática foi realizada coletivamente, o que conduziu a momentos de trabalho colaborativo, onde foi possível que os alunos partilhassem e discutissem as suas ideias, flexibilizando a mente para visionar outras perspetivas de um determinado assunto e maximizar o seu conhecimento. Deste modo, pretendia-se que os alunos fossem capazes de “desenvolver novas ideias e soluções, de forma imaginativa e inovadora, como resultado da interação com outros ou da reflexão pessoal, aplicando-as a diferentes contextos e áreas de aprendizagem.” (DGE, 2017, p. 24), tal como o PASEO almeja. De igual modo, esta estratégia permite que os estudantes adquiram gradualmente autonomia no que diz respeito à execução de tarefas que se prendem com a interpretação de texto, começando por participar em tarefas de grande grupo, que é a turma, passando para a realização de tarefas em grupos menores e, por fim, executá-las sozinhos. Desta forma, colocou-se em prática o conceito *scaffolding* na perspetiva de Van de Pol e Elsbers (2013), que referem:

In the other words, scaffolding support is support that is adapted to or contingent upon students understanding. Furthermore, the support is not provided on a permanent basis; it fades over time. Finally, the ultimate goal of scaffolding is to enable the student to perform a task alone and to transfer the responsibility for a task to the student. (p. 38)

A prática da estratégia de *scaffolding* é relevante para que os alunos sejam capazes de “estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia” (p. 25), tal como é sugerido no PASEO (DGE, 2017). Tratando-se de uma turma dividida com conflitos vindos de anos anteriores, a

aprendizagem colaborativa levou os alunos a confrontarem-se com um objetivo comum, que exigiu uma boa comunicação, tomada de decisões e partilha.

A Educação Literária foi o domínio mais abordado nesta sequência didática e a obra *Mensagem* foi o tema fulcral da mesma. Tal como foi supramencionado, a turma do 12ºB revelava muitas dificuldades no que diz respeito a interpretar textos literários, o que condicionava todo o seu desempenho em exercícios relacionados com os mesmos. Por essa razão, tornou-se imperativo auxiliar os estudantes, oferecendo-lhes atividades nas quais se punham em funcionamento estratégias de leitura que passavam por sublinhar, debater ideias a partir de questões colocadas, tomar notas e sintetizar ideias através de esquemas e tabelas. Como Morim (2013, p. 28) cita, “(...) devemos não só auxiliar os alunos a construir e ativar o seu conhecimento anterior, mas também a adquirir e desenvolver estratégias que se adequem a cada texto e às finalidades da leitura (cf. Vaz 1998)”. Neste sentido, procurei

(...) selecionar materiais didáticos que se adequem ao universo referencial conhecido dos alunos, de forma a facilitar a ativação do conhecimento prévio necessário para que haja comunicação entre o texto e o leitor; delinear critérios e tarefas que conduzam o aluno à aprendizagem e ao desenvolvimento de diferentes estratégias de compreensão da leitura. (Figueiredo, 2004, 66).

Desta forma, testou-se a relevância da questão: “Qual é o impacto do uso de estratégias de leitura no ensino e aprendizagem de Educação Literária?” Foram testadas algumas estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura, que serão especificadas de seguida.

Seguindo esta estratégia global, as primeiras duas aulas foram lecionadas no dia 21 de novembro, nelas sendo feitas as primeiras abordagens à obra *Mensagem*. Iniciou-se a aula com uma apresentação breve da sequência didática idealizada e o modo como iria ser operacionalizada. A sequência didática iniciou-se com atividades de pré-leitura, que se centraram na resolução da primeira charada em grupos de quatro elementos, que teve como intuito rever os processos fonológicos e encaminhar os alunos para o visionamento do vídeo “Fernando Pessoa- A Mensagem| Desenhados” e ao seu respetivo questionário. Deste modo, procurava-se utilizar a pré-leitura e algumas das

suas estratégias para motivar e contextualizar os alunos sobre a obra a ser estudada, pois como refere Solé (1998)

(...) utilizar actividades de prelectura nos ayuda a contextualizar los textos, aportando información socio-cultural, creando una ficción didáctica que ayude a situar el texto que va a ser leído, estimulando el interés de los alumnos y dándoles un objetivo real para su lectura. (p. 68)

Para isso, utilizava-se a gamificação aliada à gramática, que eram um meio e um fim, em simultâneo, permitindo também testar a questão: “Que vantagens tem a gamificação no ensino da Gramática?”. Japiassu e Rached (2020) citam Orlandi et al (2018) para enfatizar o seguinte:

O estímulo a interação dos alunos com o docente, dos estudantes com o conteúdo e dos aprendizes com os seus colegas de turma é desejável em um ambiente educacional dinâmico e multimodal, no qual o conhecimento flui na sala de aula de forma rápida e eficiente. O uso da gamificação pode ser um meio para engajar pessoas, motivar ações, promover conhecimento e resolver problemas. (Orlandi et al., 2018)

De seguida, em grupo, os alunos fizeram uma pesquisa orientada por mim para descobrirem mais detalhes relacionados com a contextualização e simbologia da obra, recorrendo aos telemóveis para acederem à internet, pois “o ensino das gerações atuais tem de obrigatoriamente passar pelo uso inteligente e problematizador dessas novas tecnologias com que, de facto, vivemos” (Alves & Tavares, 2021, p. 230). Desta forma, puseram em prática a aprendizagem autodirigida proposta por Rosa Bizarro (2004), na qual o professor deve “[...] oferecer ao aluno a possibilidade de ele dar o seu ponto de vista, pô-lo à prova, permitir-lhe confrontar as suas ideias, dirigi-lo para caminhos diferenciados, deixá-lo recomeçar do zero ou quase [...]” (p. 143).

Posto isto, os alunos expuseram oralmente as informações para que complementassem as suas pesquisas, promovendo um conhecimento mais abrangente do tema e um maior dinamismo na aula, dado que, tal como ressalta Gokbulut (2020),

[a]s any personal information of the student is not reflected on the system screen, active participation and motivation in the classroom are high by providing the opportunity for the students who have passive, shy and peer shyness in the classroom to participate in the class. (p. 109)

Assim sendo, esta aula foi destinada à pré-leitura, que tal como foi explicado anteriormente, é uma etapa fundamental que prepara os alunos para a leitura, expandindo e ativando o seu conhecimento prévio. Como estratégia de pré-leitura, surgiu a charada gramatical que, funcionando como um jogo, tinha o objetivo de motivar os estudantes. No âmbito da pré-leitura, optou-se por explicar de forma geral o que seria lido pela turma, apresentando o tema do texto e o género textual a ser tratado através da apresentação do vídeo “Fernando Pessoa- A Mensagem | Desenhados”, pois, assim, foi possível “(...) apelar a diferentes estilos de aprendizagem: fazendo um uso adequado de recursos audiovisuais, a apresentação pode ser apelativa para alunos com estilos de aprendizagem diferentes, tornando-se mais estimulante.” (Magalhães, 2015, p. 35). Igualmente, a pesquisa orientada baseada na aprendizagem autodirigida foi uma estratégia de pré-leitura, que tinha como principal intuito facilitar o futuro processo de compreensão leitora, expandindo e ativando o conhecimento. Como foi explicitado previamente, a aprendizagem é um processo de integração e não uma justaposição de conhecimento e para existir esse processo de integração é necessário um subsunçor-um conceito ou um conjunto de conceitos que apreendem e organizam a informação recolhida do ambiente. Desta forma, para haver compreensão, os subsunçores adequados têm de ser acionados e esta atividade visava promover este processo. O momento de exposição oral acerca das informações recolhidas também se insere no contexto de pré-leitura, visto que se seguiu as sugestões de Solé (1998) ao solicitar aos alunos que expusessem os seus conhecimentos acerca do conteúdo obtido através da pesquisa. Desta forma, os alunos tiveram um papel ativo no seu processo de aprendizagem e consegui avaliar o conhecimento prévio deles, adicionando as informações em falta. Em simultâneo, promoveu-se as competências que o documento PASEO (DGE, 2017) considera importantes no âmbito da Informação e Comunicação:

- utilizar e dominar instrumentos diversificados para pesquisar, descrever, avaliar, validar e mobilizar informação, de forma crítica e autónoma, verificando diferentes fontes documentais e a sua credibilidade;
- transformar a informação em conhecimento;
- colaborar em diferentes contextos comunicativos, de forma adequada e segura, utilizando diferentes tipos de ferramentas (analógicas e digitais), com base nas regras de conduta próprias de cada ambiente (p. 22).

A segunda aula assentou na organização das informações obtidas das pesquisas dos alunos em esquemas, na resolução de uma charada que se debruçava sobre as classes de palavras e na análise do poema “O dos Castelos” com o recurso a imagens estrategicamente selecionadas para auxiliar na compreensão do texto lírico já que “(...) compreender um texto é muito mais do que responder a simples perguntas de interpretação ou fazer o resumo, a compreensão do texto «equivale a formar uma representação do conteúdo do mesmo” (Tapia, 2003, p. 179).

A terceira e quarta aulas, ambas com a duração de 50 minutos, centraram-se na análise dos poemas “Ulisses” e “D. Dinis”. Tal como na aula anterior, iniciou-se com a resolução da charada em grupos, o que possibilitou a revisão das funções sintáticas e levou ao tema do Mito de Ulisses, sendo, portanto, uma estratégia de pré-leitura implementada anteriormente. Em continuação, surgiu a leitura em voz alta e a análise coletiva do poema já referido, na qual demonstrei aos discentes como implementar estratégias de leitura, acionando o início do conceito *scaffolding* na prática. Tal justifica-se com a proposta de Souza e Girotto (2011) de o professor ler o texto em voz alta e mostrar como se dá a construção do conhecimento, expondo opiniões, comentários e questões durante a leitura, para que o aluno interiorize este processo e o replique. A par disto, levantei questionamentos que levaram à reflexão sobre a interpretação do poema, apoiada na perspetiva de Solé (1998), a qual defende que a compreensão da leitura é promovida com atividades de leitura compartilhada, que seguem estratégias como: resumir as ideias do texto; formular e responder a questões relacionadas com o texto;

esclarecer eventuais dúvidas e formular previsões sobre o texto a ser lido. Posteriormente, deu-se o momento de pós-leitura, que segundo Contente (1995):

(...) depois da leitura de um texto, é indispensável encorajar o aluno/leitor a fazer uma distanciação da narrativa e confrontá-la com o seu próprio sistema de valor. Procurar-se-á favorecer a interação texto/leitor, encorajando o leitor a participar no processo interpretativo, ao dar, por exemplo, um outro sentido, ao referir o efeito que a obra exerceu sobre ele, ao formular sua opinião, e referir se o texto se desenrolou da maneira que ele previa. (p. 26)

Neste momento, os alunos, individualmente, preencheram uma tabela que resumia a análise feita. Desta forma, foi possível sintetizar os conteúdos lecionados e avaliar o conhecimento dos alunos, dando-lhes a oportunidade de também autoavaliarem o seu próprio processo de aprendizagem, tal como Diesel e Martins (2017) sugerem: “Esse processo fomenta uma leitura inteligente e crítica, na qual o leitor se vê como protagonista do processo de construção de significado.” (p. 25).

Tal como se verificou anteriormente, a aula número quatro iniciou-se com a estratégia de pré-leitura que visava a resolução coletiva de uma charada gramatical, que tinha como objetivo fazer uma ligação de comparação de textos entre o poema “D. Dinis”, *Os Lusíadas* e a poesia trovadoresca. Pretendia-se assim que os alunos conseguissem estabelecer ligações entre os textos e composições artísticas, que segundo Bakhtin, citado por Alós (2016), é “(...) a noção de dialogismo - diálogo ao mesmo tempo interno e externo à obra - que estabelece relações com as diferentes vozes internas e com os diferentes textos sociais. (p.1)” A comparação de textos dá-se recuperando conhecimentos que os alunos adquiriram em outros anos de escolaridade e organizando-os num *brainstorming*. Na perspetiva de Pastana, Santos e Sousa (2022)

O *Brainstorming* é um tipo de estratégia de ensino que propicia aos educandos a expressão de suas opiniões e conhecimentos obtidos durante a sua vida, além de proporcionar que os educandos se posicionem em relação a uma temática, pratiquem a comunicação no dia a dia do ambiente escolar e, principalmente, respeitem as opiniões dos colegas. (p. 5)

Tendo em conta o documento PASEO (DGE, 2017), esta estratégia permite que os discentes aprimorem a sua competência de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informações, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;” (p.24).

Seguidamente, os alunos trabalharam em grupos na análise do poema “D. Dinis”, implementando de forma mais autónoma as práticas operacionalizadas na aula anterior, dando continuação ao conceito de *scaffolding*. O fim da aula foi reservado para a exposição do resultado da aprendizagem colaborativa, que me permitiu perceber se as estratégias de leitura implementadas ao longo da unidade didática estavam a ser produtivas para os alunos.

A quinta aula focou-se no poema “D. Sebastião - Rei de Portugal” e no tema do Mito Sebastianista abordado nas obras *Os Lusíadas*, *Frei Luís de Sousa* e *Mensagem*. À semelhança da aula anterior, a aula iniciou-se com a resolução coletiva de uma charada gramatical que levou a um momento de comparação de texto entre as obras supramencionadas, seguindo-se um *brainstorming* das ideias exploradas. A análise do poema deu-se coletivamente nos mesmos moldes da aula anterior e foi seguida da resolução de parte do questionário presente no manual e do preenchimento de uma tabela, na qual se pretendia confrontar a perspetiva do Mito Sebastianista nas obras referidas neste parágrafo, por via de trabalho colaborativo. Cada grupo deveria ter submetido na plataforma *Classroom* as suas respostas para que todos tivessem acesso e a docente pudesse avaliar o seu desempenho, contudo ninguém o fez.

As aulas seis e sete foram lecionadas no dia 28 de novembro e centraram-se na análise dos poemas “Infante” e “Screvo meu livro à beira-mágoa”. Tal como ocorreu anteriormente, a aula iniciou-se com a resolução coletiva de uma charada, na qual se revia as relações semânticas entre as palavras. Por cada resposta correta, os grupos recebiam uma letra que constituía o título do poema a ser estudado, no caso, o “Infante”. Os primeiros grupos a conquistarem as pistas, começaram a leitura do poema, enquanto esperavam que os restantes completassem a tarefa anterior. Assim que todos

os grupos solucionaram a charada, seguiu-se a análise coletiva do poema, como se fez anteriormente, e procedeu-se à resolução, também coletiva, do questionário do manual relativo ao poema a ser estudado. Para isso, deveria ter havido um estudante voluntário ou escolhido pela turma para redigir as respostas coletivas no quadro, porém tal não foi possível devido à agitação dos alunos, nesse mesmo dia. Em alternativa, escrevi as respostas no quadro. Depois do intervalo, surgiu a resolução em grupos de outra charada gramatical focada na revisão da classificação de orações, que levou ao título do poema ““Screvo meu livro à beira-mágoa”. Igualmente, em grupos, analisaram o poema mencionado recorrendo às estratégias de leitura utilizadas ao longo da sequência didática. Posteriormente, responderam individualmente às perguntas do Exame Nacional de Português do 12.º ano do ano de 2018, com o intuito de garantir a prática do conceito de *scaffolding* e obter informações sobre a eficácia ou ineficácia da estratégia global concebida. A repetição das tarefas e das estratégias permitiram aos estudantes sentirem-se confortáveis e tranquilos em relação ao seguimento da aula, pois já conheciam a rotina. Segundo Arends (1995) “(...) as aulas que tornam claro para os alunos o que é esperado deles e aquilo que é suposto realizarem, irão, mais provavelmente, produzir um empenhamento e envolvimento prolongados do que lições com objetivos e expectativas pouco claras (p. 124)”.

A última aula desta sequência foi lecionada no dia 30 de novembro, dia que marcou os 88 anos desde o falecimento de Fernando Pessoa. Nesse sentido, a aula iniciou-se com um jogo de perguntas de respostas rápidas cronometradas, no qual se pretendia rever os conteúdos lecionados sobre a obra que deu tema a esta unidade didática. A gamificação ocupou um lugar determinante nesta aula ao permitir uma revisão rápida dos conteúdos abordados e a manter os alunos interessados na aprendizagem, visto que

Um modo de motivá-las é apresentar a elas desafios práticos, encorajá-las à medida que atingem novos níveis e mantê-las emocionalmente envolvidas para atingir o melhor resultado. E é isso que a gamificação proporciona. Em sua essência, a gamificação gira em torno de envolver as pessoas em um nível emocional e motivá-las alcançar metas estabelecidas (Burke, 2015, p. 53).

Após esta atividade lúdica, fez-se uma breve partilha pessoal dos sonhos profissionais dos discentes que serviu de pré-atividade para o exercício seguinte que trabalhou o domínio da escrita, pois tal como Andrade (2020) enfatiza “As atividades realizadas com base na multissensorialização têm comprovado que o desenvolvimento da competência para ler está atrelado a uma competência que ainda não é o foco do ensino da leitura: a competência para sentir.” (p. 1163).

Seguidamente, foi apresentada aos alunos uma carta de motivação e a sua estrutura. Embora a carta de motivação não conste no documento de *Aprendizagens Essenciais* de Português do 12º ano, considera-se que é uma ferramenta muito útil para o futuro dos discentes, pelo que deve ser abordada em contexto de aula. Em seguida, foi solicitado aos alunos que elaborassem a planificação de uma carta de motivação, utilizando uma tabela como auxílio. Posteriormente, deveriam ter redigido a carta como trabalho de casa e entregá-la a um colega para que este a avaliasse tendo em conta os parâmetros apresentados. A heteroavaliação surge, porque segundo Amaral (2023)

Há evidências significativas de que a heteroavaliação pode melhorar a eficácia e qualidade das aprendizagens, bem como a compreensão conceptual, ajudando os alunos a desenvolver o conhecimento prévio, gerar inferências, integrar ideias, emendar mal-entendidos e explicar e comunicar os seus entendimentos, havendo ganhos tanto para o avaliador como para o avaliado. (p.6).

Métodos e instrumentos de investigação

Para se proceder à avaliação da eficiência das estratégias adotadas, optei por utilizar o método qualitativo, utilizando os seguintes instrumentos:

- Observação direta (diário de estágio e grelhas de observação): para recolher dados que me permitissem avaliar o grau de envolvimento do aluno nas atividades propostas, tendo em conta a sua participação voluntária, a sua participação quando era solicitada e os seus registos escritos das informações dadas oralmente.

- Inquérito (questionário e ficha de trabalho): para recolher dados no que diz respeito ao desempenho dos alunos e o modo como compreenderam o conteúdo através do uso das estratégias supramencionadas.

Com o intuito de avaliar através da observação direta os aspetos mencionados, construí um sistema de parâmetros:

Tabela 1: Parâmetros de avaliação da participação e dos registos dos alunos

	Participação voluntária
Parâmetro 1	Participou frequentemente (pelo menos 3 vezes numa aula).
Parâmetro 2	Participou esporadicamente (entre 1 e 3 vezes numa aula)
Parâmetro 3	Participou raramente (participou uma vez numa aula).
Parâmetro 4	Não participou nenhuma vez voluntariamente.
	Participação solicitada
Parâmetro 1	Participou com interesse, contribuindo positivamente ao responder corretamente e de forma completa às questões colocadas.
Parâmetro 2	A maior parte das vezes, participou de forma positiva ao responder corretamente às questões colocadas, no entanto, nem sempre expôs respostas completas.
Parâmetro 3	A maior parte das vezes, participou ao responder às questões colocadas de forma correta, mas com pouca profundidade, não sabendo justificar ou explorar o assunto a ser debatido.
Parâmetro 4	Evitou responder, dando respostas superficiais, sem justificar ou explorar o assunto a ser debatido.
	Registo nas fichas de trabalho
Parâmetro 1	O aluno registou quase sempre as informações dadas oralmente, de modo completo e relevante.
Parâmetro 2	O aluno registou constantemente as informações dadas oralmente, embora não tenha registado alguns aspetos.
Parâmetro 3	O aluno registou esporadicamente as informações dadas oralmente, embora não tenha registado aspetos considerados relevantes.
Parâmetro 4	O aluno não registou grande parte das informações dadas oralmente, e, quando o fez, não registou todos os aspetos considerados relevantes.

Para avaliar o desempenho dos alunos, desenhei o seguinte esquema de parâmetros:

Tabela 2: Parâmetros de avaliação do desempenho dos alunos nas fichas de trabalho

	Desempenho observável através das fichas de trabalho
Parâmetro 1	O aluno fez todos os exercícios propostos, apresentando na sua ficha de trabalho as respostas às questões de forma correta e completa.
Parâmetro 2	O aluno fez todos os exercícios propostos, apresentando na sua ficha de trabalho as respostas às questões de forma correta, mas não totalmente completas.

Parâmetro 3	O aluno fez alguns dos exercícios propostos, apresentando na sua ficha de trabalho respostas às questões de forma correta, mas incompleta.
Parâmetro 4	O aluno não fez os exercícios propostos.

Balanço global do primeiro ciclo supervisivo com observações e análise de dados

Após a primeira regência, concluí que os estudantes desta turma tinham um ritmo de trabalho bastante lento, mas até se empenharam para concluir as tarefas propostas. As charadas mantiveram o interesse dos aprendentes, que se esforçaram para compreender e solucionar o desafio proposto, acabando por rever conteúdos de uma forma lúdica sem que se perdesse a vertente pedagógica. No que diz respeito ao impacto das charadas gramaticais, escrevi as seguintes anotações no meu diário de estágio:

Data	Anotação no diário de estágio
21/11/2023	“As minhas expectativas foram completamente superadas! Pensei que os alunos iam manter o comportamento habitual, contudo acabaram por ficar cativados com o material e as charadas. Inicialmente, não estavam a compreender o objetivo do jogo, mas depois ficaram entusiasmados para descobrir o título do vídeo. Não tiveram dificuldades em resolver a charada e depressa vimos o vídeo, que por ter uma vertente cómica os manteve interessados.”
24/11/2023	“Hoje os alunos perguntaram se não iam resolver uma charada gramatical. Quando respondi que não, perguntaram se não podiam resolver já a próxima.”
28/11/2023	“Resolvemos a charada gramatical relativa às orações. A resolução da charada atrasou a aula, porque os alunos revelaram muitas dificuldades neste tópico. Além de não perceberem a lógica da matéria, ainda não sabem as denominações das orações. O aluno J. chegou a falar de uma “oração adjetiva causal”.

