

2º CICLO DE ESTUDOS

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

**O uso de estratégias para desenvolver as
competências de interpretação dos alunos
O conto e o trabalho colaborativo como potenciadores
da interpretação e da motivação dos alunos**

Paula Cristina Santos Meira

M

2026



Paula Cristina Santos Meira

O uso de estratégias para desenvolver as competências de interpretação dos alunos

O conto e o trabalho colaborativo como potenciadores da interpretação e da motivação dos alunos

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pela Professora Doutora Sofia

Maria Cruz de Melo Araújo e pela Professora Doutora Ângela Cristina Ferreira Renna de Carvalho

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2026



Este trabalho está licenciado ao abrigo de uma licença CC BY 4.0

Depois do medo, vem o mundo.

Clarice Lispector

Sumário

Declaração de honra / <i>Declaration of Honour</i>	6
Agradecimentos	7
Resumo	9
Abstract	10
Índice de tabelas	11
Introdução	12
1.Contextualização da intervenção pedagógico-didática	15
1.1.Descrição da instituição	15
1.2. A caracterização da turma	18
1.3. Diagnóstico das dificuldades dos alunos	19
2. Fundamentação teórica	21
2.1. Conceito de leitura	21
2.2. Ensino da leitura e estratégias de compreensão	26
2.3.Níveis de compreensão leitora	40
2.4.A leitura e os desafios atuais	45
2.5. O papel dos bestsellers na motivação para a leitura	47
2.6. O conto no ensino secundário	50
2.7. Tipos de leitura em sala de aula	54
2.8. Linguagem figurada	60
2.9. Trabalho colaborativo em contexto educativo	65
2.10. Dramatização como estratégia colaborativa	68
2.11. O papel do professor na investigação e na inovação pedagógica	70
3. Implementação do projeto pedagógico-didático	75
3.1. Planeamento da intervenção	78
3.2. Ciclo 1 de intervenção	80
3.2.1. Implementação	80
3.2.2. Resultados	92

3.2.3. Segunda etapa do Ciclo 1	94
3.2.4. Resultados	101
3.2.5. Reflexão	102
3.3. Ciclo 2 de intervenção	103
3.3.1. Implementação	103
3.3.2. Resultados	106
3.3.3. Segunda etapa do ciclo 2	107
3.3.4. Resultados	113
3.3.5. Terceira etapa do ciclo 2	114
3.3.6. Resultados	132
3.3.7. Reflexão	133
3.4. Ciclo 3 da intervenção	134
3.4.1. Implementação	134
3.4.2. Resultados	136
3.4.3. Reflexão	139
4. Avaliação global da intervenção	143
5. Considerações finais	146
6. Referências bibliográficas	150
7. Anexos	154
Anexo 1- Pré-atividade do conto <i>Palavra Mágica</i>	157
Anexo 2- Questionário de compreensão do conto com diferentes níveis de análise	158
Anexo 3- Pós-atividade do conto: alteração do final da narrativa	168
Anexo 4- Ficha formativa: continuação do conto <i>Perplexidade</i> (pós-atividade)	171
Anexo 5- Ficha de identificação e explicitação do sentido figurado em provérbios	172
Anexo 6- Definição de verbos de instrução	180
Anexo 7- Ficha formativa: interpretação da linguagem figurada e escrita expressiva	181

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 referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

I hereby declare 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) da/o presente tese/dissertação/relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo ao trabalho.

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

Porto, 6 de abril de 2026

Paula Meira

Agradecimentos

Agradeço profundamente à minha orientadora do estágio, Professora Isabel Alves, pelo apoio incondicional e pelas palavras de força e incentivo nos momentos em que mais precisei. A sua amabilidade e constante disponibilidade, aliadas à partilha generosa de conhecimentos, foram essenciais para o meu crescimento académico e pessoal, permitindo-me evoluir e ultrapassar desafios ao longo deste percurso.

À minha colega de estágio, Alice, pela ajuda constante e pela partilha da sua experiência, que tanto me enriqueceu. Foi uma verdadeira inspiração em muitos momentos deste percurso, motivando-me a seguir em frente com dedicação e confiança.

À minha supervisora de estágio, Professora Conceição Neto, pela orientação atenta e incentivo constante. Agradeço por fortalecer a minha confiança e fazer-me acreditar na minha capacidade, mesmo nos momentos de maior desalento.

À Professora Doutora Sofia de Melo Araújo e à Professora Doutora Ângela Carvalho pela orientação, disponibilidade e dedicação ao longo da elaboração deste relatório. O vosso apoio e aconselhamento foram fundamentais para a concretização deste trabalho.

Às turmas com que trabalhei durante o estágio, por serem jovens tão empáticos, respeitosos e dedicados. A sua postura e entusiasmo contribuíram não apenas para o êxito deste estágio, mas também para marcar de forma especial e positiva o início da minha carreira docente.

À minha mãe pelo apoio emocional incondicional, por ter acreditado sempre em mim e por me fazer acreditar também. A sua disponibilidade constante para me ouvir e acompanhar em cada etapa do meu percurso durante o estágio foi um pilar essencial para que nunca perdesse a motivação.

Ao meu pai pelo apoio constante, por me permitir seguir os meus sonhos e por garantir que nada me faltasse, dando-me a tranquilidade necessária para que pudesse focar-me plenamente na minha carreira.

Ao meu irmão pelo apoio, pela sua sensibilidade estética, que contribuiu para a elaboração de conteúdos mais apelativos, e ainda pela capacidade de me fazer rir nos momentos em que mais precisava.

A todos os meus professores, desde o início da minha formação até ao presente, por terem contribuído para o meu percurso e por me permitirem chegar onde estou hoje, tornando possível a concretização deste sonho. Agradeço ainda pela inspiração que me transmitiram e que despertou em mim a vontade de ser professora.

Resumo

O presente relatório de estágio insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e resulta de uma investigação-ação realizada na Escola Secundária de Rio Tinto, no ano letivo de 2024/2025. O ponto de partida foi a constatação de que muitos alunos evidenciam dificuldades na compreensão e interpretação de textos, em particular ao nível do vocabulário, da linguagem figurada e da articulação de ideias.