Nesta primeira regência, percebi que as dúvidas dos alunos incidiam mais nas orações e não em todos os conteúdos gramaticais. Na verdade, todos os outros conteúdos gramaticais abordados no âmbito das charadas foram apenas revistos. Igualmente, as

estratégias de pré-leitura implementadas surtiram o efeito desejado: acionaram o conhecimento prévio dos estudantes e motivaram os mesmos para o momento de leitura. Foi possível fazer esta conclusão através das intervenções dos alunos, que demonstraram que tinham absorvido as informações fornecidas pelo vídeo apresentado. Ademais, a pesquisa orientada também foi uma estratégia que permitiu um maior dinamismo da unidade didática, pois levou os alunos a utilizarem os seus telemóveis e os recursos digitais a seu favor, incutindo, assim, um espírito de curiosidade e autonomia, fornecendo, em simultâneo, as bases de conhecimento prévio necessário.

O trabalho colaborativo também resultou eficazmente, pois os grupos partilhavam as suas ideias e tentavam chegar a um consenso coletivamente. Houve ainda um grupo em que se denotou uma especial gestão do trabalho, visto que deram um apoio reforçado aluno com NEE e subdividiam as tarefas pelos integrantes do grupo de modo a serem mais produtivos e eficientes.

Data	Anotação no diário de estágio
23/11/2023	“O grupo 3 disse-me que se dividiram em duas secções: a M. e a C. ficavam com o V. a trabalhar na parte da interpretação e o D. e o D.S. trabalhavam na gramática. No fim, discutiam e corrigiam o trabalho realizado por todos.”

O registo de apontamentos do que era explicado oralmente demonstrou que grande parte dos alunos estavam atentos e empenhados. Segundo os dados recolhidos através da análise das fichas dos alunos, 47,6% dos registos efetuados pelos estudantes foram avaliados com o parâmetro 1, que corresponde à classificação “Muito Bom”; 23,8% avaliados com o parâmetro 2 (classificação “Bom”); 19% avaliados com o parâmetro 3 (correspondente à classificação “Suficiente”), e, por último, 9,5% avaliados com o parâmetro 4 (correspondente à classificação “Insuficiente”).

Relativamente à implementação das estratégias de compreensão leitora, é possível afirmar que os desenhos, os esquemas e as sínteses elaborados no contexto de pós-leitura auxiliaram no processo de ensino-aprendizagem da obra *Mensagem*. Os aprendentes conseguiam manter-se focados nos momentos expositivos, dado que estes

momentos eram acompanhados por várias perguntas, esquemas, tabelas, desenhos que eram feitos com a participação da turma, chegando a existir pequenas intervenções de alunos pouco participativos. Portanto, estas estratégias de pós-leitura aumentaram a participação da turma nas atividades propostas. No que diz respeito à participação voluntária, observou-se que 33% da turma foi avaliada com o parâmetro 1 (correspondente à classificação “Muito Bom”); 9,5% dos alunos foram avaliados com o parâmetro 2 (correspondente à classificação “Bom”); 23,8% dos alunos foram avaliados com o parâmetro 3 (correspondente à classificação “Suficiente”) e 33% foram avaliados com o parâmetro 4 (correspondente à classificação Insuficiente). É certo que estas não são as percentagens mais altas e que, de facto, a participação voluntária podia ser melhor. Contudo, esta turma caracterizava-se pela falta de interesse, portanto, observou-se uma melhoria face às aulas que haviam sido observadas anteriormente. A qualidade e a relevância das intervenções dos alunos foram avaliadas através da participação solicitada e nesse requisito os resultados foram bastante positivos, visto que 28,5% da turma foi avaliada com o parâmetro 1 (correspondente à classificação “Muito Bom”); 42,8% da turma foi com o parâmetro 2 (correspondente à classificação “Bom”); e foram avaliados com os parâmetros 3 e 4 (correspondentes às classificações “Suficiente” e “Insuficiente”, respetivamente) 14% dos alunos.

A paráfrase realizada no registo oral também foi uma estratégia que resultou bem, porque possibilitou que os alunos entendessem o conteúdo dos poemas sem todo o lirismo que lhes é inerente. As sínteses constantes também promoveram uma melhor compreensão de todos os conteúdos abordados, possibilitando a interligação dos mesmos de uma forma mais eficaz. Estas sínteses eram expostas oralmente, mas recorria-se sempre a um registo escrito de esquemas e desenhos e da participação dos estudantes, o que possibilitava uma maior dinâmica durante a aula. Tudo isto foi perceptível através dos momentos iniciais de cada aula, em que se procedia a uma revisão dos conteúdos abordados na aula anterior feita pelos alunos, para que estes fizessem uma sugestão do que seria escrito como sumário da respetiva aula. Nesse momento de revisão, era possível observar até que ponto os alunos tinham assimilado os conteúdos lecionados:

Data	Anotação no diário de estágio
30/11/2023	“O momento inicial de revisão de hoje foi muito interessante: tanto possibilitou a redação do sumário da aula anterior, como também um <i>brainstorming</i> dos conteúdos abordados. Os alunos participaram muito neste momento de forma voluntária e relevante.”

O mesmo se verificava no desempenho dos alunos nos exercícios propostos. Analisando o desempenho dos alunos através da ficha de trabalho, conclui-se que 23,8% dos estudantes foram avaliados com um desempenho correspondente aos parâmetros 1 e 2 (equivalentes às classificações “Muito Bom” e “Bom”, respetivamente); 33% foram avaliados com o parâmetro 3 (equivalente à classificação “Suficiente”; e, por fim, 19% dos estudantes foram avaliados com o parâmetro 4 (equivalente à classificação “Insuficiente”). Inclusivamente, houve momentos em que destaquei respostas de alunos, considerando-os respostas-modelo, que poderiam ser registadas pela turma:

Data	Anotação no diário de estágio
28/11/2023	“Enquanto circulava pelos lugares a fim de verificar o trabalho realizado pelos alunos, li a resposta da S. que incluía todos os aspetos esperados. Desenhei uma cara feliz no seu caderno e o resto dos alunos, apercebendo-se disso, acharam piada e pediam para eu fazer o mesmo desenho nos seus cadernos, assim que eu lia as suas respostas. Todos se esforçaram e esperaram receber uma cara feliz, mas, ainda assim, foi a resposta da S. que se sobressaiu. Por esse motivo, pedi-lhe que ditasse a sua resposta aos colegas, no momento da correção.”

A sequência didática foi marcada por muitas atividades, que foram feitas pelos alunos num ritmo mais lento do que era esperado, o que consequentemente comprometeu a devida correção das mesmas nos moldes que seriam expectáveis. Devido a isso, na regência seguinte optou-se por um número mais reduzido de atividades, para que a turma fosse capaz de executá-las no tempo adequado e para que, posteriormente, fosse possível corrigir as mesmas com a atenção merecida. Através desta correção detalhada dos exercícios propostos seria possível encerrar as atividades de uma forma mais adequada.

Conclusões

Em suma, todos os objetivos delineados para este primeiro ciclo supervisivo foram alcançados com sucesso. Primeiramente, almejava-se identificar as principais dificuldades da turma nos domínios da Gramática e da Educação Literária e, para isso, foi construído um material didático que albergasse um conjunto de atividades de ambos os domínios. No que diz respeito ao domínio da Gramática, foram trabalhados os seguintes conteúdos: processos fonológicos; funções sintáticas; classes de palavras; relações semânticas e orações. De facto, de todos os temas abordados, o que era alvo de mais dúvidas eram as orações, denotando-se que ainda não dominavam a linguagem científica, confundindo termos lecionados no nono ano de escolaridade. Os restantes temas apenas foram revistos, não havendo a necessidade de reforçar os conteúdos. Relativamente à Educação Literária, os alunos revelaram dificuldades em interpretar os poemas da obra. Para que chegassem às conclusões desejadas era necessário formular e reformular várias questões e esquematizar constantemente as ideias obtidas. Nos primeiros momentos em que trabalharam de forma individual, viram-se perdidos, sem compreenderem os textos na sua totalidade e sem saberem o que era esperado de cada pergunta a que tinham de responder, pois não entendiam o texto literário. Ora isto, também permitiu concluir que o processo do *scaffolding* ainda não estava pronto a ser concluído, visto que apesar de todo o apoio, os alunos ainda não estavam suficientemente preparados para realizarem as atividades propostas individualmente. Como consequência, o ritmo das aulas foi-se tornando mais lento, visto que precisavam de mais tempo do que era estipulado para realizarem cada tarefa individualmente. Com o uso de estratégias de pós-leitura, foi possível melhorar o desempenho dos alunos, pois de uma forma lógica e clara conseguiram inferir informações do texto paulatinamente. Assim, verificou-se que o grande problema da turma residia na compreensão leitora, e não tanto na Gramática. Igualmente, verificou-se que as estratégias de pós-leitura tiveram um impacto positivo na turma, pelo que decidi que a minha área de pesquisa/intervenção englobaria esse tema.

Procurei motivar os alunos para o seu processo de aprendizagem, dado que se tinham revelado muito desinteressados pelos conteúdos da disciplina de Português. Como já foi

supramencionado, a motivação é um fator muito determinante para o sucesso escolar, e, por isso, o professor deve propiciar experiências cativantes através de atividades dinâmicas, mas, em simultâneo, pedagógicas.

É possível afirmar que todas as estratégias adotadas surtiram o efeito previsto, e, por esse motivo, foram implementadas no ciclo supervisivo seguinte.

Segundo ciclo supervisivo

O segundo ciclo supervisivo ocorreu entre os dias 23 de janeiro e 1 de fevereiro, contando com a duração de 450 minutos. Os conteúdos abordados em sala de aula centraram-se na análise do conto “George” de Maria Judite de Carvalho, através do uso de estratégias de leitura. Esta segunda regência teve como principal objetivo implementar o uso de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura no ensino e aprendizagem da Educação Literária e avaliar as práticas mais produtivas para esta turma, assim como o seu impacto. Para isso, procurou-se trabalhar mais o domínio da Educação Literária utilizando as seguintes estratégias:

- Uso de materiais didáticos adaptados para a turma;
- Aprendizagem colaborativa;
- *Scaffolding*;
- Pré-leitura: gamificação; visionamento de vídeo; tertúlia;
- Leitura: leitura em voz alta; questionamentos aquando da leitura;
- Pós-leitura: paráfrase; comparação de textos; *brainstorming*; esquemas; tabelas; questionários.

Objetivos

Para este segundo ciclo supervisivo delinearam-se os seguintes objetivos:

- Implementar o uso de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura para auxiliar o ensino e a aprendizagem da Educação Literária;
- Analisar o impacto do uso destas estratégias tanto no ensino, como na aprendizagem da Educação Literária;

- Avaliar que estratégias eram mais eficientes de pôr em prática, tendo em consideração o contexto da turma.

No segundo ciclo supervisivo, almejava-se continuar a implementar o uso de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura para auxiliar o ensino e a aprendizagem da Educação Literária. Os alunos do 12º B tinham muitas dificuldades no que diz respeito a interpretar textos literários, o que comprometia muito o seu desempenho nos momentos de avaliação, que se centravam, muitas vezes, nessa dimensão. Perante este problema, decidi ensinar técnicas aos alunos, que lhes permitissem decodificar o texto literário (e não só). Segundo Souza e Giroto (2012), as estratégias de leitura são “(...) habilidades utilizadas pelos leitores para compreenderem o que leem e de conhecerem a maneira como formulam seus pensamentos, descobrindo os processos mentais de entendimento de um texto” (p. 18). Ao implementar-se estas estratégias de leitura no contexto escolar, procurava instruir os alunos sobre a forma como a leitura se processa e de como podem compreender o texto autonomamente. De igual forma, ajudaria os estudantes a serem capazes de

- utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas (língua materna e línguas estrangeiras), à literatura, à música, às artes, às tecnologias, à matemática e à ciência;
- interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas;
- consolidar e aprofundar as competências que já possuem, numa perspectiva de aprendizagem ao longo da vida;
- estabelecer objetivos, traçar planos e concretizar projetos, com sentido de responsabilidade e autonomia.

(DGE, 2017, pp.21-30)

Em continuação, ambicionava analisar o impacto do uso destas estratégias tanto no ensino, como na aprendizagem da Educação Literária, na prática. Quer isto dizer que se pretendia aplicar as estratégias e perceber de que forma eram ou não vantajosas no contexto de sala de aula, quer para o docente que conduz a aula, quer para os alunos que estão num processo de aprendizagem condicionado pela intervenção do professor. Deste modo, dá-se início às “(...) operações de intervenção, que compreendem a

intervenção no terreno, o ensaiar do projeto, a observação e registo da intervenção.” (Castro, 2010, p. 18).

Por fim, procurava avaliar que estratégias eram mais eficientes de pôr em prática, tendo em consideração o contexto da turma. Para isso, decidi usar a maior parte das estratégias do ciclo de investigação anterior de uma forma mais consistente para observar quais as que funcionavam melhor para estes alunos e como poderia potencializá-las no ciclo de investigação seguinte. Isto justifica-se pelo facto de “o termo ciclo é utilizado no sentido de um conjunto ordenado de fases que, uma vez completadas, podem ser retomadas para servirem de estrutura à planificação, à realização e à validação de um segundo projeto e assim sucessivamente” (Lessard & Hébert (1996) citados por Castro (2010) p.18)

Plano de ação

Assim como ocorrera no ciclo de investigação anterior, neste segundo ciclo superviso optei por construir uma ficha de trabalho que inserisse todas as atividades que seriam feitas durante a unidade didática, recorrendo ao manual escolar apenas para ler o conto em questão. Novamente, a construção deste material didático visava adaptar mais fielmente as atividades propostas às dificuldades dos alunos e aos objetivos já mencionados deste ciclo superviso. Igualmente, pretendia que este material fosse também um fator de motivação para os alunos, já que a existência de “(...) uma maior variedade de atividades e técnicas, diminuindo a desmotivação dos alunos.” (Ritcher, 2005, p.6).

Para esta sequência didática, decidi implementar as seguintes estratégias de pré-leitura: tertúlia, apresentação de um vídeo sobre a vida e obra da autora, revisão sobre o género conto e previsão do texto a partir do seu título.

Era esperado que a sequência didática se iniciasse com uma tertúlia literária com a participação de Inês Fraga, neta de Maria Judite de Carvalho, que falaria sobre a vida e obra da sua avó e da Literatura no mundo das redes sociais. Esta sessão tinha vários fins. O primeiro era fornecer aos alunos os conhecimentos prévios que estes necessitavam para imergir no conto “George”, iniciando, assim, o “Modelo de Leitura” proposto por

Irwin (1973) que inclui três fatores: o texto, o leitor e o contexto. Pretende-se dar bases de conhecimentos prévios que facilitarão a leitura e compreensão do conto posteriormente. O segundo fim desta tertúlia era motivar os estudantes para a leitura do conto, levando-os a refletir sobre a vida e obra da autora através de um momento oral mais motivador e facilitador da compreensão do texto, colocando em prática a teoria de motivação de Mihaly Csikszentmihalyi. Segundo esta teoria, há momentos em que vivenciamos um envolvimento e uma concentração totais, bem como sentimentos de prazer, e “As escolas e os professores que conseguem estruturar atividades de aprendizagem, de modo a que os alunos fiquem totalmente envolvidos e vivenciem o fluxo, irão muito mais provavelmente habilitar os alunos a sobressair na aprendizagem escolar e social.” (Arends, 1995, p. 124). O terceiro fim passava por aproximar o mundo literário, que tantas vezes parece formal e distante, ao quotidiano dos estudantes, apresentando a autora de um ponto de vista mais pessoal e íntimo, uma vez que a convidada tem um grau de parentesco com a mesma. Por fim, realçava-se a necessidade de estimular o espírito crítico dos aprendentes, assim como abrir os seus horizontes através de uma sessão descontraída, de modo a “melhorar o pensamento dos alunos e ajudá-los a construir o seu próprio significado dos conteúdos escolares” (Arends, 1995, p. 424). Infelizmente, por motivos pessoais da convidada que iria conduzir esta tertúlia, não foi possível realizá-la, nem agendá-la para outra ocasião oportuna para ambas as partes. Contudo, tive a oportunidade de assistir a uma palestra conduzida por Inês Fraga sobre a vida e obra de Maria Judite de Carvalho, em contexto escolar e, posso dizer que caso a tertúlia tivesse ocorrido, alcançaria todos os seus objetivos, motivando de uma forma sensível e afetiva a leitura do conto.

A revisão das características do género conto serviu para acionar os conhecimentos prévios dos alunos e auxiliá-los a compreender melhor os objetivos de leitura, pois tal como já foi referido, considera-se crucial que o professor explicita a finalidade da leitura ao aluno, para que este controle a sua compreensão. Desta forma, abre-se caminho para que o aluno se torne eficiente ao praticar estratégias metacognitivas, que lhe permitem uma consciencialização sobre o processo de compreensão leitora.

Visto que não se deu a tertúlia literária com Inês Fraga, o visionamento de um vídeo sobre a vida e obra de Maria Judite de Carvalho integra-se no conjunto de atividades que, segundo Bielsa (2000), contextualizam o texto antes deste ser apresentado. Este vídeo e o seu respetivo questionário garantiram que os alunos tinham todas as informações necessárias para avançarem para a leitura do texto com segurança e motivação.

Utilizar o título para fazer previsões do texto foi uma das estratégias de pré-leitura postas em prática, pela recomendação de Bielsa (2000). Tal estratégia permitiu envolver os alunos num momento imaginativo com infinitas possibilidades, no qual só existiam respostas certas. Esta prática cativou os alunos e manteve-os interessados na leitura, pois desejavam saber quais das hipóteses que colocaram se aplicava aquele texto.

No que diz respeito à leitura, foram implementadas as seguintes estratégias: leitura em voz alta, atribuição de objetivos específicos de leitura, sublinhar as partes consideradas mais relevantes e o método interrogativo.

Antes da leitura do texto, foi proposto aos alunos que à medida que se procedesse a leitura em voz alta do texto, sublinhassem as expressões que comprovassem as previsões iniciais que fizeram a partir do texto ou que sublinhassem as expressões que indicavam quem era George que deu título ao conto. Deste modo, coloca-se em prática uma panóplia de atividades de leitura compartilhada, que, segundo Solé (1998), promovem a compreensão da leitura através de estratégias como: resumir as ideias do texto; formular e responder a questões relacionadas com o texto; esclarecer eventuais dúvidas e formular previsões sobre o texto a ser lido.

Li em voz alta o excerto do conto referido para que os alunos conseguissem acompanhar o texto e absorver mais detalhes do seu conteúdo. Desta forma, foi possível adaptar a leitura para torná-la mais expressiva e interessante para os estudantes, e, ainda, interrompê-la sempre que foi necessário, seja para fazer chamadas de atenção da distração de alguém ou para salientar, comentar ou questionar algum aspeto do texto. Igualmente, foi possível exteriorizar o diálogo interno que existe durante a leitura de um

texto, permitindo aos alunos compreender como construir o seu raciocínio autonomamente.

No âmbito da pós-leitura, as estratégias implementadas foram: discussão acerca do texto lido, *brainstorming*, divisão do texto em partes lógicas, paráfrase, questionários e comparação de textos.

Após a leitura do texto, deu-se a discussão sobre o excerto lido para se procurar

(...) favorecer a interação texto/leitor, encorajando o leitor a participar no processo interpretativo, ao dar, por exemplo, um outro sentido, ao referir o efeito que a obra exerceu sobre ele, ao formular sua opinião, e referir se o texto se desenrolou da maneira que ele previa. (Contente, 2015, p. 26).

A discussão permite aprimorar o espírito crítico dos alunos e o seu poder de argumentação, visto que tal como se estipula no documento PASEO (DGE, 2017), os alunos devem ser capazes de “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada;” (p. 24). Além disso, esta discussão permitiu-me avaliar até que ponto os alunos compreenderam o texto, quais são as dúvidas que tinham e como é que estas podem ser superadas, pois como Giroto e Souza (2010) sintetizam: “(...) o professor precisa ainda retomar o processo de leitura a fim de verificar o quê, para quê, como e em que momentos os alunos utilizaram a referida estratégia de leitura” (p. 63).

Esta discussão levou à construção de um *brainstorming* que reuniu e relacionou as ideias dos alunos. Desta forma, tal como Inês Sim-Sim (2007) sugere, promoveu-se uma leitura seletiva ao sintetizar o conteúdo lido à medida que se avançava no texto, destacando as palavras-chave de cada parágrafo, tomando notas e criando esquemas-sínteses. Outrossim, ao centrar a construção do *brainstorming* nas ideias partilhadas pelos alunos (muitas vezes, incentivadas pelas questões que eu colocava quando não tinha participação da turma), dá-se continuidade ao processo de *scaffolding* e coloca-se em prática a sugestão de Diesel e Martins (2017): “(...) nas atividades de leitura partilhada, a responsabilidade e o controle da tarefa devem ser transferidos das mãos do professor

para os alunos, o que favorece aos leitores assumirem, progressivamente, a responsabilidade e o controle do seu processo (p. 13).

Para se proceder à divisão do texto em partes lógicas, os aprendentes necessitaram de reler o conto, o que por si só já é uma estratégia de compreensão leitora, tal como Ferreira (2012, p. 28) refere ao citar Baker e Brown (1984, pp. 41-42): “(...) a releitura é uma das estratégias a que os leitores recorrem quando têm problemas de compreensão(...)”. Ademais, a divisão do texto em partes lógicas, obriga o aluno a destacar as ideias principais de cada parágrafo e a estabelecer relações entre cada um. É importante ressaltar que esta estratégia permite não só dar continuidade ao conceito de *scaffolding*, como também aprimorar o raciocínio lógico e espírito crítico dos aprendentes, como é esperado no PASEO (DGE, 2017): “interpretar informação, planejar e conduzir pesquisas” (p. 23) e “pensar de modo abrangente e em profundidade, de forma lógica, observando, analisando informação, experiências ou ideias, argumentando com recurso a critérios implícitos ou explícitos, com vista à tomada de posição fundamentada” (p. 24).

A paráfrase foi uma das estratégias mais utilizadas neste ciclo supervisivo, Primeiramente, a paráfrase permite que os alunos descodifiquem o texto de acordo com a sua interpretação e conhecimento linguístico, resultando numa ancoragem mais efetiva dos conhecimentos novos aos conhecimentos prévios. Tal como, Vicari e Forneck (2020) explicitam:

a paráfrase é um meio de grande relevância, uma vez que seu objetivo é apresentar uma “nova formulação” de uma informação anterior por meio de recursos coesivos como expressões do tipo em outras palavras, isto é, ou seja, quer dizer. Ou seja, expressões que sinalizam a retomada do que já foi dito, entretanto, fazendo uso de uma formulação linguística diferente (p. 320).

De igual modo, esta estratégia permite que os alunos se confrontem com as suas falhas na interpretação e, por isso, é uma boa ferramenta de autoavaliação. Não podemos esquecer que avaliação sistemática possibilita a consciencialização do nível de

conhecimento do aluno, tal como Lopes (2021) enfatiza: “Este tipo de avaliação permite, por exemplo, sinalizar rapidamente os alunos com dificuldades de leitura, e intervir atempadamente” (p. 120). Assim, ao utilizar a paráfrase no contexto de sala de aula, evita-se que o aluno implemente estratégias de aprendizagem menos eficazes.

Responder a questões relacionadas com o texto é uma das estratégias de pós-leitura mais utilizadas. Esta estratégia possibilita aos discentes ter mais controle no processo de aprendizagem e regular o seu processo de leitura, tornando-o mais eficiente, enquanto fazem, novamente, uma avaliação sistemática do seu processo de compreensão de leitura.

Por último, utilizou-se a estratégia que compara textos. Este exercício justificou-se pela dificuldade que os alunos tinham em estabelecer comparações entre diferentes obras e pela pouca variedade de autores e obras que conheciam, sendo importante dar a conhecer mais da Literatura do que está estabelecido no programa curricular, visto que se espera que “apreciar criticamente as realidades artísticas, em diferentes suportes tecnológicos, pelo contacto com os diversos universos culturais;” (DGE, 2017, p. 28). Do mesmo modo, tal como Souza e Girotto (2012) destacam: “Fazer conexões, durante a leitura, incentiva os alunos a fazerem perguntas e permite que compartilhem seus conhecimentos com outros colegas, ajudando-os a entenderem melhor o texto”(p. 20).

Método e instrumentos de avaliação

Para se proceder à avaliação da eficiência das estratégias adotadas, optei por utilizar o método qualitativo, utilizando os mesmos instrumentos do primeiro ciclo superviso e o mesmo sistema de parâmetros. Contudo, foi elaborado mais um sistema de parâmetros que permitisse avaliar o desempenho dos alunos na ficha formativa:

Tabela 3: Parâmetros de avaliação do desempenho dos alunos na ficha formativa

	Desempenho observável através da ficha formativa
Parâmetro 1	O aluno apresenta um desempenho muito bom nos momentos de avaliação formativa ao responder corretamente e de forma completa às questões. Igualmente, constrói uma resposta coerente sem erros ortográficos, com um discurso fluente, utilizando corretamente sinais de pontuação.

Parâmetro 2	O aluno apresenta um desempenho bom nos momentos de avaliação formativa ao responder corretamente e de forma maioritariamente completa às questões, havendo alguns detalhes que não são referidos. Igualmente, constrói uma resposta coerente sem erros ortográficos, com um discurso fluente, podendo ocasionalmente apresentar alguns erros no que diz respeito ao uso de sinais de pontuação.
Parâmetro 3	O aluno apresenta um desempenho satisfatório nos momentos de avaliação formativa ao responder corretamente, mas de forma incompleta, e, por vezes, superficial às questões. Igualmente, constrói uma resposta coerente, mas pode apresentar erros ortográficos e no que diz respeito ao uso de sinais de pontuação
Parâmetro 4	O aluno apresenta um desempenho insatisfatório nos momentos de avaliação formativa ao não responder às questões ou a responder de forma errada.

Balanço global do segundo ciclo superviso com observações e análise de dados

Primeiramente, a sequência didática iniciar-se-ia com uma tertúlia literária com a participação de Inês Fraga, que tinha como objetivos promover uma contextualização acerca da autora e a sua obra, e motivar os alunos para o estudo do conto, fornecendo-lhes uma atividade diferente e uma abordagem mais intimista da autora. Infelizmente, Inês Fraga não conseguiu comparecer e a sessão foi adiada diversas vezes pela mesma, acabando por não se concretizar. Desta forma, os alunos tiveram uma contextualização mais tradicional: através do visionamento de um vídeo e resolução de um questionário que permitia avaliar a compreensão oral. Pela correção do questionário, foi perceptível que os alunos compreenderam o conteúdo do vídeo, e as meninas da turma consideraram interessante conhecer um pouco da autora.

Data	Anotação no diário de estágio
23/01/2024	“A correção do questionário sobre o vídeo de contextualização da vida e obra da Maria Judite de Carvalho permitiu concluir que os alunos estavam atentos aquando da visualização do vídeo. As meninas da turma mostraram-se comovidas em algumas partes do vídeo e, inclusive, ansiosas para a tertúlia com a Inês Fraga.”

Para trabalhar o domínio da Educação Literária, optei por elaborar duas fichas, que funcionaram aliadas ao manual escolar que inclui o conto completo. A primeira era o guia das aulas, que continha as atividades propostas para o estudo e a análise do conto.

A segunda ficha era formativa, com o intuito de avaliar o desempenho dos alunos ao longo da sequência didática. A rotina das aulas era eu ler em voz alta e expressivamente o texto, para também dar o exemplo de como ler aos alunos. Após a leitura, fazia perguntas sobre o texto oralmente e ia registrando em formato de esquema as principais ideias transmitidas tanto por mim como pelos alunos. De seguida, fazíamos as atividades propostas na ficha, que eram muito menos comparando ao número de atividades da regência anterior, e a respetiva correção. Além das estratégias de leitura utilizadas anteriormente, que se baseavam em destacar o mais importante, fazer *brainstormings*, elaborar esquemas e fazer desenhos, decidi apostar na paráfrase, que após algumas leituras teóricas, percebi que poderia ajudar os alunos a compreender melhor textos literários. Igualmente, decidi trabalhar este domínio com a comparação de textos, mas desta vez utilizei um excerto da obra *Verão no Aquário* de Lygia Fagundes Telles, que a turma não conhecia, dando-lhes conhecer também outros autores.

Tal como na regência anterior, decidi optar por trabalho colaborativo exatamente pelos mesmos motivos que referi anteriormente. Contudo, não foi possível utilizar esse método de trabalho, uma vez que os alunos entraram no segundo período um pouco mais conflituosos. Na semana anterior à minha regência, tinha havido discussões em contexto de sala aula, algumas relacionadas com questões de racismo. Desta forma, decidi que não seria vantajoso trabalhar em grupo porque o ambiente dentro da sala de aula estava tenso. Por isso, valorizou-se o trabalho individual. Ora, o trabalho individual também não foi produtivo, porque os alunos estavam muito mais desinteressados e menos empenhados do que no período anterior. Portanto, foi bastante difícil trabalhar com a turma e até mesmo obter uma participação variada, tal como foi registado no meu diário de estágio:

Data	Anotação no diário de estágio
25/01/2024	“Esta aula foi pouco produtiva. Os alunos mostraram-se muito apáticos, não mostrando interesse no texto. Apenas no momento de pré-leitura, em que era posta em prática a estratégia da previsão, é que houve mais participação e um ambiente mais descontraído. No momento de discussão e, consequentemente, no <i>brainstorming</i> , só duas alunas participavam

	voluntariamente. Os restantes só respondiam se lhes pedisse, mas, mesmo assim, havia pouco empenho nas respostas.”
--	--

Segundo a análise de dados, no que diz respeito à participação voluntária, apenas 13% dos alunos foram avaliados com os parâmetros 1 e 2 (correspondentes aos níveis “Muito Bom” e “Bom”); 21% da turma foi avaliada com o parâmetro 3 (correspondente ao nível “Suficiente”) e os restantes 60% dos estudantes foram avaliados com o parâmetro 4 (correspondente ao nível de “Insuficiente”).

A falta de empenho prejudicou muito esta segunda regência. Poucos alunos participavam nas aulas e mesmo quando solicitava a participação dos alunos mais ausentes, as respostas eram básicas, superficiais e com pouco conteúdo. A análise de dados relativos à participação solicitada dos estudantes comprova isso mesmo, sendo que apenas 17% dos alunos foram avaliados com os parâmetros 1 (correspondente ao nível “Muito Bom”); 13% dos aprendentes foram avaliados com o parâmetro 2 (correspondente ao nível de “Bom”); 30% da turma foi avaliada com o parâmetro 3 (correspondente ao nível “Suficiente”) e, os restantes 30% dos estudantes foram avaliados com o parâmetro 4 (correspondente ao nível de “Insuficiente”).

Ao não trabalharem em grupo e ao não terem um elemento lúdico nas aulas, estavam mais apáticos nos momentos de discussão e reflexão e menos empenhados na execução das poucas tarefas. A estratégia da paráfrase não funcionou tão bem, uma vez que os alunos simplesmente desistiram a meio do processo, o que comprometeu muito a avaliação dos seus registos, dado que somente 13% da turma foi avaliada com o parâmetro 1 (correspondente à classificação “Muito Bom”); 17% dos alunos foram avaliados com o parâmetro 2 (correspondente à classificação “Bom”); e 34% foram avaliados com os parâmetros 3 e 4 (correspondentes às classificações “Suficiente” e “Insuficiente”, respetivamente). Utilizei também a estratégia da divisão em partes lógicas e essa foi muito surpreendente: os alunos que participaram mais forneceram perspetivas muito lógicas e ricas acerca do modo como internamente organizam a informação do texto, tal como foi salientado no meu diário de estágio:

Data	Anotação no diário de estágio
26/01/2024	“Fiquei surpreendida como a N. e a M.L. dividiram o texto. Ambas foram extremamente detalhistas e dividiram o texto em partes muito pequenas, dando ênfase aos pequenos pormenores do conto. O mais interessante foi a forma assertiva com que defenderam as suas perspetivas. Igualmente, a M.L. surpreendeu-me com uma divisão em duas partes, que também conseguiu defender convenientemente.”

A ficha formativa foi realizada a muito custo. Percebi que o grande problema era os alunos entenderem as questões. Muitas vezes, escreviam sobre o conto acertadamente, mas não respondiam à questão proposta, o que comprometeu o desempenho dos alunos, sendo que 56% da turma foi avaliada com o parâmetro 4 (correspondente à classificação “Insuficiente”), 21% foi avaliada com o parâmetro 3 (correspondente à classificação “Suficiente”), 13% foi avaliada com o parâmetro 2 (correspondente à classificação “Bom”) e somente 8% dos alunos mostraram um desempenho classificado como “Muito Bom”. Desta forma, ao contrário do que tinha pensado, os alunos tinham absorvido as ideias principais do texto, mas não estavam a conseguir responder exatamente ao que era pedido.

Conclusões

Em suma, os objetivos do segundo ciclo supervisivo foram atingidos. De forma geral, foi possível implementar uma grande variedade de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura e, conseqüentemente, avaliar o impacto das mesmas no contexto de sala de aula, assim como concluir quais eram as mais eficientes e em que circunstâncias.

Como pré-leitura, estava estipulado fazer uma tertúlia literária com uma convidada especial, porém tal não foi possível. Acredito que caso a atividade fosse realizada os alunos estariam mais motivados para a leitura do texto, pois conseguiriam perceber o texto de uma forma mais intimista e afetiva. Como tal não foi possível, a pré-leitura baseou-se no visionamento de um vídeo sobre a vida e obra da Maria Judite de Carvalho e um questionário acerca do mesmo, e na previsão do conteúdo do texto a partir do seu título. A primeira estratégia mencionada teve como intuito ativar o conhecimento

prévio dos alunos, fazendo-os recordar das características do género conto e fornecendo-lhes as informações essenciais para a restante aprendizagem. Deste modo, consegui dar a conhecer muitas informações relevantes com um pequeno vídeo, tornando a aula um pouco mais dinâmica e interessante. Igualmente, consegui salientar os aspetos que deviam ser lembrados no resto da sequência didática. Assim, os alunos conseguiram acionar o conhecimento prévio, ancorando-o com o novo conhecimento adquirido do pequeno vídeo e, também ficaram mais preparados para a aprendizagem futura, pois já sabiam que aspetos deviam ter em conta.

Por sua vez, a estratégia de previsão do texto a partir do seu título foi útil para motivar e cativar os alunos para a leitura. Neste momento de previsão, todas as ideias dadas pela turma estavam certas, o que motivava mais os estudantes a utilizarem mais a sua imaginação para elaborar teorias sobre o texto e mais interesse para a leitura para corroborarem as suas hipóteses. O uso desta estratégia também foi útil para mim, enquanto professora, porque me permitiu ter alunos mais motivados e conhecer as expectativas que os alunos tinham em relação ao texto, podendo utilizá-las posteriormente para momentos de confronto entre previsão e texto. Destarte, observou-se um impacto muito positivo no uso destas estratégias de pré-leitura, quer para a aprendizagem, quer para o ensino de Educação Literária.

A leitura em voz alta surgiu como estratégia de leitura. A leitura foi realizada por mim, de forma expressiva, o que permitiu aos alunos aprenderem a ler em voz alta de forma correta e acompanhar a leitura de uma forma mais eficaz. O uso desta estratégia também traz vantagens para o professor, visto que lhe permite usar a expressividade para salientar os aspetos que considera relevantes e, também, interromper a leitura para comentar, questionar e sintetizar as informações lidas. Deste modo, o professor consegue ter um grande controlo da turma, pois lê com a expressividade que considera conveniente e interrompe a leitura sempre que desejar encaminhar os estudantes para um raciocínio específico. Neste ciclo supervisivo, a leitura em voz alta foi uma grande aliada que permitiu que os alunos tivessem um primeiro contacto com o texto interessante e elucidativo, assim como me auxiliou a manter o foco dos alunos na leitura.

No âmbito da pós-leitura, surgiram as seguintes estratégias: discussão do texto lido; *brainstorming* das ideias recolhidas da discussão; paráfrase; divisão do texto em partes lógicas; comparação de textos e questionário.

A pós-leitura iniciou-se com a discussão do texto lido, no qual os alunos deveriam partilhar as suas opiniões acerca do conto. Através desta estratégia, seria possível avaliar o que os alunos compreenderam da leitura e perceber que aspetos deveriam ser mais explicitados. De igual forma, os alunos poderiam dialogar e partilhar os seus pontos de vista, fundamentando-os e debatendo-os, o que fortaleceria o seu espírito crítico. Contudo, os alunos não interagiram, tendo por isso optado por tentar estimulá-los com questões relacionadas com cada parágrafo, que precisava de direcionar constantemente para um aluno concreto, já que não havia participação voluntária. Com isto, consegui perceber que aspetos do texto tinham sido compreendidos e os que ainda precisavam de ser consolidados, enquanto direcionava os estudantes para os aspetos que eu considerava relevantes. Assim sendo, não foi realizada uma discussão, mas sim, uma análise do texto baseada em perguntas, cujas respostas se organizaram num *brainstorming*.

O *brainstorming* foi uma estratégia muito útil para esta turma que era desinteressada e não fazia anotações do que era falado durante a aula. Esta estratégia permitiu aos alunos registar de uma forma simples e resumida as principais ideias do texto, sem exigir uma cópia exaustiva e demorada da mesma. Ademais, permitiu-me enquanto professora interligar as respostas dadas pelos alunos e as informações que eu considerava essenciais, tornando todo este processo mais fluído e completo. Embora a fraca participação dos alunos tenha condicionado muito a implementação desta estratégia, acredito que foi algo fundamental para a aprendizagem dos alunos, fornecendo-lhes uma síntese geral do conto estudado.

Uma das grandes apostas para este ciclo supervisivo foi a paráfrase. Esta estratégia permitiu aos alunos obter uma visão mais clara do conteúdo do conto, visto que o texto era despido de todo o seu lirismo, facilitando a compreensão. Igualmente, permitiu-me decodificar sucintamente o conteúdo literário, ao simplificar a linguagem do texto. No

entanto, esta estratégia só resultou na primeira vez que foi implementada. Isto justifica-se pelo facto de ter preparado exercícios muito extensos, exaustivos e repetitivos, o que acabou por desmotivar os alunos e fazer com que eles se distraíssem e se aborrecessem, acabando por sabotar o seu empenho, que já era diminuto. Portanto, a estratégia da paráfrase é útil e permite uma compreensão mais clara do texto; porém tem de ser implementada em pequenos excertos que sejam essenciais para a compreensão do texto na sua globalidade. É possível que esta estratégia tenha mais efeito se for aliada a algum elemento lúdico, como por exemplo promover uma atividade em que os estudantes utilizariam a paráfrase para completar a premissa “O autor não diz (interpretação do aluno), mas sim (frase escrita pelo autor)”, baseada na tendência atual das redes sociais “Na minha terra não dizemos..., nós dizemos...”.

A divisão do texto em partes lógicas foi outra estratégia implementada no âmbito da pós-leitura. Com esta estratégia, os alunos leram o texto com o objetivo de agrupar as suas ideias de forma lógica, acabando, por inevitavelmente, as interligar. Deste modo, os alunos fizeram uma leitura mais atenta do conto, repleta de conexões que os ajudou a compreender o mesmo. Para mim, esta estratégia também foi útil, porque ao ouvir como é que os alunos dividiram o texto, consegui avaliar até que ponto realmente compreenderam o que leram, baseando-me mais nos seus argumentos, do que na própria divisão. Igualmente, ao partilhar a divisão que fiz do texto, sintetizei o conteúdo do mesmo, salientando os detalhes fundamentais do conto.

A comparação entre um excerto do conto “George” um excerto da obra *Verão no Aquário* de Lygia Fagundes Telles permitiu abrir os horizontes literários da turma, dando a conhecer uma nova autora. Esta estratégia permitiu também que os alunos confrontassem as ideias de cada um dos textos, aprofundando, assim, a compreensão do conto em estudo. Com este exercício, percebi que os alunos conseguiram compreender a ideia geral do conto, porque foram capazes de fundamentar as ideias que contrastavam com o excerto da obra *Verão no Aquário*.

Por fim, surge o questionário, uma das estratégias de pós-leitura mais utilizadas nas aulas da disciplina de Português. De facto, esta estratégia permite não só avaliar o

conhecimento adquirido e detetar dificuldades dos alunos, como também permite sintetizar o conteúdo aprendido de uma forma ativa. Através da ficha formativa, consegui concluir que os estudantes tinham absorvido as ideias gerais do conto analisado, mas o seu desempenho não era o melhor, porque não respondiam diretamente ao que era solicitado na questão. Igualmente, verificou-se que havia respostas muito incompletas e superficiais, demonstrando o pouco empenho dos alunos durante a tarefa.

Em suma, conclui-se que todas as estratégias implementadas surtiram o efeito desejado em determinados momentos. Contudo para o seu efeito ser prolongado ao longo do tempo, é necessário manter a atenção dos alunos e tentar cativá-los. Sem motivação torna-se penoso concretizar qualquer tipo de tarefa, por muito potencial e utilidade que tenha. Assim sendo, a grande debilidade deste ciclo supervisivo foi assumir que as estratégias resultariam sem precisarem de algum empenho por parte dos alunos. Portanto, para saber se estas estratégias têm um impacto duradouro no processo de aprendizagem dos alunos, era essencial criar uma sequência didática mais dinâmica e carismática para captar o foco dos alunos e promover um ambiente de sala de aula mais saudável.

No entanto, eu devia ter pensado melhor quando desenhei esta sequência para o 12º B, dado que já sabia de antemão que eram alunos mais desinteressados. Por isso, devia ter incluído uma maior diversidade de atividades, para garantir o empenho e a motivação, que, infelizmente, não podemos assumir como garantidos.

Terceiro ciclo supervisivo

O terceiro ciclo supervisivo ocorreu entre os dias 9 e o dia 19 de abril, contando com a duração de 450 minutos. Os conteúdos abordados em sala de aula centraram-se no estudo do capítulo um até ao capítulo cinco da obra *Memorial do Convento* de José de Saramago, através do uso de estratégias de leitura. Esta terceira regência teve como principais objetivos implementar o uso de estratégias de pré-leitura, leitura e pós-leitura no ensino e aprendizagem da Educação Literária e avaliar o seu impacto. Igualmente, procurava-se motivar os estudantes para o seu processo de aprendizagem. Para isso,

procurou-se trabalhar mais o domínio da Educação Literária utilizando as seguintes estratégias:

- Uso de materiais didáticos adaptados para a turma;
- Aprendizagem colaborativa;
- Aprendizagem autodirigida
- Gamificação;
- Reforço positivo;
- *Scaffolding*;
- Pré-leitura: Jogo STOP Literário; visionamento de vídeo; previsão;
- Leitura: leitura em voz alta; questionamentos/ sínteses aquando da leitura; paráfrase; definição de objetivos de leitura;
- Pós-leitura: paráfrase; comparação de textos; *brainstorming*; esquemas; questionários; reflexão escrita.

Objetivos

O primeiro objetivo deste último ciclo supervisivo era motivar os aprendentes. No ciclo de investigação-ação anterior, os resultados não foram os esperados, porque os alunos estavam desinteressados nas atividades e com um comportamento pouco apropriado no contexto de sala de aula. Por esse motivo, tornou-se imperativo delinear uma sequência didática dinâmica que os cativasse através de estímulos positivos. Para isso, decidi voltar a utilizar as estratégias de gamificação, de reforço positivo, de aprendizagem colaborativa e de aprendizagem autodirigida com o recurso às TIC.

O segundo objetivo deste ciclo de investigação era finalizar o processo de *scaffolding* no que diz respeito à utilização das estratégias de leitura acionadas ao longo do projeto.

Por último, ambicionava avaliar o impacto do uso das estratégias de leitura no ensino e aprendizagem de Educação Literária, respondendo às seguintes questões:

- Na prática, as estratégias de leitura melhoram a compreensão leitora?
- De que modo as estratégias de leitura dinamizam e potencializam as aulas centradas na Educação Literária?

- De que forma estas estratégias ajudam os alunos?
- De que forma estas estratégias ajudam os professores?
- Quais são as principais vantagens e desvantagens do uso destas estratégias de leitura?

Plano de ação

Assim como ocorrera nos ciclos de investigação anteriores, neste último ciclo supervisivo optei por construir uma ficha de trabalho que inserisse todas as atividades que seriam feitas durante a unidade didática, recorrendo ao manual escolar apenas para ler alguns excertos dos capítulos a serem estudados. Novamente, a construção deste material didático visava adaptar mais fielmente as atividades propostas às dificuldades dos alunos e aos objetivos já mencionados deste ciclo supervisivo. Igualmente, pretendia que este material fosse também um fator de motivação para os alunos.

Para esta sequência didática decidi implementar as seguintes estratégias de pré-leitura: gamificação através do Jogo Stop Literário e as charadas gramaticais, aprendizagem colaborativa e autodirigida, apresentação de um vídeo sobre o Convento de Mafra e previsão de cada capítulo a partir do seu tema, conhecido através dos resultados das charadas gramaticais.