O objetivo central consiste em analisar e implementar estratégias pedagógicas que favoreçam o desenvolvimento da competência de interpretação leitora, explorando o conto enquanto género literário com potencial motivador e adotando o trabalho colaborativo como metodologia promotora da construção partilhada do conhecimento. A escolha do conto justifica-se pela sua brevidade, pela diversidade de possibilidades interpretativas e pela capacidade de diálogo com os interesses dos jovens. Já a opção pelo trabalho colaborativo relaciona-se com a sua natureza interativa, a valorização da negociação de sentidos e o contributo para a motivação intrínseca dos alunos.

A metodologia adotada seguiu os princípios da investigação-ação, organizada em ciclos de planeamento, intervenção, observação e reflexão, o que possibilitou adequar as práticas pedagógicas às necessidades da turma. As atividades propostas contemplaram momentos de pré-leitura, leitura e pós-leitura, integrando dimensões literais, inferenciais e críticas da compreensão textual, e privilegiaram a interação entre pares em contextos de discussão e de partilha.

Palavras-chave: Compreensão leitora; Estratégias de leitura; Conto; Trabalho colaborativo; Investigação-ação

Abstract

This dissertation was developed within the scope of the Master's Degree in the Teaching of Portuguese in Lower and Upper Secondary Education and is the result of an action research project carried out at Escola Secundária de Rio Tinto during the 2024/2025 academic year. The starting point was the observation that many students show difficulties in reading comprehension and text interpretation, particularly regarding vocabulary, figurative language, and the articulation of ideas.

The main goal is to analyse and implement pedagogical strategies that foster the development of reading comprehension skills, focusing on the short story as a literary genre with motivational potential and on collaborative work as a methodology that promotes the shared construction of knowledge. The choice of the short story is justified by its brevity, its diversity of interpretative possibilities, and its ability to engage with students' interests. The option for collaborative work is based on its interactive nature, the value it places on the negotiation of meanings, and its contribution to students' intrinsic motivation.

The methodology followed the principles of action research, organised into cycles of planning, intervention, observation, and reflection, which made it possible to adapt pedagogical practices to the needs of the class. The proposed activities included pre-reading, reading, and post-reading moments, combining literal, inferential, and critical dimensions of textual comprehension, and emphasised peer interaction in contexts of discussion and sharing.

Key-words: Reading comprehension; Reading strategies; Short story; Collaborative work; Action research

Índice de Tabelas

Tabela 1 – Planeamento e resultados do 1.º ciclo de investigação-ação

Tabela 2 – Comparação dos ciclos na fase de pré-atividade

Tabela 3 – Evolução do desempenho dos alunos do 1.º para o 2.º ciclo de investigação-ação

Tabela 4 – Planeamento e resultados do 2.º ciclo de investigação-ação

Tabela 5 – Planeamento e resultados do 3.º ciclo de investigação-ação

Tabela 6 – Progressão das competências de leitura ao longo dos ciclos de investigação-ação

Introdução

O presente relatório foi elaborado no âmbito do estágio integrado do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado na Escola Secundária de Rio Tinto, no ano letivo de 2024/2025. A intervenção decorreu no âmbito da disciplina “Oficina de Competências”, uma componente curricular obrigatória que visa apoiar os alunos no desenvolvimento de capacidades de leitura, escrita e comunicação. A sua criação responde à necessidade de reforçar aprendizagens transversais, sobretudo no domínio da leitura, da escrita e da expressão oral, funcionando como um espaço complementar às restantes disciplinas. Esta obrigatoriedade garante que a intervenção realizada adquira abrangência, uma vez que todos os alunos da turma frequentam a disciplina e nela encontram um tempo especificamente destinado ao desenvolvimento destas competências.

A compreensão leitora continua a constituir um dos principais desafios educativos, afetando significativamente o desempenho dos alunos em diferentes áreas do saber. Entre os fatores que contribuem para esta dificuldade destacam-se a falta de motivação para a leitura, a escassa concentração perante textos mais extensos e a perceção de que o vocabulário utilizado é demasiado complexo. No caso específico da disciplina de Português, estas limitações tornam-se particularmente evidentes na interpretação de textos literários e na resposta a questionários de leitura.

Para além da sua relevância académica, a competência interpretativa assume um papel fundamental na formação integral dos alunos, preparando-os para uma participação consciente e crítica na sociedade. Como refere Cassany (1999), as competências leitoras são competências de cidadania, sublinhando a importância da leitura para o exercício da autonomia e da responsabilidade social.

O trabalho desenvolvido articula-se com as orientações do Plano de Ação para a Leitura (PAL) da escola e com as metas do Plano Nacional de Leitura 2027 (PNL 2027), procurando dar resposta às dificuldades de interpretação identificadas no contexto escolar.

O presente relatório procurou responder à seguinte pergunta de investigação:

De que forma a utilização do conto, articulada com estratégias de leitura e com o trabalho colaborativo, pode contribuir para o desenvolvimento das competências de interpretação leitora dos alunos?

Esta questão estrutura todo o percurso desenvolvido, orientando as opções teóricas, metodológicas e didáticas assumidas ao longo do estágio, bem como a análise e reflexão sobre os resultados obtidos.

Ao longo desta investigação, o conceito de *estratégias de leitura* é assumido como o uso de diferentes recursos e procedimentos que apoiam os alunos na construção de significados. Estas estratégias podem ser de natureza cognitiva (como identificar ideias principais, formular inferências ou relacionar informações) ou metacognitiva (como planear, monitorizar e avaliar o próprio processo de leitura).

Em particular, pretende-se:

- Diagnosticar as principais dificuldades de interpretação dos alunos;
- Implementar atividades de pré-leitura, leitura e pós-leitura centradas nos textos;
- Avaliar de que forma estas estratégias contribuem para a melhoria da compreensão leitora.

O relatório organiza-se em diferentes capítulos que refletem o percurso da investigação-intervenção.

Após a presente introdução, procede-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática, onde se caracteriza a escola e a turma envolvidas no estudo. Segue-se a fundamentação teórica, que enquadra conceitos essenciais como a leitura, compreensão leitora, estratégias de leitura, trabalho colaborativo e o conto enquanto género literário com potencial pedagógico.

Posteriormente, descreve-se a implementação do projeto pedagógico-didático, organizada em ciclos de investigação-ação, nos quais se apresentam o planeamento, as atividades desenvolvidas, os resultados obtidos e a reflexão crítica sobre cada etapa da intervenção.

Por fim, nas considerações finais, sintetizam-se os principais contributos do estudo, refletem-se as aprendizagens realizadas e apontam-se perspectivas de continuidade e de aprofundamento do trabalho desenvolvido.

A metodologia adotada baseia-se na investigação-ação, permitindo ajustar continuamente a prática pedagógica às necessidades reais da turma, através de ciclos sucessivos de planeamento, intervenção, observação e reflexão.

1. Contextualização da intervenção pedagógico-didática

1.1. Descrição da instituição

A Escola Secundária de Rio Tinto é uma instituição de ensino público situada na cidade de Rio Tinto, Município de Gondomar. A escola iniciou a sua atividade em 1982, com cerca de 400 alunos funcionando inicialmente sem instalações próprias. Durante os primeiros dez anos, ocupou, em regime de arrendamento, um antigo preventório, cujas condições, além de precárias, se revelaram insuficientes para as necessidades da escola. Por esse motivo, o edifício foi alvo de intervenções frequentes de manutenção, ampliação e requalificação, que, no entanto, nunca resolveram de forma definitiva os problemas existentes. Nesse período inicial, a escola disponibilizava apenas o 3.º ciclo e o ensino noturno.

A limitação das instalações e a crescente procura por parte da população escolar motivaram uma luta contínua pela construção de um edifício próprio, que se concretizou no ano letivo de 1992/93. Nessa altura, o número de alunos já tinha triplicado e teve início o ensino secundário diurno. Esta informação é relevante para a investigação, pois mostra como a evolução das condições físicas da escola influencia diretamente as possibilidades de intervenção pedagógica.

A partir daí, a escola expandiu progressivamente a sua oferta educativa, integrando o ensino secundário e, mais tarde, os cursos profissionais. As novas instalações foram construídas no mesmo local onde a escola se encontra atualmente.

Decorridos 18 anos, a instituição foi alvo de uma profunda remodelação, que transformou significativamente o seu aspeto e os seus recursos, resultando numa melhoria substancial das condições pedagógicas, o que constitui um fator importante para compreender o contexto de ensino e aprendizagem em que a intervenção se insere.

Atualmente, a Escola Secundária de Rio Tinto apresenta-se como uma instituição de referência na região, dispondo de instalações modernas e bem equipadas, adequadas às exigências do ensino contemporâneo. Com uma oferta educativa diversificada, que inclui o 3.º ciclo, o ensino secundário regular e diversos cursos profissionais, a escola procura responder de forma eficaz às necessidades e expectativas da comunidade escolar (Agrupamento de Escolas de Rio Tinto n.º 3, 2024). O corpo docente é estável e qualificado, e as práticas pedagógicas refletem um compromisso com a inovação, a inclusão e a qualidade do ensino. Além disso, a escola tem vindo a fortalecer a sua ligação à comunidade local através de projetos educativos, parcerias institucionais e atividades extracurriculares que promovem o desenvolvimento integral dos alunos.

As instalações foram também concebidas com atenção à inclusão, contando com rampas, elevadores e casas de banho adequadas a alunos com deficiência, garantindo, assim, condições de equidade e acessibilidade a toda a comunidade educativa.

Para além disso, a escola participa ativamente em diversos projetos e programas educativos, nomeadamente no âmbito do Plano Nacional de Leitura, do Parlamento dos Jovens, do Programa Eco Escolas, da Escola Amiga da Criança, bem como em iniciativas relacionadas com a promoção da cidadania, da sustentabilidade e da saúde mental (Eco-Escolas, 2024). A relevância destes projetos para a investigação reside no facto de criarem um contexto favorável à participação ativa dos alunos, facilitando a implementação das atividades pedagógicas e a aceitação de novas metodologias.

Além do investimento nas infraestruturas, a escola tem-se distinguido pela adesão a inúmeros projetos pedagógicos e programas educativos que enriquecem o currículo e contribuem para a formação integral dos alunos. Participa ativamente no programa Eco Escolas, sendo reconhecida com a Bandeira Verde em vários anos consecutivos, e está inscrita no programa para o ano letivo de 2024/25. Desenvolve, no âmbito deste projeto, ações como auditorias ambientais, gestão de horta pedagógica, recolha seletiva de resíduos e plantação de árvores, integrando também a Rede de Escolas do FUTURO da Área Metropolitana do Porto.

Um dos projetos mais emblemáticos é o “Pedalando pelo Futuro”, financiado pela Lipor, que promove a reciclagem de resíduos elétricos e eletrónicos e a consciencialização ambiental.

O compromisso com a cidadania é outro dos pilares da atuação da ESRT. A escola é Escola Embaixadora do Parlamento Europeu (EPAS), promovendo a participação democrática dos jovens, debates com eurodeputados e ações como o projeto “Votar Claro”, que envolveu cerca de 800 alunos em simulações de eleições legislativas. Em 2022, a escola marcou também presença no seminário Sakharov, em Estrasburgo, representando Portugal num evento europeu de grande prestígio.

No campo da internacionalização e da inovação pedagógica, destaca-se a participação no programa Erasmus+, com o projeto “Promoting National Identity in a European Context”, em parceria com escolas da Suécia, Hungria e Roménia, promovendo o intercâmbio cultural e a aprendizagem colaborativa. A escola tem ainda sido distinguida com Selos Europeus de Qualidade e Twinning. Tais dados evidenciam como a escola oferece oportunidades para que os alunos desenvolvam competências transversais que apoiam a intervenção pedagógica.

A aposta em atividades extracurriculares é igualmente evidente, com iniciativas como a Semana da Ciência e Tecnologia, clubes de ciência e jardinagem, e concursos de inovação pedagógica, que motivam os alunos e estimulam competências transversais.