A sequência didática iniciou-se com o Jogo Stop Literário, implementando, assim, a estratégia da gamificação. Neste jogo, os alunos foram divididos em grupos de quatro elementos e tinham no máximo cinco minutos para responderem a perguntas que permitiam contextualizar a obra *Memorial do Convento*, o seu tempo histórico e conhecer algumas curiosidades sobre o autor. Para isso, os alunos podiam utilizar os seus telemóveis para pesquisarem as respostas às perguntas e, logo que tivessem a resposta, podiam dizer “Stop”, impedindo que os restantes grupos respondessem. Por cada resposta certa o grupo recebia um ponto, havendo questões que só podiam ser respondidas se tivessem lido a obra previamente e, por esse motivo, essas respostas davam direito a 2 pontos. Paralelamente, havia um sistema de pontos individual, cujo resultado variava consoante a participação pertinente de cada estudante. Inicialmente, os sistemas de pontos faziam parte apenas da primeira aula da unidade didática, mas

acabaram por serem incluídos nas restantes, devido ao seu impacto positivo. Na conclusão da sequência didática, o grupo vencedor e o aluno com mais pontos individuais tiveram direito a uma recompensa: um chocolate e um porta-chaves. Desta forma, as estratégias de gamificação, aprendizagem colaborativa, aprendizagem autodirigida e de reforço positivo juntaram-se para dinamizar as aulas, motivar os alunos e adquirir conhecimentos prévios suficientes que facilitem a aprendizagem.

Também no âmbito da pré-leitura surgem, novamente, as charadas gramaticais. Nesta regência, os alunos deveriam resolver as charadas gramaticais, por vezes, em grupo e outras vezes individualmente. Posteriormente, era feita a correção das mesmas e terminava-se com uma revisão geral dos conteúdos em questão. Por fim, era feito um exercício extra para garantir que tudo tinha ficado assimilado. O resultado da charada era o tema do capítulo que ia ser estudado e, a partir daí, era elaborado um *brainstorming* com as ideias previstas dos alunos. Deste modo, a estratégia da gamificação aliou-se uma vez mais à estratégia de aprendizagem colaborativa, possibilitando uma aula mais dinâmica, que manteve os aprendentes motivados e empenhados através de um espírito de competição saudável. Igualmente, a previsão do texto a partir do tema do excerto do capítulo manteve os estudantes interessados no que se iria seguir.

No que diz respeito à leitura, foram implementadas as seguintes estratégias: leitura em voz alta e silenciosa, atribuição de objetivos específicos de leitura, sublinhar as partes consideradas mais relevantes, o método interrogativo.

Antes da leitura do texto, foi proposto aos alunos que, à medida que se procedesse à leitura em voz alta do texto, interagissem com o texto da seguinte forma:

Figura 1: Enunciado de leitura

CAPÍTULO III

4- Leremos um excerto do terceiro capítulo da obra. Tal como anteriormente, começaremos com uma leitura individual e silenciosa do excerto, na qual debes rodear as palavras cujo significado não conheces e deverás procurar no dicionário. De seguida, leremos o excerto em voz alta, e, em simultâneo, debes:

- Fazer um retângulo à volta das personagens que surgem no excerto;
- Sublinhar as informações que consideras mais relevantes para a compreensão do excerto;
- Sublinhar com tracejado as passagens do texto que não compreendes;
- Registrar tópicos sobre o conteúdo de cada parágrafo.

Como já foi referido, a interação dinâmica entre texto e leitor é esquecida na prática dentro do contexto escolar, convertendo a leitura numa ação passiva. Para contrariar esta tendência, é indispensável integrar a metacognição no ensino da compreensão da leitura, ou seja, “(...) no processo do ensino da leitura, fazer com que o leitor compreenda o que acontece em sua mente no momento da leitura” (Souza & Girotto, 2012, p. 171). Com a prática constante deste exercício, pretendia-se um foco maior no uso das estratégias de leitura e permitir ao estudante utilizá-las de modo a processar a compreensão, fazendo-o tomar consciência da sua leitura, da sua maneira de ler e das suas habilidades, desenvolvendo, conseqüentemente, a metacognição. Desta forma, este exercício surgiu como um mediador de prática pedagógica.

Nesta sequência didática, tanto a leitura em voz alta como a leitura silenciosa tiveram o seu lugar. A leitura silenciosa foi feita na primeira e na penúltima aulas da regência, precisamente para avaliar o grau de compreensão dos alunos face ao texto lido e a respetiva evolução. Esta primeira leitura surgiu como um primeiro contacto com o texto de muitos alunos (visto que não leram a obra previamente, como era suposto), justificando-se como um reconhecimento do mesmo, que permitiu ao aluno familiarizar-se com a narrativa. Em continuação, surge uma breve discussão sobre o excerto lido, reunindo no quadro as informações que daí se retiraram, para avaliar se os alunos

compreenderam o texto e que partes do mesmo precisavam de mais atenção da minha parte. A leitura em voz alta foi feita por um aluno, para que os alunos conseguissem acompanhar o texto e absorver mais detalhes do seu conteúdo. Desta forma, foi possível avaliar a leitura em voz alta dos alunos e ainda interrompê-la sempre que necessário, seja para fazer chamadas de atenção da distração de alguém ou para corrigir, salientar, comentar ou questionar algum aspecto do texto.

Deste modo, coloca-se em prática uma panóplia de atividades de leitura compartilhada, que, segundo Solé (1998), promovem a compreensão da leitura através de estratégias como: resumir as ideias do texto; formular e responder a questões relacionadas com o texto; esclarecer eventuais dúvidas e formular previsões sobre o texto a ser lido.

No âmbito da pós-leitura, as estratégias implementadas foram: discussão acerca do texto lido, *brainstorming*, divisão do texto em partes lógicas, paráfrase, questionários e comparação de textos.

Seguidamente, procedeu-se a uma discussão sobre o excerto lido, pois na opinião de Sim-Sim (2007), uma das estratégias para a compreensão leitora passa por os alunos “explorarem o significado mais profundo do texto (subjacente ou explícito), através da discussão coletiva, para que as crianças aprendam acerca da vida, delas próprias e do poder da leitura de boas obras” (p. 36). Durante a discussão, coloquei questões que conduziram os discentes a uma reflexão crítica sobre a leitura, uma vez que, segundo Gall (1984), “a ênfase em questões mais cognitivas é efetiva para alunos com capacidades médias e elevadas, especialmente quando entram no liceu, onde é exigido mais pensamento independente” (p. 41). As questões colocadas tinham em vista destacar os principais acontecimentos narrados, os temas abordados e os paralelos que podíamos estabelecer com o nosso quotidiano. Esta discussão foi fundamental para avaliar uma vez mais o que os alunos conseguiram compreender e absorver do texto lido, fomentar o espírito crítico dos aprendentes e a sua capacidade de expressar as suas ideias oralmente, relacionando-as com o texto e as opiniões diversas. Em simultâneo, fui registando no quadro as conclusões que resultaram desta discussão,

complementando o *brainstorming* anterior e contrastando-as com as previsões anteriores.

Em continuação, surgem os questionários de compreensão leitora a que os alunos deviam responder, em certos momentos, em grupo, e em outros momentos, de forma individual. A aprendizagem colaborativa tinha três fins concretos: maximizar os conhecimentos dos alunos; fomentar, paulatinamente, a sua autonomia e fortalecer os seus laços interpessoais e espírito de equipa. Com o trabalho colaborativo, é possível que os alunos partilhem e discutam as suas ideias, flexibilizando a mente para visionar outras perspetivas de um determinado assunto e maximizar o seu conhecimento. De igual modo, esta estratégia permitiu que os estudantes adquirissem gradualmente autonomia no que diz respeito a executar tarefas que se prendem com a interpretação de texto, começando por participar em tarefas de grupo e, por fim, executá-las sozinhos. Desta forma, coloca-se em prática o conceito *scaffolding*.

Após a resolução das questões em trabalho de grupo, os alunos liam as suas respostas e comparavam-nas com a resposta-modelo apresentada. Esta estratégia visava melhorar as respostas de desenvolvimento escritas pelos alunos, de modo a serem mais bem-sucedidos no contexto de Exame Nacional, já que apresentavam respostas muito incompletas e pouco estruturadas, como foi possível detetar na ficha formativa dada na regência anterior. Assim sendo, procurava-se aprimorar esta competência e promover o espírito crítico do aprendente, através de uma autoavaliação informal, dado que tinham de compreender se têm todos os tópicos de resposta e completar o que está em falta, alimentando, mais uma vez, a referida aprendizagem autodirigida citada anteriormente. Em suma, pretende-se tornar o aluno responsável pela sua própria aprendizagem e crítico em relação ao seu trabalho e as suas dificuldades, tal como o conceito de *scaffolding* prevê: “Finally, the ultimate goal of scaffolding is to enable the student to perform a task alone and to transfer the responsibility for a task to the student.” (Van de Pol & Elsbers, 2013, p. 38).

No fim destas aulas, foi proposto aos discentes escreverem uma apreciação crítica sobre um dos temas da obra que foi abordado em sala de aula. Com isto, pretendia-se melhorar o domínio da escrita, em particular, um dos géneros textuais mais comum no

Exame Nacional. Igualmente, ambicionava-se que os alunos refletissem de forma intimista e profunda sobre a obra, expondo, também, o que tinham absorvido. Ademais, permitiu-me avaliar o desempenho dos mesmos.

Método e instrumentos de avaliação

Para se proceder à avaliação da eficiência das estratégias adotadas, utilizei o método qualitativo, utilizando os instrumentos e sistemas de parâmetros usados nos ciclos supervisivos anteriores.

Balanço global do terceiro ciclo supervisivo com observações e análise de dados

De forma geral, a última regência foi bem-sucedida. As planificações foram cumpridas no tempo previsto, assim como a maioria das atividades planeadas.

As duas primeiras aulas tinham como principal objetivo fazer uma contextualização histórica e literária da obra, que visava fornecer aos alunos os conhecimentos prévios essenciais para a compreensão da obra. Para tal, foi realizado um jogo em equipa que permitia aos estudantes trabalharem em grupo e fazerem trabalho de pesquisa no mínimo tempo possível. Graças ao jogo, os alunos, envolvidos num espírito de competição saudável, ficaram mais motivados e entusiasmados com o processo de aprendizagem, do qual faziam parte de forma ativa. Assim, a primeira aula teve uma dinâmica muito descontraída e propiciou um bom ambiente de trabalho, o que permitiu à turma adquirir os conhecimentos prévios necessários para avançar no estudo da obra.

Data	Anotação no diário de estágio
09/04/2024	“A aula de hoje foi muito mais produtiva e divertida do que alguma vez imaginei. A turma envolveu-se muito na dinâmica do jogo e esforçaram-se a sério para ganhar pontos! Havia algumas picardias e os grupos desafiavam-se, mas tudo de uma forma saudável e respeitosa. No fim, pareciam bastante animados para o que se seguirá nas próximas aulas, havendo comentários do género “Amanhã o meu grupo vai mostrar realmente o que vale!”

As aulas 3 e 4 tinham o intuito de rever as orações subordinadas substantivas e as orações subordinadas adjetivas e estudar o capítulo 1 da obra supramencionada. Tal

como fora feito nas regências anteriores, o domínio da Gramática foi abordado através de charadas gramaticais, que levariam aos temas do primeiro capítulo da obra a ser estudada. Além disso, dada a dificuldade dos alunos neste conteúdo gramatical, procedeu-se a uma revisão das características destas orações e ainda foram realizados exercícios adicionais sobre as mesmas para garantir que os alunos tinham compreendido a matéria revista. De seguida, estudou-se o primeiro capítulo da obra, usando excertos da mesma para ambientar os aprendentes dentro do capítulo e focalizando a nossa atenção para o excerto presente no manual. O excerto do manual foi analisado com o uso de estratégias de leitura, que deveriam ser implementadas tanto pelos alunos como por mim, para poder dar o exemplo. A verdade é que a aula teria sido mais produtiva se não houvesse a troca de sala de aula. A sala onde a aula foi lecionada não permitia que todos os alunos vissem de forma adequada o que era projetado no quadro e a disposição das mesas intensificava as conversas paralelas. No entanto, apesar dos inconvenientes, a aula foi lecionada e as principais ideias a reter foram transmitidas. Tentei manter a atenção e a motivação dos alunos dando continuidade ao jogo da aula anterior, o que permitiu uma boa participação voluntária da parte dos alunos. Em relação à participação voluntária, 52% da turma foi avaliada com o parâmetro 1 (equivalente à classificação “Muito Bom”); 21% dos estudantes foram avaliados com o parâmetro 2 (correspondente à classificação “Bom”); 8% dos estudantes foram avaliados com o parâmetro 3 (equivalente à classificação “Suficiente”); e, por último, 17% dos aprendentes foram avaliados com o parâmetro 4 (correspondente à classificação “Insuficiente”).

Na aula 5 concluiu-se a aula anterior, propondo aos alunos que respondessem a três perguntas do manual sobre o excerto analisado previamente. Os alunos responderam em grupo às questões, embora nem sempre trabalhassem de forma adequada, uma vez que alguns estudantes trabalhavam individualmente. Apesar disso, os alunos conseguiram resolver as questões e corrigi-las comparando com as respostas-modelo apresentadas. Deste modo, conseguiram avaliar o seu desempenho e detetar as lacunas das suas respostas. Posteriormente, leu-se o excerto do capítulo 2. Assim, a quinta aula

correu bastante bem porque os alunos estavam focados nas atividades propostas e, pelas respostas que deram, compreenderam o excerto analisado.

Data	Anotação no diário de estágio
12/04/2024	“A aula de hoje foi muito produtiva, mesmo só tendo 50 minutos. Os alunos estavam tranquilos e empenharam-se bastante no trabalho. Antes de responderem às questões, analisamos bem a estrutura da pergunta, e as respostas que deram até estavam completas, havendo algumas falhas nas respostas dadas por 2 grupos. “

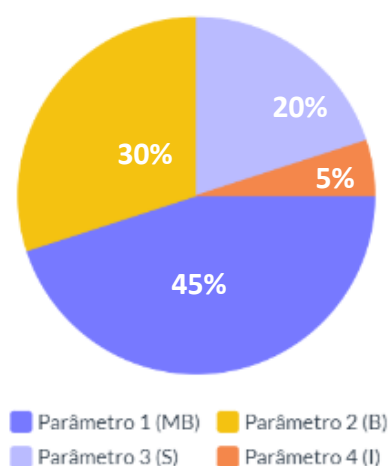
As aulas 6 e 7 focaram-se na análise dos excertos dos capítulos 2 e 3. Como os alunos estavam particularmente apáticos neste dia, decidi começar a aula com um trabalho de grupo que não estava planeado na unidade didática. Os grupos responderam a algumas questões simples sobre o excerto do capítulo 2, seguindo as mesmas regras do jogo realizado na primeira aula. Desta forma, tentou-se contornar a apatia dos estudantes elevando um espírito de competição que poderia motivá-los. A estratégia resultou e, seguidamente, foi possível analisar o excerto do capítulo 3 de maneira mais expositiva, recorrendo a esquemas e à própria obra para tornar o estudo mais eficaz. Para tal, contou-se com a participação dos alunos, que melhorou um pouco no fim da aula.

As aulas 8 e 9 centralizaram-se na análise dos excertos dos capítulos 4 e 5 da obra mencionada. A aula 8 iniciou-se com uma charada gramatical que permitia a revisão de algumas funções sintáticas. A resolução da charada, ao contrário do que foi planificado, foi feita coletivamente, englobando toda a turma. Os alunos pediram que assim fosse e o resultado foi positivo, pois a atividade foi realizada de forma mais rápida e eficaz. De seguida, foi realizada a leitura do excerto do capítulo 4 em voz alta e a análise simultânea do mesmo. A cada parágrafo lido, a leitura era interrompida para a turma expor as ideias absorvidas sobre o que foi lido, e, assim, o texto foi analisado de uma forma detalhada e fluída, que propiciou a participação dos alunos, tal como registado no meu diário de estágio:

Data	Anotação no diário de estágio
18/04/2024	“A estratégia de leitura foi bastante útil na aula de hoje. Os alunos conseguiram acompanhar a leitura em voz alta e a linha de raciocínio do texto, através das interrupções que ia fazendo para questioná-los acerca do mesmo. Participavam de forma pertinente e respondiam acertadamente. Compreenderam bem o conteúdo deste capítulo.”

Na aula 9, os alunos leram silenciosamente o excerto do capítulo 5 e, de seguida, partilharam o que conseguiram absorver da leitura. Surpreendentemente, os alunos conseguiram perceber muito bem o texto de forma autónoma, ao contrário do que aconteceu na segunda aula, mostrando alguma evolução. Assim, logo depois da leitura silenciosa, foi possível fazer um *brainstorming* que sintetizava o conteúdo do excerto, com as ideias expostas dos alunos e com as respostas deles a algumas perguntas minhas. Assim, percebe-se que a dinâmica existente ao longo de toda a sequência melhorou o desempenho dos alunos que passaram a conseguir compreender autonomamente os excertos da obra. Posteriormente, os alunos resolveram individualmente algumas questões do manual, o que comprovou que todas as estratégias utilizadas surtiram um efeito positivo, dado que o desempenho deles melhorou. Ao corrigir as respostas dos alunos ao questionário mencionado, obtive os seguintes resultados:

Gráfico 1: Avaliação do desempenho dos alunos no 3º ciclo superviso



Em suma, a regência correu melhor do que esperava. Os alunos estavam mais envolvidos e interessados do que na regência anterior, talvez porque as estratégias de alimentar o

espírito de competição e premiar os mais esforçados tiveram um efeito positivo na turma. As charadas gramaticais também constituíram um ponto positivo nesta regência visto que permitiram uma revisão profunda dos conteúdos gramaticais que englobava sínteses escritas e exercícios adicionais. Tal como ocorrera nas regências anteriores, as revisões das aulas anteriores, através da escrita do sumário também trouxeram benefícios, já que faziam com que os alunos retomassem e relembassem os conteúdos lecionados anteriormente. Igualmente, considero que, mais uma vez, os *brainstormings* e todos os esquemas e registos escritos no quadro foram fundamentais nesta regência, não só por sintetizar os conteúdos, mas também por motivar os aprendentes a fazerem registos simples. A correção dos exercícios permitiu aos alunos autoavaliarem-se e perceberem o que se espera de uma resposta de desenvolvimento completa e coesa, assim como detetar as lacunas das suas respostas.

No que diz respeito ao uso de estratégias de leitura, é possível concluir que ajudaram a motivar os alunos para o seu processo de aprendizagem e a compreender de forma dinâmica e eficiente os conteúdos. Nesta sequência didática, os estudantes conseguiram fazer uso das estratégias de leitura em grupo e individualmente, principalmente porque eram alertados constantemente para o fazerem. Igualmente, estas estratégias possibilitaram um maior envolvimento dos estudantes com o texto, visto que eram eles próprios que interagiam com ele, procurando atingir determinados objetivos que eram propostos. Tudo isto levou a uma melhoria no desempenho dos estudantes na resolução da ficha de trabalho, visto que 60% da turma teve um desempenho classificado no parâmetro 1 (correspondente à classificação “Muito Bom”); 20% da turma obteve um desempenho equivalente ao parâmetro 2 (correspondente à classificação “Bom”); 16% dos alunos teve um desempenho equivalente ao parâmetro 3 (equivalente à classificação “Suficiente”) e 4% dos aprendentes foram avaliados com o parâmetro 4 (equivalente à classificação “Insuficiente”).

Conclusões

Na globalidade, os objetivos delineados para este ciclo supervisivo foram alcançados. O primeiro objetivo era motivar os aprendentes, pois eu acreditava que se o conseguisse

fazer, implementaria as estratégias de leitura de uma forma mais produtiva e eficiente. Para isso, recorri à gamificação e ao reforço positivo, criando o Jogo do STOP Literário e as charadas gramaticais, no contexto de pré-leitura. Através dos dados apresentados, é possível afirmar que este objetivo foi concretizado com sucesso e, que tal como eu previa, potencializou a eficiência do uso das estratégias de leitura.

Seguidamente, ambicionava-se utilizar este ciclo supervisivo para avaliar o impacto da utilização de uma panóplia de estratégias de leitura, no contexto de sala de aula. Começando pela pré-leitura, defini que utilizaria como estratégias o Jogo do STOP Literário, as charadas gramaticais, a previsão do texto e a definição de objetivos de leitura.

O Jogo do STOP Literário foi construído com base na gamificação, aprendizagem colaborativa e aprendizagem autodirigida. Este jogo pretendia não só motivar os alunos, como também contextualizá-los acerca da obra que seria estudada, fornecendo-lhes a oportunidade de construir os seus conhecimentos prévios, sob a minha orientação. Como foi descrito anteriormente, esta estratégia teve um impacto muito positivo na turma, uma vez que tornou a aula de contextualização histórica e literária divertida devido ao seu carácter lúdico. Igualmente, esta estratégia permitiu que os alunos tivessem um papel mais ativo no seu processo de aprendizagem, visto que eram eles a decidir que informações eram mais úteis para responder às perguntas do jogo, graças à implementação da aprendizagem autodirigida. O uso desta estratégia também me ajudou, enquanto docente, porque evitei lecionar uma aula mais expositiva, em que eu é que tinha o papel principal ao transmitir as imensas informações que considerava relevantes. Do mesmo modo, auxiliou-me a manter os alunos interessados e focados, o que se traduziu numa melhor aquisição de conhecimento. Na prática, esta estratégia foi bem-sucedida e ajudou a melhorar a compreensão leitora dos alunos, pois com o conhecimento prévio que adquiriram com esta atividade, foram capazes de compreender melhor as referências do texto e a forma como eram abordadas pelo autor.

As charadas gramaticais são exercícios de gramática que ao serem feitos corretamente, dão pistas do que se encontrará no texto literário a ser estudado. Neste ciclo supervisivo,

as charadas forneciam o tema do excerto a ser estudado, e, também, uma revisão geral dos conteúdos gramaticais. Novamente, devido ao seu carácter lúdico, os alunos ficavam mais empenhados para compreender certos tópicos da gramática (especialmente orações e funções sintáticas, visto que tinham mais dúvidas nestes temas), pois eram exercícios pequenos, que possibilitavam uma revisão geral e uma pequena antecipação do que iriam estudar a seguir, aguçando-lhes a curiosidade. É importante relembrar que também estavam em vigor os sistemas de pontos que recompensaram os alunos mais empenhados. Esta estratégia dinamizou muito as aulas, permitindo que se intercalasse harmoniosamente o trabalho no domínio da Gramática e no domínio da Educação Literária, estabelecendo uma ligação íntima entre os dois. Para os alunos, tal forneceu-lhes uma revisão dos conteúdos e uma oportunidade para ganharem pontos e se aproximarem do prémio de recompensa. Para mim, como professora, ajudou-me a trabalhar os dois domínios de uma forma coerente e equilibrada, acabando por responder às necessidades dos alunos, que desde o início mostraram dificuldades no âmbito da Gramática. Como referi, as charadas forneciam os temas dos excertos a serem trabalhados, o que auxiliava os alunos a compreenderem o texto, visto que já tinham uma noção geral do que o mesmo ia tratar.