Entre os vários projetos em que a escola participa, merece destaque a adesão ao Plano Nacional de Leitura (PNL), que reforça a importância dada ao desenvolvimento das competências leitoras. No entanto, a intervenção apresentada neste relatório foi pensada sobretudo para a disciplina de Oficina de Competências, com o objetivo de responder de forma direta às necessidades da turma. Ainda assim, o facto de a escola ter já uma cultura de participação em projetos foi uma vantagem, pois os alunos estão habituados a envolver-se e a colaborar neste tipo de iniciativas.

Isso acabou por facilitar a aceitação das atividades propostas, que se enquadram naturalmente num contexto escolar já marcado por dinamismo e abertura a novas experiências.

Em suma, a Escola Secundária de Rio Tinto é, hoje, um caso de sucesso no panorama educativo nacional, combinando qualidade pedagógica, inclusão, sustentabilidade, cidadania e inovação. A descrição contextualizada das suas condições físicas, pedagógicas e sociais permite compreender como tais fatores influenciam o planeamento, implementação e resultados da intervenção pedagógico-didática apresentada.

1.2. A caracterização da turma

A turma com que desenvolvi a minha intervenção pedagógica foi a 10.ºK, pertencente ao curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, composta por 24 alunos, dos quais 19 são do sexo feminino e 5 do sexo masculino.

Após um período de observação direta das aulas e uma reunião com a diretora de turma, foi possível delinear um perfil representativo do grupo. De um modo geral, trata-se de uma turma com bom comportamento, que adota uma postura adequada em contexto de sala de aula. Os alunos demonstram ser empáticos, destacando-se pela simpatia, pelo respeito mútuo entre colegas e pela relação cordial e respeitosa com a professora.

No que se refere à motivação, verifica-se ser um grupo empenhado e com objetivos bem definidos, sendo evidente a aspiração de muitos alunos a ingressar no ensino superior. Esta ambição reflete-se no comprometimento com as aprendizagens, ainda que persistam algumas dificuldades. No que respeita à participação, os alunos revelam um nível muito bom de envolvimento nas atividades letivas. Demonstram uma atitude atenta, interessada e colaborativa, intervindo de forma pertinente nas discussões e mostrando-se receptivos às propostas apresentadas.

Durante as aulas observadas da professora orientadora, foi possível constatar que se tratava de uma turma coesa, que revelava gosto pelo trabalho em grupo e que funcionava de forma eficaz nessa dinâmica. Os alunos demonstravam respeito mútuo e contribuíam para a construção de um ambiente de sala de aula marcado pela partilha de ideias e pensamentos.

O trabalho colaborativo, neste contexto, não pretende criar competências totalmente novas, mas sim ajudar os alunos a colocar em prática e a alargar aquelas que já demonstravam possuir. Trabalhar em grupo dá-lhes oportunidade de consolidar hábitos de comunicação e de partilha, enquanto os desafia a ouvir diferentes perspetivas, a negociar sentidos e a assumir responsabilidades de forma conjunta. Quando aplicado à leitura e interpretação de textos, este modo de trabalhar ganha especial relevância, porque permite que cada aluno se sinta parte de um processo coletivo de construção de significados.

1.3. Diagnóstico das dificuldades dos alunos

Durante as apresentações dos trabalhos, na sua maioria textos de autoria própria, foi possível observar que a linguagem utilizada tendia a ser excessivamente literal. Nos casos em que recorreram a apresentações em PowerPoint, verificou-se a inclusão de informações retiradas da internet que nem sempre conseguiam explicar com clareza, o que evidenciou dificuldades de compreensão e de paráfrase. Este facto permitiu concluir que a turma apresentava algumas fragilidades ao nível da interpretação, aspeto que já havia sido igualmente sinalizado pela diretora de turma.

De modo a recolher informações mais concretas acerca da relação dos alunos com a leitura e, consequentemente, da forma como interpretam o que leem, foi-lhes aplicado um inquérito. O questionário incluía questões sobre os hábitos de leitura, os géneros textuais de maior preferência, bem como as dificuldades habitualmente encontradas durante a leitura.

Para além disso, procurou-se identificar as estratégias utilizadas pelos estudantes para ultrapassar os obstáculos detetados, de forma a compreender não apenas o seu nível de motivação, mas também os recursos cognitivos e metacognitivos que mobilizam quando enfrentam desafios interpretativos.

Com base nas 24 respostas obtidas, verificou-se que os alunos apresentam uma atitude moderadamente positiva em relação à leitura. Contudo, apenas 25% afirmaram gostar “muito” de ler, o que revela que, embora o gosto pela leitura exista, tende a ser pouco expressivo. Esta perceção é confirmada pelos hábitos de leitura: a maioria dos alunos (70,9%) dedica menos de 30 minutos por dia a esta prática, evidenciando um contacto reduzido com os textos fora do contexto escolar. Tal como refere Solé (1992), a frequência de leitura é um dos fatores determinantes para o desenvolvimento de competências de compreensão, pelo que a escassez de tempo dedicado à atividade pode constituir uma barreira significativa.

As preferências manifestadas situam-se maioritariamente em torno da ficção (58,3%) e de textos online (37,5%), sobretudo blogs, websites e conteúdos de redes sociais. Este dado revela um interesse dos alunos por narrativas de carácter recreativo e, em paralelo, pela leitura em suportes digitais, em detrimento de leituras de natureza mais informativa ou académica.

Importa salientar que o termo texto online não designa um género literário específico, mas antes um modo de acesso e circulação da leitura, característico da realidade contemporânea.

No que se refere às dificuldades, os resultados apontam o vocabulário complexo (54,2%) e a confusão na interpretação da informação (33,3%) como os principais obstáculos. Este aspeto evidencia a necessidade de investir em estratégias pedagógicas que promovam a ampliação lexical e o desenvolvimento de competências de interpretação crítica.

Para superar tais dificuldades, a estratégia mais utilizada pelos alunos consiste em “ler várias vezes” (79,2%). Embora esta prática demonstre empenho e esforço de compreensão, também revela a ausência de ferramentas mais eficazes de leitura e interpretação. Como refere Bloom (1956), o desenvolvimento cognitivo exige uma progressão que vá além da mera repetição, promovendo níveis mais elevados de compreensão, aplicação e avaliação crítica.

Nesse sentido, torna-se fundamental proporcionar aos alunos metodologias diversificadas que os ajudem a lidar com a complexidade do texto e a alcançar autonomia interpretativa.

2. Fundamentação teórica

2.1. Conceito de leitura

A literatura, como linguagem e como instituição, desempenha um papel central na escola, pois nela se expressam valores e sensibilidades de uma sociedade (Lajolo, 2008). O acesso à linguagem literária é essencial para o exercício da cidadania plena, já que possibilita ao leitor desenvolver pensamento crítico, compreender o mundo e participar ativamente na vida social. No entanto, como aponta Silva (2005), a leitura e a literatura nem sempre são trabalhadas de forma reflexiva nas escolas, muitas vezes são reduzidas a práticas mecânicas que não favorecem a formação de leitores críticos e autônomos.

Mas importa, antes de mais, compreender o que se entende por leitura. Será possível defini-la de forma objetiva ou trata-se de um conceito subjetivo?

Tradicionalmente, a leitura foi concebida como uma simples atividade de decodificação de sinais linguísticos, restrita ao reconhecimento de palavras e sons. Contudo, as perspectivas contemporâneas ampliaram essa visão, entendendo a leitura como um processo ativo de construção de significados, no qual o leitor interpreta, relaciona e atribui sentido ao texto a partir das suas experiências e do contexto em que se insere.

A leitura envolve compreender, interpretar e atribuir significados ao que se lê, articulando conhecimentos prévios, experiências pessoais e o contexto em que a leitura acontece. Por isso, ao longo do tempo, o conceito de leitura tem evoluído de uma visão puramente técnica para uma perspectiva mais ampla e integradora, que a entende como uma prática social, cultural e política (Oliveira e Prados, 2014).

De acordo com Maria Helena Martins (2006), ler é “compreender expressões formais e simbólicas, não importando por meio de que linguagem”. Ou seja, lemos não apenas textos escritos, mas também imagens, sons, gestos e acontecimentos do cotidiano. Essa ideia ajuda a perceber que a leitura está presente em todas as dimensões da vida e que o leitor é, antes de tudo, um intérprete do mundo.

Essa visão dialoga com Paulo Freire (2011), que afirma que “antes de aprender a ler a palavra, o ser humano lê o mundo”. Para Freire, a leitura é um ato de consciência e libertação, uma forma de compreender a realidade e transformá-la. Assim, a alfabetização e a leitura não se limitam à aprendizagem de técnicas, mas envolvem também a formação de sujeitos críticos e reflexivos.

Rildo Cosson (2014) amplia esta reflexão ao destacar que a leitura é um processo de produção de sentidos que envolve quatro elementos fundamentais: o leitor, o autor, o texto e o contexto. Ler, portanto, é dialogar com o autor, com o texto e com as próprias experiências. É nesse encontro que o significado se constrói.

Por outro lado, Luiz Percival Britto (2006) e Magda Soares (1988) chamam a atenção para o caráter social e político da leitura. Para eles, ler é também um ato de posicionamento: a forma como cada indivíduo interpreta o texto reflete a sua história, os seus valores e a sua inserção na sociedade. Nesse sentido, ensinar a ler é ensinar a compreender o mundo de forma crítica e consciente.

Gonçalves (2004, p. 78) distingue o *leitor* do *ledor* ao explicar que o ledor se refere à decodificação sucessiva dos elementos gráficos do texto, ou seja, letra por letra, sílaba por sílaba, palavra por palavra. Já o leitor, ao contrário, não se limita a essa leitura linear e mecânica: ele constrói sentido a partir de indícios discursivos mais amplos e formula hipóteses interpretativas que são verificadas ao longo da leitura.

Assim, ler, para o leitor, não se reduz a uma tarefa escolar ou técnica, mas constitui uma experiência de vida, geradora de desenvolvimento intelectual e afetivo.

Reunindo essas diferentes perspectivas, pode-se afirmar que a leitura é uma atividade de compreensão e de atribuição de sentido, que ultrapassa o simples reconhecimento da palavra. É uma prática que se aprende, se partilha e se transforma nas relações sociais, sendo, por isso, um instrumento essencial para o desenvolvimento pessoal e para a participação cidadã.

Cada pessoa lê e compreende a partir das suas próprias experiências e conhecimentos prévios, o que torna a leitura um processo individual e em constante aperfeiçoamento, algo que se revela particularmente desafiante no ensino. Trata-se de uma atividade em que o sujeito assume uma postura ativa, analisando e interpretando o material escrito de acordo com as suas intenções e experiências.

Consequentemente, dois leitores distintos, movidos por finalidades diferentes, podem extrair interpretações e informações também distintas de um mesmo texto. O leitor é um sujeito ativo, que interpreta o texto a partir de sua visão de mundo e de seus conhecimentos prévios. Em outras palavras, há uma relação dinâmica entre texto e leitor: o primeiro oferece uma base de significados, enquanto o segundo interage com ela, acrescentando novas informações e reformulando o que já sabe. (Camps e Colomer, 2002)

Segundo Ingarden (1998: 19), qualquer obra literária apresenta “áreas de indeterminação”, isto é, elementos não totalmente definidos quanto ao tempo, às personagens ou aos acontecimentos. Esses espaços em aberto são preenchidos pelo leitor através da imaginação, permitindo que a obra ganhe forma durante o ato de leitura.

Na mesma linha, Jauss (1993) refere que o leitor tende a completar essas lacunas para construir significado, orientando-se por um “horizonte de expectativas”, ou seja, pelo conjunto de referências, conhecimentos e experiências que traz consigo para o texto.

Embora provenientes da teoria literária e da Estética da Recepção, os contributos de Ingarden e Jauss revelam-se relevantes para a compreensão do papel ativo do leitor na construção de significado. As suas reflexões evidenciam que a interpretação resulta de uma interação dinâmica entre o texto e o leitor, aspeto que pode ser articulado com abordagens pedagógicas da leitura que valorizam a participação ativa dos alunos na construção do sentido dos textos.

Solé (1998) ressalta que ler é compreender. Assim, o leitor precisa ativar os seus conhecimentos prévios, decodificar o texto e interpretar as suas intenções, identificando os objetivos e o impacto que o texto pretende causar.