Com o tema adquirido nas charadas gramaticais, colocava-se em prática a estratégia da previsão de texto. A partir do tema, os alunos construíram hipóteses do que acreditavam que ia acontecer, tendo em conta tudo o que aprenderam através do Jogo do STOP Literário. Desta forma, os alunos conseguiram acionar o conhecimento prévio adquirido e aplicá-lo a uma mera hipótese construída na base da imaginação. Ao recorrermos à imaginação, não há respostas erradas e isso motiva os alunos a participarem mais, pois ganham uma maior confiança. Com o aumento da participação dos alunos, a aula torna-se mais interessante, visto que abre espaço para o diálogo. Esta estratégia permitiu-me perceber que alunos é que já tinham lido o excerto e que expectativas tinham acerca da obra. De igual forma, ajudou a fomentar a compreensão leitora, no sentido em que dá um objetivo de leitura aos alunos: verificar que hipóteses correspondem ao que é lido. Assim, o momento de leitura é mais atento e ativo.

Além de se verificar as hipóteses válidas, foram estabelecidos outros objetivos de leitura. Esses objetivos foram apresentados anteriormente, mas resumidamente, visavam destacar de as diferentes partes do texto. Por exemplo, pedia-se que sublinhassem as informações importantes, rodeassem as características de algumas personagens e fizessem um quadrado à volta de todos os lugares referidos no texto. Com isto, preparou-se os estudantes para o momento da leitura, que deve ser ativa e atenta para que os objetivos sejam alcançados. O uso desta estratégia permitiu-me direcionar os alunos para os aspetos do texto que eram mais relevantes, ao passo que permitia aos estudantes focarem-se nesses mesmos aspetos, acabando por não ver o texto de forma tão abstrata e vaga, contribuindo para uma melhor compreensão leitora. Igualmente, esta estratégia dinamiza as aulas centradas no domínio da Educação Literária, já que até o momento de leitura torna-se dinâmico.

Prosseguindo para o momento de leitura, aplicou-se a estratégia de leitura em voz alta. A leitura foi realizada por mim, de forma expressiva, o que permitiu aos alunos aprenderem a ler em voz alta de forma correta e acompanhar a leitura de uma forma mais eficaz, compreendendo melhor o texto. Como foi mencionado, o uso desta estratégia também traz vantagens para o professor, visto que lhe permite usar a expressividade para salientar os aspetos que considera relevantes, e, também, interromper a leitura para comentar, questionar e sintetizar as informações lidas. Deste modo, o professor consegue ter um grande controlo da turma, pois lê com a expressividade que considera conveniente e interrompe a leitura sempre que desejar encaminhar os estudantes para um raciocínio específico. Em simultâneo, dialogava-se de forma a cumprir os objetivos propostos na pré-leitura, incentivando os alunos a interagirem com o texto, sublinhando-o e tomando notas, tal como eu exemplificava no quadro com o excerto projetado.

No âmbito da pós-leitura, surgiram as estratégias implementadas no ciclo de investigação-ação anterior: discussão do texto lido; *brainstorming* das ideias recolhidas da discussão; paráfrase; divisão do texto em partes lógicas e questionário.

O efeito da estratégia de discussão do excerto foi progredindo à medida que os alunos passaram a utilizar as estratégias de leitura de forma mais automática. Após a leitura do primeiro excerto do capítulo um da obra, não houve discussão. Os alunos simplesmente repetiram algumas conclusões retiradas da leitura comentada que tínhamos feito. Contudo, não eram capazes de apresentar ideias mais profundas em relação ao texto, nem comentar as suas opiniões, porque não tinham compreendido bem o excerto, tal como acabaram por confessar. No entanto, ao longo da unidade didática foram utilizando de forma mais sistemática as estratégias de leitura e isso refletiu-se nas discussões sobre os excertos, que se tornaram mais ricas e completas de ideias, conclusões e até dúvidas muito específicas. Resultando melhor ou pior, esta estratégia de pós-leitura permite aos alunos expor os seus pensamentos e confrontá-los com outras perspetivas e até esclarecimentos sobre o texto, fomentando a competência da compreensão leitora. Neste momento, também se dialoga sobre as previsões feitas e em que medida foram ao encontro do texto.

Aquando da discussão, surge o *brainstorming*. Como foi supramencionado, o *brainstorming* permitiu aos alunos registar de uma forma simples e resumida as principais ideias do texto, sem exigir uma cópia exaustiva e demorada da mesma. Ademais, permitiu-me, enquanto professora, interligar as respostas dadas pelos alunos e as informações que eu considerava essenciais, tornando todo este processo mais fluído e completo. A implementação desta estratégia foi fundamental para a aprendizagem dos alunos, pois forneceu-lhes uma síntese geral do conto estudado. Como o *brainstorming* foi construído com a cooperação de todos, proporcionou mais um momento dinâmico e pedagógico.

A paráfrase foi mais uma vez utilizada como estratégia de pós-leitura. Contudo, foi utilizada de um modo diferente daquele que foi aplicado no ciclo de investigação anterior. Neste ciclo de investigação, a paráfrase foi aplicada apenas em registo oral e em pequenas expressões do texto, que causavam uma maior dificuldade na compreensão leitora dos alunos. Sempre que observava que havia um segmento do texto que causava dúvidas à turma, eu pedia para que tentassem simplificar e dizer a expressão pelas suas palavras. Nas primeiras leituras da obra, os alunos não eram

capazes de o fazer facilmente, mas através do exemplo que lhes dava, passaram a utilizar a estratégia eficientemente. Assim, as aulas centradas na Educação Literária são aproveitadas para ajudar os alunos a desenvolver mecanismos que os ajudam a decifrar o conteúdo literário. Utilizar esta estratégia permitiu-me sintetizar sucintamente o conteúdo dos excertos, facilitando, assim, a aprendizagem dos alunos.

A divisão do texto em partes lógicas foi outra estratégia implementada no âmbito da pós-leitura. Com esta estratégia, os alunos releram o texto com o objetivo de agrupar as suas ideias de forma lógica, acabando, inevitavelmente, por as relacionar. Deste modo, os alunos fazem uma leitura mais atenta do texto, repleta de conexões que os ajuda a compreender o mesmo. Para mim, esta estratégia também foi útil, porque ao ouvir como é que os alunos dividiram o texto, consegui avaliar até que ponto realmente compreenderam o que leram, baseando-me mais nos seus argumentos, do que na própria divisão. Igualmente, ao partilhar a divisão que fiz do texto, sintetizei o conteúdo do texto, salientando os detalhes fundamentais do excerto.

Por fim, surge o questionário. Esta estratégia permite não só avaliar o conhecimento adquirido e detetar dificuldades dos alunos, como também permite sintetizar o conteúdo aprendido de uma forma ativa. Surgiu mais como um instrumento de avaliação, que permitiu ao aluno avaliar o que aprendeu e permitiu-me avaliar se as estratégias utilizadas tiveram o efeito desejado. Neste ciclo superviso, as estratégias funcionaram e isso resultou numa melhoria de desempenho dos alunos, tal como foi analisado anteriormente.

O último objetivo deste ciclo de investigação-ação era concluir o processo de *scaffolding*, tornando os aprendentes capazes de utilizar autonomamente as estratégias de leitura implementadas em contexto de sala de aula. Efetivamente, no fim da sequência didática, os alunos usavam e aproveitavam o melhor da utilização das estratégias de leitura. Todavia, através da observação das aulas lecionadas pelo professor titular da turma, percebi que já não utilizavam as técnicas implementadas por mim, levando-me a concluir que, para os alunos, as estratégias eram meros exercícios de interpretação. Assim sendo, para a utilização de estratégias se tornar um hábito para

os alunos, era necessário praticá-las constantemente e alertá-los para a sua importância. Destarte, conclui que o processo de *scaffolding* não foi concluído na íntegra, pois quando foi iniciado ambicionava que se estendesse para além da unidade didática, fazendo parte do quotidiano dos estudantes.

Considerações Finais

Após o projeto de investigação-ação, concluí que cada vez é mais fundamental abrir diálogo para debater a leitura e as suas questões, principalmente em contexto de sala de aula. A verdade é que os alunos têm dificuldades em ler e interpretar textos, o que condiciona muito o seu desempenho em todas as outras áreas. Assim sendo, os professores têm um papel fundamental neste requisito, mas para isso também precisam de ser orientados para as práticas pedagógicas mais eficientes, mediante o contexto vivido. Este projeto de investigação-ação é uma tentativa de ajudar ambas as partes a serem mais bem sucedidos nos seus objetivos.

O balanço que se faz é positivo. De facto, o uso de estratégias de leitura impacta positivamente o ensino e aprendizagem de Educação Literária, tendo diversas vantagens para os docentes, discentes e para a própria dinâmica da aula. Começando pelo impacto que estas estratégias têm dentro da sala de aula, é possível afirmar que tornam as aulas de Português mais dinâmicas, com objetivos específicos que são atingidos de forma metodológica. Permite, também, analisar profundamente as obras de leitura obrigatória, com a colaboração constante dos estudantes que, em simultâneo, desenvolvem o seu espírito crítico. Igualmente, o uso combinado destas estratégias permite que cada estratégia complemente e solidifique o conhecimento obtido através da estratégia anterior. Assim sendo, promove-se um reforço constante dos conhecimentos ancorados, fazendo com que não sejam esquecidos tão facilmente.

Para os docentes, o uso de estratégias de leitura pode ser muito vantajoso e facilitador do seu trabalho. Primeiramente, o docente que promove o uso destas estratégias necessita obrigatoriamente de as utilizar pessoalmente, pois só assim consegue dominá-las suficientemente bem para ser capaz de as ensinar. Para as utilizar em contexto didático, o docente precisa também de planear detalhadamente cada atividade, tendo

em consideração a turma e o texto. Devido à experiência que tive, recomendo que as atividades sejam variadas e com um fator lúdico que capte a atenção dos alunos e os motive para a aprendizagem. Caso as atividades sejam repetitivas e extensivas, o uso das estratégias tem o efeito oposto, visto que acabam por tirar o foco da leitura. Salienta-se, também, que o uso destas estratégias requer tempo: tempo para serem ensinadas, testadas e avaliadas, vezes sem conta. Portanto, considero que se o docente apostar em utilizar estas estratégias, deve arranjar forma de interligá-las com os outros domínios. No entanto, apesar destes aspetos que requerem uma especial atenção, o uso das estratégias de leitura permite que o docente tenha uma performance mais eficiente, ao conduzir os alunos para os aspetos mais importantes do texto e seja mais organizado e coerente nos momentos mais expositivos. Ademais, ao ensinar os alunos a utilizarem estas estratégias, ajuda-os a serem mais autónomos.

Os alunos que aprendem a utilizar as estratégias de leitura tornam-se melhores leitores que não se deixam confundir tão facilmente pelas palavras. Tornam-se mais autónomos e acredito que o seu desempenho em todas as outras disciplinas melhore significativamente. Além disso, adquirem um método de trabalho, com objetivos e práticas específicas.

Em síntese, considero que este projeto de investigação permitiu concluir que o uso de estratégias de leitura na sala de aula tem um impacto positivo no ensino e aprendizagem de Educação Literária, por todos os motivos já explanados. De facto, o desempenho dos alunos deste projeto melhorou, embora tal facto não constitua uma garantia de que futuramente o possam continuar a fazer. Na verdade, para que isso acontecesse, era necessário que as estratégias fossem utilizadas em todas as aulas, de modo a criar uma rotina consistente para a turma. Acredito também que estas práticas devem ser implementadas mais cedo, em anos de escolaridade mais baixos, para que os alunos tenham tempo suficiente para adquirir e aprimorar a utilização destas estratégias.

Por fim, resta-me apenas salientar que este é um tema relevante para a evolução do ensino da leitura e que este projeto é só o ponto de partida. Ainda há muitas questões a serem colocadas para verificar se efetivamente o uso das estratégias resultou ou se este estudo de caso foi apenas uma exceção. Por exemplo, estas estratégias serão

aplicáveis em que anos de escolaridade? Em que moldes? Já que a leitura é uma competência transversal a todas as disciplinas, é possível testar estas estratégias em outros âmbitos disciplinares? Que vantagens e desvantagens isso traria? Qual é o impacto do uso destas estratégias no desempenho dos alunos com dificuldades de aprendizagem?

Portanto, há muitas questões para as quais este projeto de investigação-ação ainda não conseguiu encontrar resposta. Não obstante, isto poderá ser um ponto de partida para o que pode vir a revelar-se uma reviravolta no ensino da leitura.

Referências Bibliográficas

- Alós, A. P. (2006). "Texto literário, texto cultural, intertextualidade". *Revista Virtual de Estudos da Linguagem – ReVEL*. V. 4, n. 6. Disponível online em: http://www.revel.inf.br/files/artigos/revel_6_texto_literario.pdf (acedido a 08/08/2024)
- Amaral, G.L.A. (2023). *Potencialidades da heteroavaliação na capacitação de alunos do 8.º ano de escolaridade para a aprendizagem ao longo da vida*. Relatório de Estágio apresentado à Universidade de Lisboa. Disponível online em: <https://repositorio.ul.pt/handle/10451/64588> (acedido a 13/08/2024).
- Andrade, Ivana (2020). "Sensações e Sentimentos na Pré-leitura de textos literários". *Letra Magna. Revista de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Linguística e Literatura*, n.25, 1163-1180. Disponível em https://www.researchgate.net/publication/347079725_SENSACOES_E_SENTIMENTOS_NA_PRE-LEITURA_DE_TEXTOS_LITERARIOS (acedido a 05/08/2024).
- Arends, R.(1995). *Aprender a ensinar*. McGraw-Hill
- Ausubel, D. P. (2000). *Aquisição e Retenção de Conhecimentos: Uma Perspetiva Cognitiva*. Plátano.
- Bielsa, M.P.B. (2000). "Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo". *Revista Carabela*, n.40, p.65-84. Disponível em https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_065.pdf (acedido a 05/08/2024).
- Borges, J.L. (1980). "Del culto de los libros". *Prosa Completa*. Bruguera.
- Burke, B. (2015). *Gamificar*. DVS Editora. Disponível online em: <https://books.google.com.br/books?hl=pt-PT&lr=&id=33OwDQAAQBAJ&oi=fnd&pg=PT5&dq=gamifica%C3%A7%C3%A3o&ots=Bprc8IXMEv&sig=mHcPSqw7D531bMremBA-zXeZT5s#v=onepage&q=gamifica%C3%A7%C3%A3o&f=false> (acedido a 05/03/2024).

Castro, C. (2010). *Características e Finalidades da Investigação-Ação*. Disponível online em: <https://cepealemanha.wordpress.com/wp-content/uploads/2010/12/ia-descric3a7c3a3o-processual-catarina-.pdf> (acedido a 09/08/2024).

Compagnon, A. (2009). *Literatura para que?* Editora UFMG.

Contente, M. (1995). *A leitura e a escrita: estratégias de ensino para todas as disciplinas*. Editorial Presença.

DGE (2018). *Aprendizagens Essenciais. Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Disponível online em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf (acedido a 05/11/2023).

DGE (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação. Direção-Geral da Educação. Disponível online em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf (acedido em 05/11/2023).

Diesel, A. & Martins, S.N. (2017). “Ensino de estratégias de leitura: uma visão didática”. *Poeisis Pedagógica*, v.15, n.1, pp. 3-26. Disponível online em: <https://periodicos.ufcat.edu.br/poesis/article/view/38094> (acedido a 01/08/2024).

Eco, U. (1993). *Lector in Fabula- La cooperación interpretativa En el texto narrativo*. Editorial Lumen. Disponível online em https://docs.google.com/file/d/0BzH20_Ds87woaHhHbjJ2dXJtTXc/edit?pli=1&resourcekey=0-W5nO8QbPa8fGTWZYU94d8g (acedido a 10/06/2024).

Ferreira, S.(2012). *As potencialidades do conto na pedagogia da leitura: contributo para uma reflexão*. FLUP.

Figueiredo, O. (2004). *Didática do Português Língua Materna. Dos Programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Asa.

Giroto, C.G.G.S.; Souza, R.J (2010). “Estratégias de Leitura: para ensinar alunos a compreender o que leem”. *Ler e compreender: estratégias de leitura*. Mercado das

Letras. Disponível em <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4951393.pdf> (acedido a 31/07/2024).

Giroto, C.G.G.S.; Souza, R.J (2012). "Educação Literária e Formação de Leitores: Da Leitura *em Si* para Leitura *Para Si*". *Ensino Em Re-Vista*, v.19, n.1, 167-179. Disponível em <https://repositorio.unesp.br/items/424b945d-10f8-4e00-8bd3-e72dfe3cde90> (acedido a 31/07/2024).

Giroto, C.G.G.S.; Souza, R.J (2012). "Modos de ler e estratégias para ler: crianças, leitura e literatura infantil". *Leitura: Teoria e Prática*, 16-24. Editora ALB. Disponível em <http://educa.fcc.org.br/pdf/ltp/v30n58/v30n58a03.pdf> (acedido a 31/07/2024).

Gomes, I. (2021). "Compreendendo o ato de ler: A Perspetiva do Modelo Simples de Leitura". *Alfabetização Baseada na Ciência- Manual do Curso ABC*, 257-287. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/64177/1/manual_do_curso_abc.pdf (acedido a 27/07/2024).

Gomes, I.S.L. (2023). *A Literatura e "outras artes" nas atividades de pré-leitura: estratégias para a compreensão leitora nas aulas de Português LM*. Relatório de Estágio apresentado à Universidade da Beira Interior. Disponível em https://ubibliorum.ubi.pt/bitstream/10400.6/14180/1/9332_20272.pdf (acedido a 05/08/2024).

Gough, P. B., & Tunmer, W. E. (1986). "Decoding, reading and reading disability". *Remedial and Special Education*, 7, 6–10. Disponível em: <https://doi.org/10.1177%2F074193258600700104> (acedido a 27/07/2014).

Hoover, W. A., & Tunmer, W. E. (2020). *The cognitive foundations of reading and its acquisition. A framework with applications connecting teaching and learning*. Springer.

Leffa, V. J. (1996). *Aspectos de Leitura*. Sagra- D.C. Luzatto Editores. Disponível em https://www.researchgate.net/profile/Vilson-Leffa/publication/44466791_Aspectos_da_leitura_Vilson_J_Leffa/links/5bc7322092851cae21a8bb3f/Aspectos-da-leitura-Vilson-J-Leffa.pdf (acedido a 15/06/2024).

Lopes, J. (2021). “Ensino e Aprendizagem da Leitura: Fundamentos e Aplicações”. *Alfabetização Baseada na Ciência- Manual do Curso ABC*, 107-128. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/64177/1/manual_do_curso_abc.pdf (acedido a 31/07/2024).

Morim, A. F. V. (2013). *Da leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Disponível online em: <https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/72200> (acedido a 01/03/2024).

Pastana, C.O. & Santo, D.F.E. & Sousa, I.S. (2022). “Estratégias de ensino: algumas concepções na aplicação do GV/ GO e do Brainstorming com académicos de Pedagogia”. *Pesquisa e Debate em Educação*, v. 12, n.1, p.1-13. Disponível online em: <https://periodicos.ufjf.br/index.php/RPDE/article/view/34684/25088> (acedido a 13/08/2024).

Roriz, P. (2018). *A pré-leitura e a compreensão textual nas aulas de Português e Espanhol*. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade do Minho. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/57925> (acedido a 01/08/2024).

Ritcher, M. G. (2005). *O material didático no ensino de línguas*. Disponível online em: https://www.researchgate.net/publication/336819643_O_material_didatico_no_ensino_de_linguas (acedido a 05/03/2024).

Santos, P. J. (2012). *Aprendizagem cooperativa na formação de professores : balanço de uma experiência [recurso eletrónico]*. Disponível online em: https://catalogo.up.pt:443/F/?func=direct&doc_number=000832064&local_base=FLUP (acedido a 18/03/2024).

Sequeira, M.F. (1988). “Os modelos de atenção e memória no processo de construção da leitura.” *Revista Portuguesa da Educação*, 1, 73-79. Disponível em

[https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/439/1/1988,1\(2\),73-79\(FatimaSequeira\).pdf](https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/439/1/1988,1(2),73-79(FatimaSequeira).pdf) (acedido a 12/07/2024).

Sequeira, M. F. (1990). “As teorias do processamento de informação e os esquemas cognitivos do leitor na compreensão do texto”. *Revista Portuguesa da Educação*, 3, 37-44. Disponível em <https://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/466/1/1990%2c3%283%29%2c37-44%28FatimaSequeira%29.pdf> (acedido a 13/07/2024).

Serra, J. & Oller, C. (2003). “Estratégias de Leitura e Compreensão do Texto no Ensino Fundamental e Médio”. *Compreensão de leitura: a língua como procedimento*. Artmed. P. 35-43.

Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da leitura: a compreensão dos textos*. Direção Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

Solé, I. (1998). *Estratégias de leitura*. Artmed.

Souza, R.J. & Giroto, C. G. S.(2011). “Estratégias de leitura: uma alternativa para o início da educação literária”. *Álabe- Revista de Investigación sobre Lectura y Escritura*, n.5, p.1-21. Disponível online em: <https://www.fct.unesp.br/Home/Pesquisa/cellij/estrategias-de-leitura--souza-e-giroto---2011.pdf> (acedido a 01/08/2024).

Sousa & Costa-Pereira (2021). “Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino”. *Alfabetização Baseada na Ciência- Manual do Curso ABC*, 361-377. Disponível em https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/64177/1/manual_do_curso_abc.pdf (acedido a 27/07/2024).

Shulman, L.S. (1986). “Those who understand: Knowledge growth in teaching”. *Educational Researcher*, 15, 4-14. Disponível em <https://www.wcu.edu/webfiles/pdfs/shulman.pdf> (acedido a 31/07/2024).