Ler não deve restringir-se ao preenchimento de fichas ou à repetição de informações superficiais. Ao contrário, metodologias diversificadas, como a leitura oral, coletiva, individual e silenciosa, aliadas à escolha de textos significativos, estimulam o gosto pela leitura e fortalecem a relação do estudante com a realidade que o rodeia.

A escola, os professores e a família partilham a responsabilidade de formar leitores capazes de compreender e interpretar o mundo.

No entanto, os elementos linguísticos, como o léxico, a sintaxe, os tempos verbais e os conectores, e elementos não linguísticos, como a pontuação, a organização visual e as imagens, guiam a interpretação, permitindo inferências, analogias e generalizações. Assim, ainda que múltiplas leituras sejam possíveis, há limites impostos pela materialidade textual que evitam interpretações incoerentes.

Do ponto de vista dos processos cognitivos, o ato de ler divide-se em dois grandes componentes: o processamento da forma e o processamento do significado. O primeiro inclui o reconhecimento lexical e sintático.

O processamento lexical permite identificar palavras, as suas formas e sentidos, de maneira automática em leitores experientes (Coscarelli, 1993). O processamento sintático organiza mentalmente as frases e pode gerar dificuldades quando a estrutura se afasta do padrão mais comum da língua, originando ambiguidades ou interpretações múltiplas, como no exemplo: “Vendem-se gaiolas para pássaros de ferro”.

Já o processamento do significado envolve a coerência local, a coerência temática e a coerência externa. A compreensão exige que o leitor crie proposições de sentido, faça inferências e relacione informações com o seu conhecimento prévio. Quanto mais familiar for o tema, mais fácil será construir interpretações adequadas. Os fatores como clareza textual, presença de conectores, reconhecimento do gênero e identificação das ideias principais também facilitam a compreensão.

A leitura é, portanto, uma atividade integradora que combina decodificação, interpretação e reflexão. A escola, contudo, muitas vezes reduziu-a ao treino da oralidade e da fluência, perpetuando práticas históricas ligadas à leitura em voz alta, aproximando o aluno da figura do recitador medieval (Hamesse, 2002). Embora a leitura oral tenha funções importantes, como comunicar um texto a outros ou treinar expressividade, não deve ser confundida com compreensão.

A leitura silenciosa, quando orientada para a atribuição de sentido, favorece processos internos e metacognitivos mais profundos.

Existem três concepções de ensino da leitura que podem ser identificadas. A primeira é uma visão centrada na forma, que privilegia a correspondência grafema-fonema e a leitura expressiva. A segunda é uma abordagem focada na extração de significados, em que o professor avalia a compreensão por meio de respostas diretas. A terceira corresponde a uma perspectiva mais ampla, que entende a leitura como prática cultural e transformadora, na qual o aluno é incentivado a questionar e a construir sentidos em interação com o texto. É esta última que melhor responde ao desafio de formar leitores críticos e reflexivos.

Esta perspectiva da leitura como construção ativa de significado pode ser articulada com os contributos de César Coll (2004), para quem a aprendizagem resulta da interação entre os conhecimentos prévios do aluno e os contextos sociais e culturais em que essa aprendizagem se desenvolve. O autor defende que a compreensão não depende apenas da aquisição de conteúdos, mas também da capacidade de os relacionar com experiências significativas e contextualizadas.

Neste sentido, a leitura assume-se como um processo de construção de sentido em que o aluno mobiliza saberes prévios, interpreta novas informações e estabelece relações com a sua realidade, favorecendo aprendizagens mais significativas e duradouras.

2.2. Ensino da leitura e estratégias de compreensão

Como defende Smith (1989), a compreensão não é resultado posterior da leitura, mas o seu ponto de partida. Ensinar a ler implica, portanto, não apenas ensinar a decodificar, mas sobretudo formar leitores capazes de interpretar, refletir e atribuir significado.

Nesse sentido, ler permanece como um dos desafios centrais da escola. Embora a importância da leitura seja amplamente reconhecida, a prática pedagógica muitas vezes limita-se ao ensino do código escrito, deixando em segundo plano o desenvolvimento da leitura como experiência cultural e interpretação do mundo. Ler não é apenas decifrar palavras; é atribuir sentidos, construir significados e relacionar textos com a vida.

Assim, a tarefa da escola não se restringe ao domínio técnico da língua, mas envolve proporcionar aos alunos o contacto com práticas reais de leitura, que os formem como sujeitos críticos e culturalmente participativos.

A compreensão surge como um objetivo claro para o leitor, e, para alcançá-la, é essencial que ele saiba acionar todo o conhecimento prévio que possui sobre o tema. Para isso torna-se essencial um momento de pré-leitura, em que os alunos se deparam com pistas iniciais, como o título da obra, comentários na contracapa, observações feitas por colegas, sugestões do professor, entre outras fontes.

Para que o leitor consiga articular essas informações com o que já sabe, são fundamentais o apoio e a mediação do professor.

Segundo Smith (1989), a previsão ocupa uma posição central no processo de leitura, pois é ela que ativa o conhecimento prévio do leitor e ajuda a limitar as possibilidades de interpretação, facilitando a construção do sentido durante a leitura.

Uma das principais dificuldades enfrentadas pelos professores está em ensinar escolhas e processos de decisão, ou seja, ações de natureza intelectual. Isso ocorre porque, em geral, estão mais acostumados a ensinar aquilo que é concreto, tangível, perceptível aos sentidos, como a vocalização de um texto. Por isso, o ensino da leitura, dentro da tradição escolar, acaba-se restringindo à conversão de letras em sons, do visível (as letras) para o audível (os fonemas), deixando de lado questões mais profundas, como as relações socioculturais envolvidas na construção de sentido.

Prever consiste em descartar as possibilidades menos prováveis, como diz Airma Smith (1989, p. 35). Além disso, prever também envolve criar perguntas simples e rápidas que despertam a expectativa por respostas. O professor possui o papel de ensinar os alunos a fazer previsões e formular perguntas, tanto antes quanto durante a leitura, para que possam procurar respostas ao longo de todo o processo de aprendizagem.