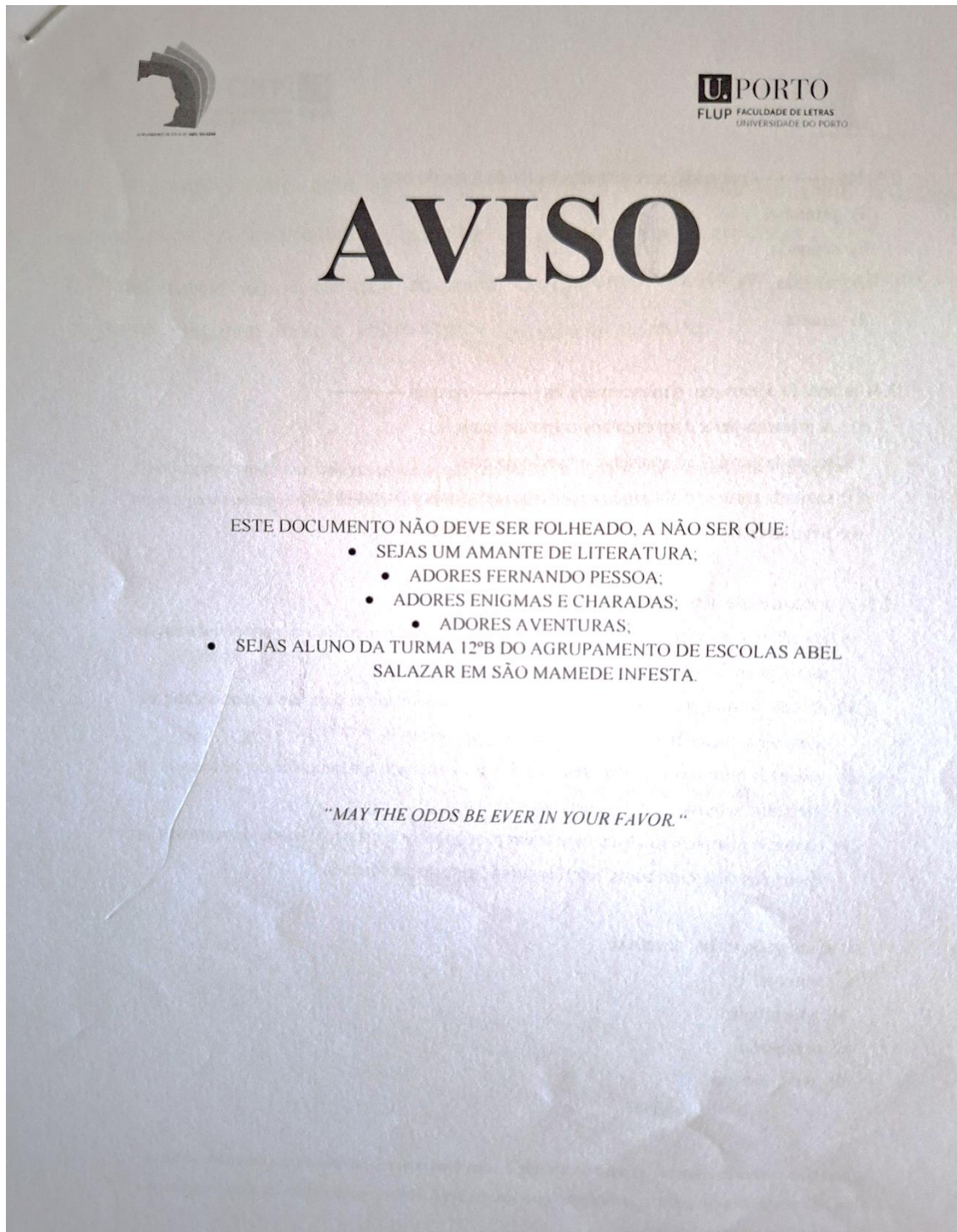
Tapia, A. (2003). “A avaliação da compreensão em leitura”. *O valor das palavras (I) Falar, ler e escrever nas aulas*. ASA. P. 179-199.

Van de POL, J., & Elbers, E. "Scaffolding student learning: A micro-analysis of teacher–student interaction". *Learning, Culture and Social Interaction*, v. 2, 2013, p. 32–41. Disponível online em: https://www.researchgate.net/publication/257740039_Scaffolding_student_learning_A_micro-analysis_of_teacher-student_interaction (acedido a 15/03/2024).

Vicari, P. L., & Forneck, K. L. (2020). *Em outras palavras o que esse texto quer dizer? A paráfrase no ensino da compreensão leitora*. Disponível online em: <https://revistaseletronicas.pucrs.br/index.php/fale/article/view/36566/26415> (acedido a 01/01/2024).

Anexos

Anexo 1: Ficha de trabalho “Segredo da Mensagem”





Este caderno inclui importantes informações sobre uma obra importantíssima na Literatura portuguesa. Saber o seu título e o seu autor é fácil, mas interpretar as mensagens escondidas nas entrelinhas não é tão simples. Por esse motivo, verás um vídeo, no qual te será apresentada a obra de forma geral. No entanto, para teres acesso ao vídeo terás de resolver a charada.

Charada 1

Responde corretamente às seguintes questões, e, posteriormente, conecta as palavras associadas a cada resposta que deste de forma a obteres o título do vídeo.

- 1- Processo fonológico no qual há a supressão de um fonema no início da palavra. *AGÊIESE*
- 2- A paragoge trata-se de... *adição de um fonema no fim da palavra*
- 3- Processo fonológico em que se observa uma transformação de fonemas iguais ou semelhantes em fonemas diferentes. *Dissimilação*
- 4- Processo fonológico presente na evolução das palavras bolo-bolinho. *redução vocálica*

Resposta	Palavra associada
Síncope	Estudo
Processo fonológico em que há adição de um fonema no início de uma palavra.	Interpretação
Dissimilação	A
Metátese	Análise
Processo fonológico em que há adição de um	Compreensão



fonema no início da palavra.	
Assimilação	As
Redução vocálica	Mensagem
Epêntese	Desenhados
Afêrese	Fernando
Apócope	Explicados
Processo fonológico em que há adição de um fonema no fim da palavra.	Pessoa

1	2	3	4	5
Fernando	Pessoa	A	mensagem	desenhados

2- Vê o vídeo sobre a obra atentamente e responde às seguintes questões.

2.1. A obra apresentada tem ----- poemas e foi publicada em -----.

- a) 34 poemas... 1944.
- b) 44 poemas... 1944.
- c) 34 poemas... 1934.
- ☒ d) 44 poemas... 1934.

2.2. O título original era ----- e retrata-----.

- a) Portugal... a epopeia e o apogeu social do país.
- ☒ b) Portugal... o apogeu e a decadência do país.
- c) Portugal... a decadência do país a nível social.
- d) Portugal... a epopeia que foi vivida ao longo dos anos.

2.3- Na ----- parte são apresentados os fundadores do país.

- a) primeira.
- b) segunda.
- c) terceira.
- d) quarta.

2.4- Infante D. Henrique 'e mencionado na ----- na qual -----.

- a) A primeira parte é apresentada como um herói.
- b) segunda parte... se apresenta o brasão do país...
- c) segunda parte... é abordada a realização dos sonhos de uma nação.
- d) Segunda parte... é abordado o mito sebastianista.

2.5- A terceira parte denomina-se "O Encoberto" e...

- a) aborda o mito sebastianista, remetendo para a saudade, a euforia e o apogeu da nação no momento presente.
- b) aborda o mito sebastianista, remetendo para a saudade e para uma necessidade de reerguer a nação, referida como "gigante adormecido".
- c) aborda o mito sebastianista, remetendo para a saudade e a necessidade de reerguer a literatura, referida como "gigante adormecido".
- d) aborda o mito sebastianista, remetendo para a saudade e a necessidade de regressar à época dos descobrimentos, referida como "gigante adormecido".

2.6- Ao longo do vídeo, denota-se:

- a) a ironia.
- b) a hipérbole.
- c) a alegoria.
- d) o eufemismo.

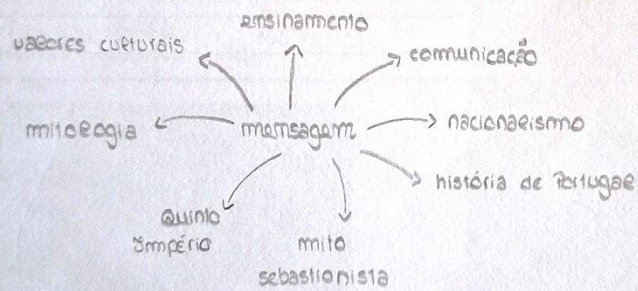
3- Agora já conheces algumas informações sobre a obra, porém ainda há muito para descobrir. Utiliza o teu telemóvel para pesquisares na internet qual poderá ser a simbologia do título da obra e regista as tuas ideias neste espaço em branco.



O título sugere uma ideia de comunicação ou a transmissão de uma mensagem, como meio e expressão e portadora de pensamentos e emoções.

O título sugere que o conteúdo do texto carrega uma mensagem significativa ou uma reflexão profunda sobre a identidade e existência humana.

3.1- Discute com os teus colegas as ideias que recolheste na tua pesquisa e utiliza este espaço em branco para apontares as conclusões a que todos chegaram em conjunto.





A composição da obra contém muitos símbolos que são fundamentais para que compreendas o seu significado total.

Charada 2

Lê atentamente o texto apresentado na página 120 do manual, de forma a extraíres o máximo de informações possíveis, e, de seguida, completa o esquema.

A MENSAGEM



Primeira parte:

- Divisão: guerra sem guerra
- narra a história de Portugal
 - locais principais: Viriato, o rei
 - 2. Afonso Henriques e o rei
 - 3. Sebastião



Segunda parte:

- Não português: "Possa do mal"
- recorda Portugal nos seus tempos de glória e na época dos descobrimentos para descobrir as terras.



Terceira parte:

- Encoberto: "Paz nas acturas."
- analisa o futuro de Portugal do sebastianismo e o Quinto Império, com uma mecânica, de o povo ter receio de não conseguir seguir Portugal.



A MENSAGEM

Epigrafe: Estando Deus nosso Senhor que nos deu o sinal



Primeira parte:

Epigrafe: Guerra sem guerra

Subpartes: • os campos

• os castelos

• as quinas

• a coroa

• o timbre

Número total de poemas: 19

↳ fundação e origem
de Portugal



Segunda parte:

Epigrafe: Póde do mar

Número total de poemas: 12



Época dos
descobrimentos (geória
& concretização)



ciclo geográfico



Tercera parte:

Epigrafe: Paço nas Aeturas

Subpartes: • os símbolos

• os autos

• os tempos

Número total de poemas:

Primeira Parte Brasão

1- Legenda o Brasão.



O timbre: um grifo

a coroa

quinas

castelos



Neste momento, encontras-te na primeira parte da obra. Decifra a charada 3 e descobre o primeiro poema que irás analisar.

Charada 3

Descobre as palavras que constituem o título do poema através das pistas que te são dadas.

- 1- Determinante artigo definido, masculino, singular.
- 2- Contração da preposição “de” e do determinante artigo definido, no masculino e plural.
- 3- Nome comum, masculino, plural, sinónimo de fortaleza, que está presente no segundo subtítulo da primeira parte da obra.

1- o	2- dos	3- castelos
------	--------	-------------



O dos Castelos

A Europa jaz ^{deitada} posta nos cotovelos:
De Oriente a Ocidente jaz, fitando,
E toldam-lhe românticos cabelos
Olhos gregos, lembrando.

↳ a cultura dos gregos

O cotovelo esquerdo é recuado;
O direito é em ângulo disposto.
Aquele diz Itália onde é pousado;
Este diz Inglaterra onde, afastado,
A mão sustenta, em que se apoia o rosto.

Fita, com olhar esfíngico e fatal,
O Ocidente, futuro do passado. ↳ antítese

O rosto com que fita é Portugal.



- a mulher é como se estivesse deitada em cima da Europa e os conquistadores apoiados em Inglaterra e em Grécia (possuíam grandes impérios)
- o rosto encontra-se em Portugal que nos permite ter a ideia de conquista.





Só é possível avançar após a resolução da charada.

Charada 4

Responde corretamente às seguintes questões, e, posteriormente, conecta as letras associadas a cada resposta que deste de forma a obteres uma das palavras-chave do poema que irás analisar.

- 1- Função sintática da expressão “posta nos cotovelos” presente no primeiro verso do poema que estudaste na aula anterior. *modificador do grupo verbal*
- 2- Função sintática do pronome “lhe” presente no terceiro verso do poema que estudaste na aula anterior. *complemento indireto*
- 3- Função sintática da expressão “românticos” presente no terceiro verso do poema que estudaste na aula anterior. *complemento do nome*
- 4- Função sintática da expressão “recuado” presente no quinto verso do poema que estudaste na aula anterior. *predicativo do sujeito*
- 5- Função sintática da expressão “O Ocidente” presente no décimo primeiro verso do poema que estudaste na aula anterior. *complemento direto*
- 6- Função sintática da expressão “O rosto” presente no décimo segundo verso do poema que estudaste na aula anterior. *sujeito*



Resposta	Letra associada
Sujeito	S
Vocativo	A
Predicado	E
Modificador do grupo verbal?	M
Complemento direto	O
Complemento indireto	Y
Complemento obliquo	I
Complemento do adjetivo	R
Complemento do nome	T
Complemento do advérbio	N
Complemento agente da passiva	U
Predicativo do sujeito	H
Predicativo do complemento direto	D
Modificador do nome restritivo	L
Modificador do nome apositivo	C

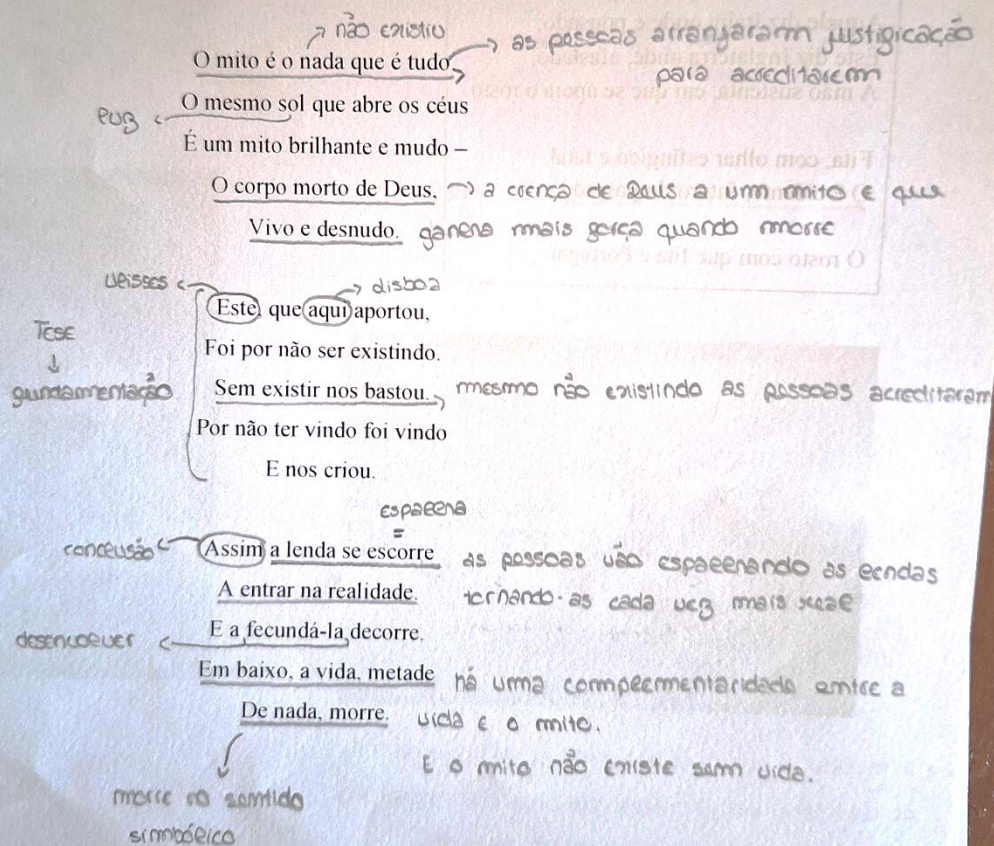
1	2	3	4	5	6
M	Y	T	H	O	S



Reflete com os teus colegas sobre este tema, a sua importância na vida de todos nós e na
génese da obra que estamos a estudar.

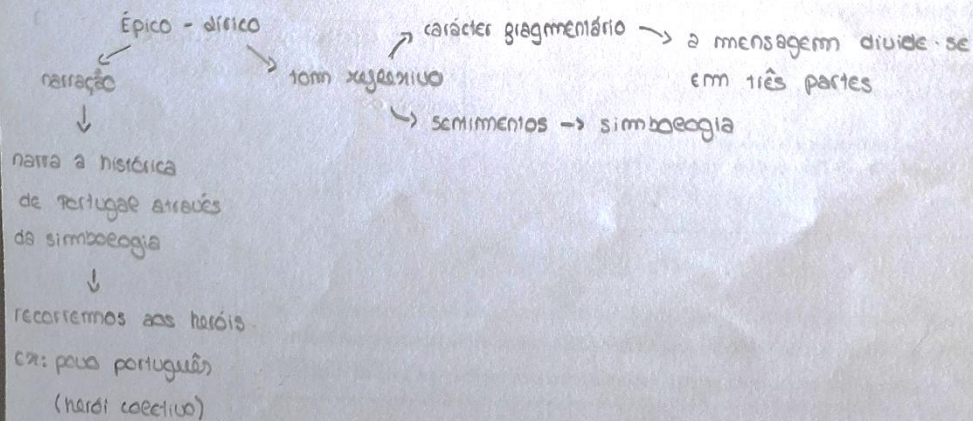
- 1- Lê atentamente o poema. De seguida, utiliza os espaços em branco para registares as informações mais importante da análise que faremos em conjunto, e, preencheres a tabela.

Ulisses





	Primeira estrofe	Segunda estrofe	Terceira estrofe
Paráfrase	O mito não existiu mas as pessoas arranjam uma justificação. A crença em Deus é um mito que ganha mais força quando morre.	Mesmo os mitos não existindo as pessoas acreditam nos mesmos, e é nesta estrofe que se estabelece a fundamentação da tese.	É a conclusão, e que as pessoas espalham as suas lendas e que a morte acontece no sentido simbólico.
Ideias principais	• as pessoas tentam arranjar argumentos do motivo para acreditarem no mito • a crença em Deus que transgirma em mito	• mesmo sendo só lendas, as pessoas continuam a acreditar • e é onde acontece a tese e a sua fundamentação	• a vida e o mito complementam-se • a morte no sentido simbólico • a divulgação das lendas entre as pessoas
Recursos estilísticos	• Anáfora (verso 2)	• Anáfora (verso 8)	• Personificação (verso 14 e 15)
Deícticos		• Este: espacial • Aqui: espacial • Nós: Pessoal	





Charada 5

Quem é quem?

Lê atentamente os seguintes textos e descobre quem será a personagem ilustre que protagonizará o próximo poema que irás estudar.

Texto A

"Fez primeiro em Coimbra exercitar-se
O valeroso ofício de Minerva¹;
E de Helicon² as Musas fez passar-se
A pisar do Monde-o a fértil erva.
Quanto pode de Atenas desejar-se,
Tudo o soberbo Apolo³ aqui reserva.
Aqui as capelas⁴ dá tecidas de ouro,
Do báculo e do sempre verde louro.

Nobres vilas de novo edificou
Fortalezas, castelos mui seguros,
E quase o Reino todo reformou
Com edificios grandes, e altos muros.
Mas depois que a dura Átropos⁵ cortou
O fio de seus dias já maduros,
Ficou-lhe o filho pouco obediente,
Quarto Afonso, mas forte e excelente."

Luis de Camões, *Os Lusíadas*, Álvaro J.
Costa Pimpão, Anibal Pinto de Castro, Lisboa:
Instituto Camões, 1972.

- 1- Deusa da sabedoria
- 2- Morada das musas, monte cujas águas inspiravam os poetas.
- 3- Deus da música, da poesia e da medicina.
- 4- Moira que corta o fio de vida a cada homem.

Texto B

"Um tal home seu eu, ai bem talhada,
Que por vós ten'a sa morte chegada;
Veedes quem é, seed'en nembrada:
Eu, mia dona.

Um tal home sei [eu] que preto sente
De si [a] morte [chegada] certamente;
Veedes quem é, venha-vos em mente:
Eu, mia dona.

Um tal home sei [eu], aquest'oide,
Que por vós morre, vó'lo [en] partide;
Veedes quem é, nom xe vos obride:
Eu, mia dona. "

<https://cantigas.fesh.unl.pt/> (consultado em 07.11.23).



Pág. 125

1- Procura no teu manual o poema cujo título é o nome da personagem ilustre que decifra na charada anterior.

1.2- Com o teu colega do lado, faz análise do poema como fizemos em conjunto anteriormente, e, preenche a seguinte tabela.

	Primeira estrofe	Segunda estrofe
Paráfrase	O poema é um tirolador remete para as cantigas de amigo e sobre os seus pinheiros em velha	D. Dinis procurou algo maior existindo uma ligação entre os descobrimentos e o resto da obra
Ideias principais	• Não tinha ideia que os seus pinheiros iam ser usados para a construção das naus para os descobrimentos mas ainda assim um presságio	• D. Dinis abriu algo maior e esse riacho desagui no mar • Pessoa fez uma ligação entre os descobrimentos e o resto da obra
Recursos estilísticos	• metáfora (u. 6) • comparação • personificação	• personificação (u. 6)
Exemplos de orações	• coordenada copulativa (verso 3)	• coordenada copulativa (verso 8)



Charada 6

Quem é quem?

Lê os seguintes excertos e descobre quem protagonizará o próximo poema que irás analisar.

Texto A

"E vós, ó bem nascida segurança
Da Lusitana antiga liberdade,
E não menos certíssima esperança
De aumento da pequena Crisandade;
Vós, ó novo temor da Maura lança,
Maravilha fatal da nossa idade,
Dada ao mundo por Deus, que todo o mande,
Para do mundo a Deus dar parte grande;

Vós, tenro e novo ramo florescente
De uma árvore de Cristo mais amada
Que nenhuma nascida no Ocidente,
Cesárea ou Cristianíssima chamada;
(Vede-o no vosso escudo, que presente
Vos amostra a vitória já passada,
Na qual vos deu por armas, e deixou
As que Ele para si na Cruz tomou)"

Luis de Camões, *Os Lusíadas*, Álvaro J. Costa
Pimpão, Aníbal Pinto de Castro, Lisboa: Instituto
Camões, 1972.

Texto B

"MARIA- (...) o Senhor Telmo aqui
posto a conversar com a minha mãe,
sem se importar de mim! Que é do
romance que me prometeste? Não é
o da batalha, não é o que diz:
"Postos estão, frente a frente, os
dois valorosos campos" é o outro, é
o da ilha encoberta onde está el-rei
(...), que não morreu e que há de vir
um dia de névoa muito cerrada...
(...)."