Os leitores só conseguem progredir na leitura quando sabem fazer perguntas sobre o texto, usando as pistas que já possuem no começo e as que vão percebendo durante o desenvolvimento do texto. Essas perguntas surgem a partir do uso dos conhecimentos anteriores que eles têm, que servem de base para formulá-las. Dessa forma, há uma ligação entre o universo cultural do leitor, que inclui as suas experiências pessoais, outras leituras feitas e informações obtidas por diferentes fontes, as previsões feitas para evitar interpretações erradas, as perguntas que são essenciais para essas previsões e todas essas ações juntas, que se conectam à construção de significado, que é o fundamento da leitura.

O leitor antecipa sentidos e confirma-os conforme lê o texto. Quando a previsão está certa, torna-se base para as próximas; quando está errada, é ajustada para formar novas hipóteses.

A conclusão é evidente: a leitura está inseparavelmente ligada à orientação pessoal para dar significado ao texto; sem essa orientação, o ato de ler não pode realmente se desenvolver.

Embora a leitura possa parecer que está a acontecer, na verdade ela não acontece de facto se essa orientação para compreender o sentido não estiver presente, nem se a atividade principal for apenas a vocalização, mesmo quando feita de forma silenciosa.

De acordo com Solé (1998), as estratégias que podem ser aplicadas durante a leitura são: ler, resumir, levantar dúvidas sobre o texto e antecipar conteúdos. É importante realçar que não existe uma ordem rígida para essas ações, já que elas podem variar conforme o tipo de texto e os objetivos do leitor. A proposta central é que sejam encaradas como práticas de leitura compartilhada, que exigem do estudante um esforço maior na medida em que ele passa a gerir o seu próprio processo de compreensão.

Esse trabalho pode, a princípio, ser conduzido pelo professor, mas também pode ser desempenhado por outro mediador, como um colega da turma, à medida que tais estratégias forem incorporadas ao quotidiano da sala de aula. A autora destaca que os alunos precisam observar um modelo de leitura em funcionamento, num contexto real e significativo, de modo a visualizar as estratégias em prática (Solé, 1998, p. 116).

Deste modo, torna-se essencial a orientação do professor durante o processo de leitura, de forma a promover o desenvolvimento de estratégias que possibilitem uma leitura autónoma por parte dos alunos, assumindo o docente o papel de modelo. Ao longo da minha intervenção, procurei proporcionar esse apoio, com o objetivo de auxiliar os alunos na aquisição de diferentes formas de superar as dificuldades de interpretação, uma vez que se verificou, de forma geral, uma limitada capacidade da turma em aplicar estratégias de leitura.

Na prática, a condução dessas estratégias pode começar pela leitura silenciosa de um texto ou fragmento. Em seguida, o professor pode fazer um resumo, que Solé descreve como uma recapitulação breve do que foi lido. Depois, ocorre o momento de esclarecer dúvidas, quando são feitas perguntas que confirmam a compreensão e ensinam os alunos a elaborar questões pertinentes.

A etapa da previsão envolve a formulação de hipóteses sobre o conteúdo, ajustando a interpretação com base tanto no que já foi lido quanto nos conhecimentos prévios do leitor (Solé, 1998, p. 119).

Essas etapas, no entanto, não precisam seguir uma sequência fixa. O professor pode reorganizar a ordem, começando por perguntas, passando pelo esclarecimento, depois recapitulando e, por fim, prevendo. Além disso, a dinâmica pode ser aplicada de diferentes formas: em grupos, em pares ou individualmente.

O mais importante é o envolvimento crescente dos alunos. Solé enfatiza que seguir uma fórmula engessada não é recomendável, já que cada situação de leitura é única. O essencial é transferir, gradualmente, o controle da leitura do professor para os estudantes, de modo que, com o apoio do mediador, eles aprendam a definir os seus objetivos de leitura e a utilizar essas estratégias em qualquer contexto de leitura que enfrentarem.

Segundo Solé (1998), algumas estratégias devem ser desenvolvidas após a leitura, entre elas identificar a ideia principal, elaborar resumos e formular respostas a perguntas. Nota-se que certas práticas, como resumir ou criar questões, podem aparecer também em outros momentos da leitura, o que mostra que não há fronteiras rígidas entre essas etapas. O essencial é considerar o leitor como sujeito ativo nesse processo. A expectativa é que, ao aplicar essas estratégias, o estudante consiga consolidar tanto o entendimento do texto quanto a aprendizagem obtida.

A identificação da ideia principal, embora fundamental, nem sempre é simples, já que um texto pode apresentar mais do que uma ou mesmo trazê-la de forma implícita. Para reconhecê-la, é preciso levar em conta três aspectos: os conhecimentos prévios do leitor, os seus objetivos de leitura e a mensagem do autor. Solé (1998) chama a atenção para o risco de se confundir o ensino com a avaliação.

Quando se pede a um aluno que indique o ponto central de um capítulo, por exemplo, trata-se de avaliar a sua compreensão, e não de ensiná-lo a usar essa estratégia. Para a autora, ainda há pouco espaço na escola para atividades voltadas ao ensino efetivo da ideia principal.

Nesse sentido, é necessário deixar claro para o aluno o que é, qual a função e como se identifica a ideia principal, a fim de promover a sua autonomia como leitor.

O professor, nesse caso, deve atuar como modelo, explicando quais critérios utilizou para chegar à conclusão. Ao compartilhar esse raciocínio, abre-se caminho para que os estudantes assumam o controle da sua compreensão.

A estratégia de resumir está diretamente relacionada à seleção de informações. O estudante precisa de compreender que resumir significa omitir dados secundários e destacar apenas o essencial para a compreensão.

Trata-se de uma tarefa complexa, sem fórmulas prontas, que exige do leitor habilidades como reconhecer o tema central, organizar informações e agrupá-las de modo coerente. Assim como nas outras estratégias, o processo deve ser construído coletivamente, com apoio do professor, para que os alunos se tornem gradualmente independentes.