Almeida Garrett, *Frei Luís de Sousa*, [Ato
I, cena III], Porto: Areal, 2004.

o povo esperava que D. Sebastião
aparecesse e empurrasse os
castelhanos

Procura no teu manual o poema cujo título seja o nome desta personagem ilustre. Após a
leitura e análise coletiva do poema, responde ao questionário que está no manual.

1- O tema do **sebastianismo** está presente em algumas obras portuguesas que são consideradas ícones da nossa literatura. Completa a tabela, sintetizando a forma como cada obra aborda o tema do sebastianismo.

	Os Lusíadas	Frei Luís de Sousa	Mensagem
• 10 cantos • início do gírio do império • carácter mais narrativo e mais objectividade • expansão territorial → mais real e histórico • Reis regem o quotidiano • Aponta mais para o que Portugal foi • Dedicação a D. Sebastião	• Sentimentos associados • Esperança ↳ Camões queria que D. Sebastião mudasse o país	• Sentimentos associados • Esperança • Acomodação ↳ quando estamos acomodados a algo, não procuramos algo maior, nem procuramos arriscar • Ansia → não tinham incémito para sair da situação onde se encontravam	• Mensagem • Incémito → de arriscar - sair da nossa acomodação • Esperança → que é motivada pelo mito • Ânimo → para alcançar um certo futuro • Motivação → para alcançar os sonhos
	• Perspetiva exposta ao longo da obra sobre o tema. - Camões viveu e escreveu a sua obra no reinado de D. Sebastião, por isso espera uma ação concreta assim o poeta deposita neste rei toda a sua esperança, para um país novamente glorioso	• Nesta obra, o povo tinha uma esperança que D. Sebastião aparecesse para salvar o país da miséria que vivia. - O mito sebastianista, diz que o povo esperava D. Sebastião, o mito admite uma conexão negativa, pois o povo estava acomodado e não queria lutar por si próprio.	• 44 poemas • base terminológica do império • carácter mais interpretativo • Subjetividade, simbólico • procura-se uma expansão espiritual → simbólico e messiânico • Destino rege o quotidiano • Aponta para o futuro do império • D. Sebastião → Mito • 5º império → ante Enque império grego, romano, cristão, europeu e depois português

Charada 7

Para continuarmos a analisar a obra, precisamos de resolver a charada 6 em grupos de 4 alunos. Escolham um porta-voz, sigam as instruções da professora e deixem-se levar pela sorte...



Utiliza esta folha em branco para fazeres as tuas anotações relativamente à aula.

Reações semânticas

1. Semelhança (=)

↳ sinonímia

ex: autêntica - genuína

2. oposição (≠)

↳ antonímia

ex: alto - baixo

3. Hierarquia

↳ hiperonímia / hiponímia

ex: flores - rosas, jardins, ...

4. Parte-todo

↳ meronímia / maronímia

ex: girasol - pernas deiras, ...

Poema "O Gngante" (pág. 134)

- 1º estrofe → união de forças deus e homem (u.1); Deus queria que a terra se unisse escolhendo Gngante (u.2); "Sagrou-se" tem um carácter mítico e simbólico e um carácter religioso, refere-se ao Gngante, "desvendando" gerúndio (reasse), indica continuidade do Gngante nos descobrimentos (u.4)
- 2º estrofe → tem um recurso expressivo (graduação) (u.5); como descobriu abriu uma luz nas mentes, refere-se ao cabo das tormentas (u.6); depois de passarem o cabo das tormentas, dizem que existia mais terra (u.7); No (u.8) vemos a prova que o Gngante concretizou a sua missão
- 3º estrofe → foi um português que concretizou este gesto e a gestão do patriotismo (u.9); No (u.10) existe uma motivação do povo português e que consegue alcançar o 5º império; No (u.11) e (u.12) poderemos ver que concretizámos tudo, mas ainda nos falta descobrir o 5º império no futuro e que pertence a Portugal.

→ características épico-élicas → como o poeta escolheu dizer o que a maneira de como se narra a história de Portugal



Charada 8

Nos mesmos grupos feitos na charada anterior, identifica corretamente as orações presentes nas expressões sublinhadas que te serão sorteadas para ganhares as palavras que constituem o título do poema.

→ Poema da pág. 136

No (verso 1) apresenta uma hipótese "ó mas saído", (verso 3, 4 e 5) o sacrifício das pessoas que foram descobrir com o esforço coletivo do povo português, pode ser relacionado com o episódio dos duvidas "Despedidas de Beem".

No (verso 7 e 8) "Tudo vale a pena / se a alma não é pequena." podemos relacionar com o estado de espírito do povo, em se unir, ou seja, uma alma coletiva
↳ alma dos portugueses

No (verso 9 e 10) é marte para o primeiro obstáculo para a chegada à Índia e que foi importante para provar que a terra não era plana.

No (verso 11) existia muita morte e sofrimento.

No (verso 12) o mar regeia o céu no sentido do céu de mostrar o paraíso e transcender, e que apesar da força dos portugueses que queriam alcançar a glória e que toda a gente se ligasse ao quinto império, e a sua renovação espiritual.

→ Poema da pág. 138

No (estrofe 1) não existe um sonho e apenas quer sobreviver "rubra a brasa"

No (estrofe 2) não havia nada mais concreto na vida, do que sabemos que vamos morrer e a cegueira com as situações
↳ não há nada que a gente vai fazer a crescer

No (estrofe 3) não se conformar com aquilo que tenho mas também quer procurar algo melhor, e que não podemos ficar nos para cegueira e ultrapassamos a cegueira através dos sonhos

No (estrofe 4), passado os tempos de conquista, crima → crima, uma pessoa que mora isolada, vai acontecer uma construção do quinto império e os impérios como por exemplo Roma já não existem mas são sempre lembrados;

Anexo 2- Ficha de trabalho sobre o conto "George" de Maria Judite de Carvalho

Conto "George" de Maria Judite de Carvalho






RELEMBRA: O QUE É UM CONTO?

Nas próximas aulas, analisaremos e refletiremos sobre o conto "George" de Maria Judite de Carvalho. Contudo, antes de mergulharmos na profundidade do texto, vamos relembrar o que é, de facto, o conto.

"Desde as origens, o conto é definido, formalmente, pela brevidade: uma narrativa curta e linear, envolvendo poucas personagens, concentrada numa única ação, de curta duração [...] e situada num só espaço. [...]"

COELHO, Nelly Novaes "Conto". In E-Dicionário de Termos Literários (EDTL), coord. de Carlos Caeiro.

1- Completa o esquema para sintetizares a definição de conto.

Conto

Extensão

→

curto

Ação

→

concentrada numa única ação

Personagens

→

curta duração

Tempo

→

poucas

Espaço

→

pincel

Espaço

→

num só espaço



Portrait of a Young Woman, Amedeo Modigliani, 1918.

2- Lê o excerto do conto apresentado entre as páginas 164 e 166.

2.1- Divide o excerto em partes lógicas e intitula cada uma das partes.

2- Preenche a tabela com as informações relativas à primeira parte do excerto.

Parágrafo	Tema	Paráfrase
Parágrafo 1	• descrição da rua • monotonia → recusa de estímulos - comparação	• Aborda o cenário da rua que estava muito calor ficando abafado, ficando George a andar lentamente → Pensa S/E: perdeu a liberdade ficando desamparado. A pergunta surge que pode ter seguido a liberdade ao contrário.
Parágrafo 2	• descrição da roupa • simbologia da roupa	→ É retratado como as duas se vestem e que caminham em sentidos opostos. Existe uma espécie de relevo → Também mostra que George quer esquecer o nome da "rua" e quase ter conseguido, ou seja quer esquecer o passado
Parágrafo 3	• descrição do rosto da G que não é nítido, mas George tem a sensação que a conhece, pois a conhece intimamente	→ o rosto da G não é nítido, quando a não percebeu do mesmo, mas a sua voz "é muito real e viva" → a fotografia ↳ símbolo de uma personagem muito ligada devido a esta ruína ruína má, e a memória que transita consigo.



Pinet Modigliani

Parágrafo 4	• George vai para a cidade, mas isso não é bom visto porque não era suposto a mulher sair disso.	→ Os pais são gente de trabalho, pobre e inculta, não queriam que ela fosse para a rua, pois não eram capazes de lidar com o tempo e a liberdade no mesmo sentido que a liberdade de George que os outros não entendem.
Parágrafo 5	• George vai para a cidade, mas isso não é bom visto porque não era suposto a mulher sair disso.	→ Atualmente, vive em liberdade e a liberdade sobre a vida amorosa mostra a instabilidade emocional; → muda o visual, pois muda a cor do cabelo;
Parágrafo 6	• No início do parágrafo diz que a mãe morreu e a mãe morreu logo depois.	→ George escondia da mãe que vivia em liberdade e as coisas não eram normalizadas pois não gostava de escrever. → referência às coisas de George que foram esquecidas.
Parágrafo 7, 8, 9 e 10	• os pais não tinham ideia com o desejo de liberdade. • o desejo de George pode levar a que vinda a casa mas que se ainda não se esqueça.	→ George não cria relações, pois não quer ficar emocionalmente presa a nada, ficando assim livre. → psicologicamente George é desapegado e pelo desejo intenso da liberdade
Parágrafo 11	• incompreensão do desejo de liberdade e o desejo da mãe da partida para a vida. • a mãe tem um símbolo de liberdade	
Diálogo completo	• o diálogo representa o encontro de George com G	



Resumo	• despedida de George e de suas amigas da imaginação "ambas são um bicho, rápido, bicho, no ar, não se tocam"
--------	---

3- Relaciona o diálogo que se inicia na linha 70 e termina na linha 113 com o excerto apresentado da obra *Lerão no Aquário* de Lygia Fagundes Telles.

Encarei-a. Via agora que assim nos tratávamos há anos, variando apenas a gradação da ironia que podia chegar até ao sarcasmo. Uma simples conversa de rotina, como tantas outras nas quais as estocadas mais ou menos profundas eram iniciadas por mim. E ela se defendia ou não se defendia, o que era pior ainda. Apenas não notara que no momento eu queria a trégua.

-Vou pedir à titia que vista uma roupa de fada e me transforme num peixe. Deve ser boa a vida de peixe, murmurei.

-(...) Não se esqueça de que eles vivem dentro de um palmo de água quando há um mar lá adiante.

-No mar, seriam devorados por um peixe maior, mãezinha.

-Mas pelo menos lutariam. E nesse aquário não há luta, filha. Nesse aquário não há vida."

Na obra *Lerão no Aquário* de Lygia Fagundes Telles, George, a personagem principal, sente-se enclausurado e não sabe para que direção ir. O enclausuramento para a vida com conforto, neste caso, o aquário em que cresce a sobrinha e não há observação para enfrentamento. Enclausurado no mar, existe uma grande diversidade de problemas que podem surgir. Um conto "George" de Maria Judite de Camões, George quer se libertar da casa dos pais, ganhando um pouco mais de liberdade e enfrentando as obrigações que esse podem vir a aparecer, logo, deixa seu pai e "dona de si".



4- Lê atentamente o excerto presente nas páginas 170 e 171 do manual.

4.1- Divide o excerto em partes lógicas e intitula-as.

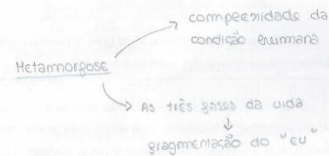
- reconhecer o seu sistema
- o encontro entre as duas

5- Completa a tabela de acordo com as informações obtidas no excerto que leste.

Acontecimentos do texto e respetivas linhas que lhes correspondem	Descrição dos acontecimentos
P. 1: a contação → símbolo do jogo para o passado	
P. 16: jogo o retrato da criança George na infância e o seu sistema físico	
P. 20: a cartela → simboliza a morte mas está devido à proporcionalidade económica da própria e da sua preocupação com o dinheiro.	
P. 24: aborda o cabelo e a cor que George pintou, não pintando as mãos, como a infância	
P. 28-33: pede jogos da sua família devido à nunca ter guardado nada e ter um desajuste físico e emocional das suas coisas.	
P. 29-30: pensa unicamente no dinheiro e não percebe que não tem um ser emocional e sente	



P. 63: a imagem de George já não aparece, gerando a ideia de que aquilo é unicamente da sua imaginação.	
P. 65- 66: é o mesmo local que aparece no início do episódio 1.	



6 - Lê as informações apresentadas nas páginas 173 e 174 do manual, sublinha as que consideras mais relevantes e organiza-as neste espaço da forma que considerares mais conveniente. Posteriormente, expõe as ideias recolhidas para o resto da turma.

Passado → representado pela Gi

↳ uma jovem de 18 anos

↳ sente-se presa em casa sem nenhum tipo de liberdade, devido ao conservadorismo dos pais.

↳ jovem grávida (conquistar o mundo)

↳ suíço

↳ busca da liberdade

7 - Selecciona duas fotografias tuas de épocas distintas da tua vida e escreve um texto intimista no qual reflectas sobre o teu passado e imaginas a tua versão do futuro.

Presente → representado por George

↳ torna-se uma pintora, pois não acreditava no seu potencial para vir a tornar-se escritora

↳ pensa apenas no poder financeiro, e desapega-se dos afectos e dos objectos, porque acha que isso a irá prender.

↳ mulher independente

↳ solidão, mas não tem consciência

↳ o desapego emocional

↳ fuga do passado (fotografia e mudanças visuais)

↳ desorientação

Futuro → é representado pela Georgina

↳ apresentada como uma senhora de 40 anos

↳ encontra-se bem financeiramente, devido

à sua profissão, mas acaba na solidão, sem uma perspectiva de vida.

↳ idosa desolada → derivada do "egocentrismo"

↳ desvalorização do trabalho e do sucesso profissional

↳ egocentrismo da vida

Anexo 3: Ficha formativa sobre o conto “George” de Maria Judite de Carvalho



Ficha formativa sobre o conto “George” de Maria Judite de Carvalho

Parte I

Para responderes às questões incluídas na parte I desta ficha, necessitas ler e consultar o excerto presente entre as páginas 164 e 166 do teu manual.

- 1- Interpreta o valor simbólico contido na bússola que a George perdeu, relacionando-o com a pergunta retórica presente na linha 7.
- 2- Identifica os aspetos mais significativos do passado de George que motivaram a sua partida da cidade em que nasceu.
- 3- Comprova que Gi e George são a mesma pessoa, recorrendo a passagens textuais relevantes.

Parte II

Para responderes às questões incluídas na parte II desta ficha, necessitas ler e consultar o excerto das páginas 170 e 171 do teu manual.

- 4- Identifica a “mulher velha” que está perante a George e justifica a tua resposta.
- 5- Este conto reflete sobre a complexidade da natureza humana, através da transformação da personalidade da protagonista.
Comenta a afirmação, dando a tua opinião sobre o assunto.

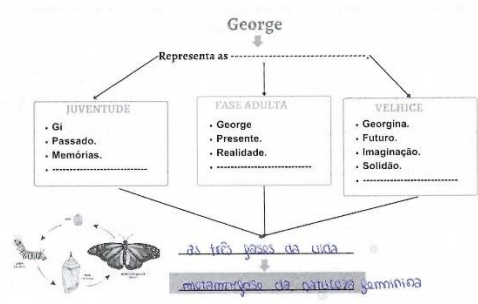
Parte III

Resolve a charada para acederes aos termos que constituem os temas principais do conto estudado.

- Identifica a classe e a subclasse da palavra “que” em cada frase apresentada, e, depois, associa a tua resposta ao termo correspondente. No fim, regista os termos nos locais adequados do esquema apresentado.

- 1- “Andam lentamente, mais do que se pode, como quem luta sem forças contra o vento.” - **E**
- 2- “Parece-me que às vezes fazes isso, enfim, toda essa desertificação, com esforço, com sofrimento.” - **A**
- 3- “Que pensas fazer, Gi?” - **G**
- 4- “Que idade tem?” - **I**
- 5- “Tenho um trabalho que me agrada.” - **H**

Resposta	Termo associado
A- Conjunção subordinativa completiva	Metamorfose da figura feminina
B- Conjunção subordinativa causal	Estagnação
C- Conjunção subordinativa comparativa	Complexidade da natureza humana
D- Conjunção subordinativa consecutiva	Insucesso profissional
E- Conjunção subordinativa adjetiva explicativa	Artes como refúgio das emoções
F- Conjunção subordinativa adjetiva restritiva	Nostalgia de infância
G- Conjunção coordenativa explicativa	Crítica social
H- Pronome relativo	Efemeridade da vida
I- Pronome interrogativo	As três fases da vida
J- Determinante interrogativo	Emancipação pessoal através do afastamento familiar



¶ 11

A natureza que está perante George é a Georgina, a sua versão gélida, já em 70 anos na fase da velhice. É possível observar nas linhas 35 e 36 "olhos pupilosos escuros, semicirculares, boiando num material qualquer, esbranquiçado oleoso", é um retrato dela mesma. Percebe-se que está muito bem gananciosamente devido à carteira que carrega consigo "carteira preta, cara, talvez italiana, espanhola, sim, tem a certeza." Transmitemo a ideia de que conseguiu alcançar o sonho profissional.

Este conto reflete sobre a complexidade da natureza humana, através da personificação do protagonista. Todos os seres humanos passam por grandes transformações ao longo da vida, sejam a nível pessoal ou até mesmo profissional e apresentam-se grandes obstáculos, que cabe a nós próprios saber se os vamos enfrentar ou dar costas. As pessoas têm que se sentir bem com elas mesmas e precisam de verdade e não de alguém que as proteja de tudo.

Parte 3

1. George tentava continuamente agastar-se do passado, através das mudanças de cabelo e da sua maneira de vestir. A pergunta retórica na linha 7 "perdeu o cabelo?" remete para a fuga do passado, em que George a pode ter carregado de propósito, fugindo, assim do mesmo, ficando desamparado sem direções.

2. Os aspetos mais significativos que levaram George a ir embora da pequena cidade onde nasceu foram, a falta de liberdade por parte dos pais que eram pouco instruídos e muito conservadores, ela queria ganhar instrução profissional seguindo o "seu sonho de ser pintora, pois odiava escrever, como podemos observar na linha 43 "detestava escrever cartas".

Para além disso, queria vender a casa, onde tinha crescido, elevando-se de uma parte do seu passado embora, como podemos ver na linha 17 "viii vender a casa."

3. George e Gi são a mesma pessoa, e ao longo do texto ~~contado~~ é possível observar este detalhe. Nas linhas 115 e 116 "depois ambas dão um beijo rápido, breve, no ar, não se tocam, nem tal seria possível,..." este excerto remete para a imaginação de George, que imagina a Gi (a sua versão do passado) e como não se tocam remete para o pensamento. Para além disso, nas linhas 11, 12 e 13 "o rosto da jovem que se aproxima é largo e sem contornos, uma pinçada clara, e quando os tiver, a esses contornos, ele será o rosto de uma fotografia que tem corrido, numa mão qualquer,..." esta frase remete para a simbologia da fotografia que transmite as memórias do passado, que George também se quer eluir, George reconhece tão bem a pessoa que nele aparece, pois ~~ela~~ é ela mesma, só que com 28 anos.

um projeto enquanto onde percebemos o passado, o presente, o futuro é no conto George de Maria Judite Cavaleiro, onde observamos as três fases da vida e a sua emergência e o quanto é importante ter algum apego, seja ele, físico ou emocional, pois o desapego pode comprometer as nossas reações, quer de amizade ou amorosas.

Entre os meus 4 e 9 anos, tinha vários apelidos como Bã, a alicunha que a minha bisavó me dava, Babi, a alicunha que me davam na escola, entre muitos outros, mais pessoais. Desde muito cedo, aprendi o significado da palavra "exémnia", devido à perda da minha bisavó que era uma pessoa muito conservadora, mas que sempre me apoiava em tudo. Quando pequena queria ser muitas profissões como médica, cabeleireira, bióloga, veterinária e polícia. Achava que podia ser tudo ao mesmo tempo, as crianças são muito ingênuas e às vezes a ingenuidade acaba por ser boa, mas consequentemente pode levar a ações menos boas, como as brincadeiras que às vezes não parecem nada, mas para os adultos significam muito, pois já têm mais noções.

Atualmente, com 19 anos já sei muito bem o que quero para o meu futuro. Tratei futebol desde os meus onze anos, o que fez com que ganhasse desde muito cedo uma grande responsabilidade e uma grande autonomia devido a deslocar-me para os treinos sozinho e principalmente ir para torneios mais longos sem a presença de nenhum familiar que me guiasse tudo.

Respostivamente tenho alguns sonhos como chegar à seleção nacional embora seja um bocado impossível devido à minha altura, que não só para mim como para muitas atletas é um obstáculo constante. Portugal continua a desenvolver o desporto, por isso se chegasse alguma proposta num país como a Itália para jogar num clube com certeza aceitaria a proposta.

Estando no último ano do secundário, e prestes a entrar na faculdade que com certeza será um marco muito importante da minha vida, visto que sempre foi algo que quis. O meu curso de sonho é Psicologia, sendo uma pessoa muito realista então admito que possivelmente não será possível entrar numa faculdade pública, mas nunca se sabe o que o futuro reserva, depois de tirar a licenciatura ainda terei de concorrer e concorrer o mestrado na área da Psicologia, estando mais inclinada para a criminologia ou desportiva, sendo uma atleta e estive muitas vezes no papel do paciente, porque duvidei muitas vezes de mim própria e pensei que nunca conseguiria ultrapassar as dificuldades aparecendo ao longo do caminho e assim ingressar no mundo do futebol que atualmente atinge uma grande visibilidade a nível mundial.

Apesar de querer uma vida estável financeiramente, quero criar uma família, pois apesar de achar que a vida está muito difícil, todas as pessoas precisam de ter algum afeto, amor e alguém em quem confiar no seu lado e com quem dividir a vida diariamente e partilhar os seus medos, os seus segredos e as suas opiniões.

Anexo 6: Ficha de trabalho sobre a obra *Memorial do Convento* de José Saramago

Charada Gramatical I

1. É atentamente um excerto da sinopse da obra *Memorial do Convento*.

"Era uma vez um rei que fez promessa de levantar um Convento em Mafra. Era uma vez a gente que construiu esse Convento. Era uma vez um soldado maneta e uma mulher que tinha poderes. Era uma vez um padre que queria voar e morreu doido. Era uma vez."

Padre Bartolomeu

Classifica as orações sublinhadas no excerto e selecciona a resposta que consideras correta. Cada resposta que seleccionares, levar-te-á aos temas do primeiro capítulo da obra, que poderás registar na primeira página deste documento. Boa sorte!

- "Era uma vez um rei que fez promessa de levantar um Convento em Mafra."
 - Oração subordinada substantiva completiva → VALORES MORAIS
 - Oração subordinada substantiva relativa → REALIZAÇÃO PESSOAL
 - ☒ Oração subordinada adjetiva relativa restritiva → SONHO
- "Era uma vez a gente que construiu esse Convento."
 - Oração subordinada substantiva completiva → PAIXÃO
 - Oração subordinada substantiva relativa → AMOR VERDADEIRO
 - ☒ Oração subordinada adjetiva relativa restritiva → AMOR CONVENCIONAL → D. João ajudava na sucessão dos reis e a rainha emagrecia → D. Maria Ana

↓

Recordas as características das orações mencionadas e regista-as no espaço abaixo.

- ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS COMPLETIVAS**
 - que, se, para
 - essenciais para a frase ter sentido
 - sujeito, CD, CO
- ORAÇÕES SUBORDINADAS SUBSTANTIVAS RELATIVAS**
 - introduzidas por pronomes ou advérbios relativos
 - não têm antecedente

Os temas do primeiro capítulo são:

- Sonho
- amor convencional

1- Agora, leremos um excerto do primeiro capítulo da obra. Começaremos com uma leitura individual e silenciosa do excerto, na qual deves rodear as palavras cujo significado não conheces e deves procurar no dicionário. De seguida, leremos o excerto em voz alta, e, em simultâneo, deves:

- Fazer um retângulo à volta das personagens que surgem no excerto;
- Sublinhar as informações que consideras mais relevantes para a compreensão do excerto;
- Sublinhar com traçado as passagens do texto que não compreendes;
- Sublinhar com uma linha curva as passagens que abordam os temas que obtivemos como resultado da charada anterior;
- Registrar tópicos sobre o conteúdo de cada parágrafo.



SÍNTESE GERAL

Regista aqui as ideias recolhidas sobre o excerto lido.

- D. Nuno da Cunha
(bisco francês)
- D. João V queria ter um filho
Isso a Rainha mandava o rei mandava
constituir um convento
- A Rainha não era feliz
- 1º Parágrafo:
- Tema: A infertilidade do rei
- Características da escrita: irónica, D.D., linguagem

CAPÍTULO II

3- Leremos um excerto do segundo capítulo da obra. Tal como na aula anterior, começaremos com uma leitura individual e silenciosa do excerto, na qual debes rodar as palavras cujo significado não conheces e deversas procurar no dicionário. De seguida, leremos o excerto em voz alta, e, em simultâneo, debes:

- Fazer um retângulo à volta das personagens que surgem no excerto;
- Sublinhar as informações que consideras mais relevantes para a compreensão do excerto;
- Sublinhar com tracejado as passagens do texto que não compreendes;
- Registrar tópicos sobre o conteúdo de cada parágrafo.



Com tais precedentes, sendo tão favorecidos os franciscanos de meios para alienarem, inverterem ou acelerarem a ordem natural das coisas, até a matriz renitente da rainha obedecerá fulminante injunção do milagre. [...]

Ironia
sobre as ambições
dos franciscanos

promessa
+
Graudez

Consequência

de
Mafra

O.S.S.C

O.S.S.C

- ironia

[...] já disse frei António de S. José que convento havendo, haverá sucessão. A promessa está feita, a rainha parirá, a ordem franciscana colherá a palma da vitória, ela que do martírio tantas colheu. Com anos a espera não será excessiva mortificação para quem conta viver a eternidade.

Vimos como em instância final saiu absolvido o estudante da suspeita do roubo das lâmpadas. Agora não se vá dizer que, por segredos de confissão divulgados, souberam os arrabidos que a rainha estava grávida antes mesmo que ela O participasse ao rei. Agora não se vá dizer que D. Maria Ana, por ser tão piedosa senhora, concordou calar-se o tempo bastante para aparecer com o chamariz da promessa o escolhido e virtuoso frei António. Agora não se vá dizer que el-rei contará as luas que decorrerem desde a noite do voto ao dia em que nascer o infante, e as achará completas. Não se diga mais do que ficou dito.

crítica
aos franciscanos
e
a sua hipocrisia
- manter a boca fechada

Saiam então absolvidos os franciscanos desta suspeita, se nunca se acharam noutras igualmente duvidosas.

- são comidos pelo vício da habice e simplificação
- são apresentados como materialista e materialistas preocupando-se da situação do rei para formar os seus interesses



SÍNTESE DO EXCERTO

transparências
há o amor da mãe a começar mais desta
orden religiosa (monásticas)
Neste excerto vê-se que esta promessa
foi concluída

CAPÍTULO III

4. Leia um excerto do terceiro capítulo da obra. Tal como anteriormente, comparemos com uma leitura individual e silenciosa do excerto, na qual deveis rodar as palavras cujo significado não conheceis e deverás procurar no dicionário. De seguida, leia o excerto em voz alta, e, em simultâneo, deveis:

- Fazer um retângulo à volta das personagens que surgem no excerto.
- Sublinhar as informações que consideras mais relevantes para a compreensão do excerto.
- Sublinhar com tracção as passagens do texto que não compreendes.
- Registar típicos sobre o conteúdo de cada parágrafo.

Vai sair a procissão de penitência Castigamos a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite. Comendo pouco purificam-se os humores, sofrendo alguma coisa escovam-se as costuras da alma. Os penitentes, homens todos, vão a cabeça da procissão, logo atrás dos frades que transportam os pendões com as representações da Virgem e do Crucificado. Seguem-se eles aparece o bispo debaixo do palitório, e depois as imagens nas andorinhas, o regimento indeterminável de padres, confrarias e irmandades, todos a pensarem na salvação da alma, alguns convencidos de que a não perdem, outros duvidosos enquanto se não acharem no lugar das sentenças.

Entrado → carnaval

→ desta
→ diverso
→ excessos

Quaresma
Período entre a
4ª feira de cinzas e
o 1.º de Maio → jejum

portentosa um diaz pensando secretamente que o mundo está louco desde que nasceu. Tinha a procissão entre filas de povo, e quando passa rejoi-se pelo chão homens e mulheres, arrebatados a caminhar, arrepelam-se outros, dão-se bofetões todos, e o tempo vai fazendo estruções da cruz para este lado e para aquele [...]

Nas janelas só há mulheres, é esse o costume. Os penitentes vão de gibões enfiados de penas, ou suportam sobre os ombros grossas barras de ferro [...], e estes que assim se flagelam é que não o melhor da festa porque cubrem verdadeiro sangue que lhes corre da lombeteira, e clamam estrepitosamente, tanto pelos motivos que a dor lhes dá como de óbvio prazer, que não compreendem-se se não se vissem que alguns têm os seus amores à janela e vão na procissão menos por causa da salvação da alma do que por passados ou prometidos gostos do corpo.

Porém no alto gomo ou na própria disciplina, levam fitinhas de cores, cada um a sua e se a mulher elita que a janela antela de angústia, de predação pelo amador sofrer, se não também de gozo a que só muito mais tarde aprenderemos a chamar sádica não souber, pela fiticeira ou pela vista, reconhecer o amante na confusão dos penitentes, dos pendões, do povinho detornado em pavores e súplicas, do vozeiro das ladainhas, do bumbear desancerto dos paízes, dos cabeceamentos brancos das imagens, advinhara ao menos pela fitinha [...] é aquele seu homem e servido, que lhe está dedicando a vergastada violenta e que, não podendo falar, berra como o touro em cio, mas se os mais redutores da ela própria, parecem que faltou vigor ao ru, e se vejam, estão na pele rasgada que cá de cima braga do penitente ou que a vergastada foi em jato de não abrir tanto levanta-se do coreto grande susado, e pesouso, frenético, as mulheres reclamam força no braço, querem curvê-lo estalando dos rabos do chicote, que o sangue certo certo corre do Divino Salvador, enquanto largam por baixo das rodadas mais, e apertam e abrem as costas segundo ritmo da excitação e do seu adiantamento, (...) que Deus não tem nada que ver com isto, é tudo coisa de concepção e provavelmente o espasmo de cima veio em tempo de responder ao espasmo de baixo, o homem de joelhos no chão desferrido grápes furiosas, a dominância enquanto gente de dor, a mulher arregalando os olhos para o macho derrubado, abrindo a boca para lhe beber o sangue e o resto. Para a procissão. O tempo bastante para se concluir a

SARAMAGO, J. (2009). *Memorial do Ceroento*. Caramelo.

→ Mortes
relacionadas
com tortura

VS

Mortes
relacionadas com
fome

tema → contrastes sociais
→ ricos vs pobres



SÍNTESE DO EXCERTO
Parágrafo 1º: Descrição da Procissão
Parágrafo 2º: Os homens esperam nos seus lugares para impressionar as mulheres que estão à janela.
Parágrafo 3º: Comportamento do povo

Charada gramatical 2

Leia atentamente o excerto.

Vai sair a procissão de penitência. Castigá-los a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite. Comendo pouco purificam-se os homens, sofrendo alguma coisa escovam-se as costuras da alma. Os penitentes, honestos todos, vão à cabeça da procissão, logo atrás dos frades que transportam os penões com as representações da Virgem e do Crucificado.

Identifica as funções sintáticas desempenhadas pelas expressões sublinhadas no excerto e seleciona a resposta que consideras correta.
Cada resposta que selecionares, levar-te-á aos temas do quarto capítulo da obra.
Boa sorte!

sub.
→ Quem? A Virgem e o Crucificado
→ Substituto do sujeito
→ Chama-se sujeito substituto
(.)
→ A Virgem e o Crucificado
→ Substituto do sujeito
→ Chama-se sujeito substituto
→ Chama-se sujeito substituto

- 1- "Vai sair a procissão de penitência."
a) Sujeito → VIAGEM
b) Complemento direto → SONHO
c) Modificador apositivo → AMOR VERDADEIRO
- 2- "Castigá-los a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite."
a) Sujeito → REALIZAÇÃO PESSOAL
b) Complemento direto → QUOTIDIANO
c) Modificador apositivo → AMOR CONVENCIONAL

- 3- "Castigá-los a carne pelo jejum, maceremo-la agora pelo açoite."
a) Sujeito → VALORES MORAIS
b) Complemento direto → VIDA DE UM EX-SOLDADO
c) Modificador apositivo → PAIXÃO
- 4- "Os penitentes, honestos todos, vão à cabeça da procissão, logo atrás dos frades que transportam os penões com as representações da Virgem e do Crucificado."
a) Sujeito → CONSTRUÇÃO DO CONVENTO DE MAFRA
b) Complemento direto → VIDA DA NOBREZA
c) Modificador apositivo → MISÉRIA

Recorda as características das funções sintáticas mencionadas na charada anterior.

- SUJEITO.
- COMPLEMENTO DIRETO.
- MODIFICADOR APOSITIVO.

CONCLUSÃO

Os temas do capítulo IV são:

CAPÍTULO IV

- 5- Lemos um excerto do terceiro capítulo da obra. Tal como anteriormente, começaremos com uma leitura individual e silenciosa do excerto, na qual deves rodar algumas palavras cujo significado não conheces e deves procurar no dicionário. De seguida, leremos o excerto em voz alta, e, em simultâneo, deves:



- Fazer um retângulo à volta das palavras-chave que saírem do excerto.
- Rodar com um caneta os locais referidos no excerto.
- Sublinhar as informações que consideras mais relevantes para a compreensão do excerto.
- Substituir, com tranquilidade, as passagens do texto que não compreendes.
- Registrar tópicos sobre o conteúdo de cada parágrafo.



Ento que por desafortunada aparência, sacado da espada e desparchadas vestes, ainda que descalço parece soldado, e Baltazar Mateus, o Sete-Sóis. Foi mandado embora do exército por já não ter serventia nele, depois de lhe cortarem a mão esquerda pelo nó do pulso, estaiçalhada por uma bala em frente de um dos Cavaleiros, na grande estrada de ouro mil homens que fizeram em outubro do ano passado e que se terminou com perda de duzentos noivos e debandada dos vivos, acasoados pelos cavalos que os espanhóis fizeram sair de Badajoz. A Oliveira nos mochos, com algum saque que tomámos em Ilancasta e pouco gosto para gostar dele, que não tinha valido a pena marchar das leguas para lá e correr outras tantas para cá, deixando ao campo tanta gente morta e metade da mão de Baltazar Sete-Sóis. Por muita sorte, ou graça particular do escapulário que traz ao peito, não gargareja a ferida ao soldado nem lhe reberteram as vezes com a força da garra e, sendo habi o cirurgião bousu meter desarticula-lhe as juntas, desta vez nem foi preciso meter o serrão ao osso. Com criss cicatrizes lhe alforfaram o osso, e tão excelente era a camadura de Sete-Sóis que ao cabo de dois meses estava sarado.

que os espanhóis
"color"
com a cor
um pouco
rouso
por a cor
sustentado

Por ser pouco em o que pudera guardar do soldo, podia esmoia em Évora para justar as moedas que teria de pagar ao ferreiro e ao seleiro se queria ter o gancho de ferro que lhe havia de fazer as vezes da mão. Assim passou o inverno, formando metade do que começara a ganhar, acasalando para o caminho metade da outra metade, e entre a comida e o vinho se lhe ia o resto. Já era primavera quando, pago aos poucos por conta, o seleiro, com a última verba, lhe entregou o gancho, mais o espigão que, por capricho de ter duas diferentes mãos esquerdas, Baltazar Sete-Sóis encontrara. Em algumas obras de ouro, ligadas perfeitamente aos ferros, sólidos estes de malho e timpera, e as cortas de dois lamareiros, para ater acima do cotovelo e ao ombro, por maior reforço. Começou Sete-Sóis sua viagem ao tempo de se saber que já o exército da Beira se demora ficar pelos quintos e não viria ajudar ao Alentejo por ser a fome muita nesta provincia, sobre ser geral nas outras. A tropa andava descalça e rota, roubava os lavadores, recusava-se a ir a batalha, e tanto desertava para o inimigo como debandava para as suas terras, metendo-se fora dos caminhos, assaltando para comer, violando mulheres desparadas, cobrando, enfim, a dívida de quem nada lhes devia e sofria, desespero igual. Sete-Sóis, mutilado, caminhava para

→ Traço descalente
→ condições de vida
dos soldados a ver...

Lisboa pela estrada real, creio de uma mão esquerda que ficara parte em Espanha e parte em Portugal, por aires de uma guerra em que se houvera de decidir quem vinha a sentar-se no trono de Espanha, se um Carlos austríaco ou um Filipe francês, português nenhum, se complexos ou manetas, se inteiros ou marcos, salvo se deixar membros cortados no campo ou vidas perdidas não é apenas uma de quem tiver de nome soldado e para se sentar o chilo ou pouco mais. Saiu Sete-Sóis de Évora, passou Montemor, não leva por companhia e ajuda frade ou diácono, e para não ferir já lhe basto a sua (...)

→ Critica

Passado Pêgo, a entrada dos grandes pinheirais onde começa a terra de arca, Baltazar, ajudando-se com os dentes, atá o coto o espigão, que fará, urgindo a necessidade, às vezes de adaga em tempo que foi esta proibida por ser arma facilmente mortal. (...)

Quando Sete-Sóis chegou a Aldegalga, estava anoiando. Comeu umas sardinhas fritas. Bebeu uma tigela de vinho, e não lhe chegando o dinheiro para a pousada, tão só, à escassa, para a passagem arambá, meteu-se num telheiro, debaixo de um carvalho, e aí dormiu, enrolado no capote, mas com o braço esquerdo de fora e o espigão armado. Passou a noite em paz. Quando acordou, não havia ainda então luzinho de madrugada no levantar do céu, sentiu umas grandes dores na mão esquerda, nem era para admirar, com um espigão de ferro ali espetado.

→ No 1º capítulo de Baltazar Sete-Sóis

No claridade do primeiro alvorecer, levantou-se. O céu estava muito limpo, transparente ate as últimas pátidas estrelas. Era um boretto dia para entrar em Lisboa, com bom tempo para lá ficar ou continuar viagem, logo veria. (...)

Quando chegou ao cais, já era sol-forta. Começara a vazar, e o mestre da barca gritava que ia largar não tarda. Está a maré boa, quem embarca em Lisboa, e Baltazar Sete-Sóis correu pelo prancha (...). Uma mulher que calhou ir sentada ao lado de Sete-Sóis, com o marido, desatou o farral do almoço, e se a vizinhança ofereceu por comprazer, mas nenhuma vontade de repartir, com o soldado insistiu tanto, que ele acorreu. Baltazar não gostava de comer diante de gente, com aquela sua mão direita que sozinha parecia canha, o pólo que encorregava, o conduto que caía, mas a mulher ajuntou-lhe a comida em cima duma larga fatia, e assim, alternando o uso dos dedos com a ponta da facineta que tirou do bolso, pôde comer com descanso e suficiente assento. A mulher tinha idade para ser sua mãe, o homem para ser seu pai, não se tratava ali de nenhum namoro sobre as águas do Tejo, nas beiras de involuntário ou consentido pau-de-cabeleira. Apenas alguma fraternidade, de quem vem da guerra aleijado para sempre.

Baltazar
fez a
estrada
para fazer
o seu ganho
substituindo
mão

Lisboa ali estava, oferecida na palma da terra, agora alta de muros e de casas. A barca aprou a Ribeira, fez o mestre manobra para encostar ao cais depois de ter arriado a vela, e os remadores levantaram suas só movimento em remos do lado da atracção, os do outro lado hepejaram a empurrar, mais um toque no leme, um cabo lançado por cima das cabeças, foi como se se tivessem juntado as duas margens do rio. Estando vaza a maré, ficava alto o cais, e Baltazar



ajudou a mulher do farral e seu homem, de peito feito pinto o gracioso que não tugia nem magia,
e, alçando a pena, num só impulso se achou em firme.

SARAMAGO, J. (2009). *Memorial do Convento*, Caminho.

- 6- Ordem por ordem cronológica os locais pelos quais Baltazar Sete-Sóis passou.
- 8 Lisboa
- 6 Pegões -
- 5 Évora -
- 3 Olivença
- 2 Badajoz
- 1 Jerez de los Caballeros
- 6 Barcelona
- 7 Adegalga

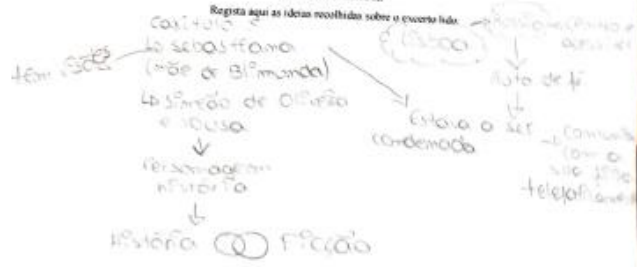
CAPÍTULO V

- 7- Leremos um excerto do quinto capítulo da obra que se encontra na página 255 do manual. Começaremos com uma leitura individual e silenciosa do excerto, no qual deves destacar as palavras cujo significado não conheces e deverás procurar no dicionário. De seguida, leremos o excerto em voz alta, e, em simultâneo, deves:
 - Fazer um resumo à volta das personagens que surgem no excerto;
 - Sublinhar as informações que consideras mais relevantes para a compreensão do excerto;
 - Sublinhar, com coração, as passagens do texto que não compreendes;
 - Sublinhar, com uma linha curva, as passagens que abordam os temas que obtivemos como resultado da charada anterior;
 - Registar tópicos sobre o conteúdo de cada parágrafo.



SÍNTESE GERAL

Regista aqui as ideias recolhidas sobre o excerto lido.



- 8- Responde às questões da página 256 do teu manual. Regista a tua resposta nesta folha, para que, posteriormente, possas compará-las com as respostas-modelo e possas registar os tópicos que te faltavam referir na tua resposta.

A minha resposta	Tópicos que devem ser referidos para ter a resposta completa	O que faltou na minha resposta
1- Neste texto o tema abordado em questão é a intolerância religiosa.		



2- A ação localiza-se em Lisboa, no Rossio, pois é onde fica o centro e é o ponto mais acessível.		
3-		
4- O recurso retórico presente na linha 2 é metáfora com significado de metáfora crítica ao clero		

ANÁLISE A TEMA DA OBRA "MEMORIAL DO CONVENTO" DE JOSÉ SARAMAGO: O AMOR

"Memorial do Convento" é uma obra de José Saramago que retrata momentos do reinado de D. João V, durante o século XVIII. Entre figuras históricas, como o Rei, e personagens ficcionais, como Baltazar, Blimunda e o Padre Barabram, a narrativa gira em torno da construção do Convento de Mafra. D. João V faz uma promessa a Deus e à Igreja da construção de um convento caso tenha um filho com D. Maria Ana Josefa. A rainha engravidou e o convento é construído sacrificando o dinheiro do reino e do próprio povo, que vive faminto e oprimido.

Ao longo da obra José Saramago aborda vários temas, como o poder, a religião, a opressão, a liberdade e o amor. Um dos temas mais interessantes é o amor e a fé como Saramago o apresenta. O amor é apresentado de formas distintas, mas com grande simbologia e estética. Então, Saramago mostra o amor convencional entre D. João V e D. Maria Ana Josefa, que é um amor tradicional e de acordo com as convenções da época, inserido em interesses políticos e na garantia da dinastia. D. João V, é um rei absoluto, que coloca a sua vontade acima de tudo e de todos, e D. Maria Ana Josefa, que vive a noiva com D. Francisco, mas sempre com todos os seus "dentões" de esposa. Por exemplo, no Capítulo VIII, podemos ver a evolução da gravidez da Rainha e a fé como o rei é fiel à sua promessa, onde está presente uma linguagem mais formal.

Já o amor entre Baltazar, um ex-soldado maneta, e Blimunda, uma mulher com poderes especiais, pois vê o interior das pessoas quando está em jejum, é retratado de uma forma mais intensa e profunda, pois ambos estão realmente apaixonados. Este amor é como um encontro de almas, e vai além das convenções sociais, porque eles não são casados, e por isso vivem à margem dos leis de Deus, mesmo tendo a bênção do Padre Barabram. Aqui a linguagem que Saramago utiliza é mais poética e

CADERNO INTELIGENTE

emotiva, para mostrar como é especial a ligação que existe entre os dois. O Capítulo VIII, mostra a relação amorosa entre Baltazar e Blimunda e os seus poderes especiais.

Podemos concluir que, através das relações entre os personagens e as regras sociais da época, José Saramago aborda o tema do amor de forma a desafiar as convenções, que a seu vez opriam um sentimento tão genuíno, e assim leva os leitores a refletirem sobre a importância de relações verdadeiras.