A última estratégia apresentada por Solé (1998) é a formulação de respostas a perguntas. O objetivo não é apenas responder a questões, mas aprender a criá-las de maneira pertinente, pois esse exercício ajuda o estudante a gerir a sua compreensão. No entanto, a prática escolar geralmente se limita a solicitar que os discentes respondam a perguntas do livro ou do professor, o que acaba assumindo um caráter avaliativo e pouco contribui para a aprendizagem. Muitas vezes, os alunos passam a procurar formas de responder sem realmente compreender o texto.

A elaboração de perguntas após a leitura, quando bem orientada, pode ser uma ferramenta poderosa para alcançar os objetivos de compreensão. Novamente, o professor deve servir de modelo, mostrando como formular questões adequadas que realmente levem à identificação do tema e da ideia principal. Assim, os estudantes passam a compreender que não se trata de qualquer pergunta, mas daquelas que os ajudam a avançar na leitura. Nessa perspectiva, o papel do mediador é essencial, já que, ao orientar os alunos nesse processo, contribui para a formação de leitores autônomos e críticos.

Um dos principais desafios no processo de compreensão textual está relacionado ao uso da linguagem figurada. Muitos alunos, por adotarem uma postura excessivamente literal, encontram obstáculos para perceber o significado implícito ou simbólico presente em certas expressões.

Diante disso, torna-se fundamental não apenas reconhecer a importância dessa forma de linguagem, mas também refletir sobre as melhores estratégias para ensiná-la em sala de aula. É necessário orientar os estudantes a ultrapassarem a interpretação superficial das palavras, favorecendo o desenvolvimento de uma leitura mais crítica e sensível às múltiplas possibilidades de sentido que o texto pode oferecer.

Transpondo estas ideias para o contexto da sala de aula, para que a aprendizagem relacionada à integração e à construção de significados ocorra, é necessário considerar, entre outros aspetos:

- observar o nível de desenvolvimento cognitivo dos alunos, bem como as suas diferenças individuais;
- apoiar os estudantes na reorganização dos seus conhecimentos anteriores e na construção de novos esquemas cognitivos, de modo a facilitar a compreensão leitora e a favorecer a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual;
- escolher materiais didáticos que dialoguem com o universo de referências dos alunos, promovendo a ativação de conhecimentos prévios e permitindo que se estabeleça uma relação significativa entre o leitor e o texto;
- definir critérios e propor atividades que levem o aluno a desenvolver e utilizar diferentes estratégias de compreensão da leitura.

É igualmente fundamental compreender quais os níveis de compreensão leitora que os alunos devem atingir, tendo em consideração os principais documentos orientadores do ensino em Portugal. Estes documentos, nomeadamente o Programa e Metas Curriculares de Português, as Aprendizagens Essenciais e o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória, estabelecem orientações claras sobre as competências e objetivos associados à leitura.

O Programa e Metas Curriculares de Português defendem que o ensino da leitura deve ir além da simples decodificação, valorizando o desenvolvimento da compreensão e da interpretação textual.

Enfatiza ainda a importância de trabalhar com uma variedade de gêneros textuais — narrativos, informativos, poéticos, entre outros — e de promover tanto a leitura autônoma como a leitura orientada, de modo a formar leitores críticos e reflexivos.

As Aprendizagens Essenciais especificam comportamentos e capacidades que os alunos devem demonstrar no domínio da leitura.

Assim, é esperado que leiam em silêncio e em voz alta com fluência, que interpretem e justifiquem os sentidos construídos no texto e que sejam capazes de relacionar o texto com as suas próprias experiências, encarando a leitura como um processo de construção de significado.

Estes documentos salientam também a relevância de momentos de leitura partilhada e de discussão, que fomentam a reflexão conjunta e a troca de perspetivas entre pares.

Por sua vez, o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória define a leitura como uma competência essencial de literacia, indispensável para o desenvolvimento da autonomia intelectual, do pensamento crítico e da participação cidadã. A leitura é, assim, entendida como uma ferramenta central para a aprendizagem ao longo da vida e para o exercício pleno da cidadania.

Desta forma, os documentos de referência convergem na ideia de que a leitura deve ser ensinada como uma prática complexa, reflexiva e significativa, que envolve a compreensão profunda dos textos, a interpretação crítica e a capacidade de relacionar o conhecimento textual com o mundo e com a experiência individual do leitor.

Estratégias de leitura

As estratégias de leitura são recursos utilizados para facilitar a compreensão dos textos. Elas funcionam como planos flexíveis que os leitores adaptam conforme a situação, variando de acordo com o tipo de texto e com a abordagem previamente planeada (Duffy et al., 1987; Pellegrini, 1996; Serra e Oller, 2003; Vicentelli, 2000).

O uso do termo “estratégia” é intencional, pois remete para a capacidade do leitor de escolher e controlar as suas ações para atingir determinados objetivos.

Por isso, essas estratégias são entendidas como habilidades que envolvem tanto aspectos cognitivos quanto metacognitivos (Bolívar, 2002; Kopke, 2002; Paris, Lipson e Wixson, 1983).

É importante que o aluno seja ativo no seu processo de aprendizagem e adquira consciência das estratégias de interpretação que pode usar quando lê um texto. Por esse motivo é importante falar de metacognição.

A metacognição refere-se à capacidade que o indivíduo possui de tomar consciência sobre o próprio processo de pensar e aprender, exercendo controle sobre ele. Trata-se de perceber como se constrói o pensamento, quais estratégias favorecem a própria aprendizagem e de que modo se chega a determinados resultados. Esse movimento envolve selecionar, organizar, avaliar e adaptar conhecimentos e procedimentos, a fim de utilizá-los de maneira mais eficaz (Joly, 2011; Marini, 2006).

Do ponto de vista etimológico, o termo indica algo que está além da cognição; significa, portanto, refletir sobre o próprio ato de conhecer, analisando e regulando-o conscientemente (Ribeiro, 2003). Em outras palavras, metacognição é a habilidade de compreender o próprio conhecimento e o modo como ele é elaborado.

Quando esse processo se efetiva, amplia-se a capacidade do sujeito de construir saberes de forma mais autônoma e crítica, o que favorece aprendizagens mais consistentes, profundas e duradouras (Portilho; Dreher, 2012).

As experiências metacognitivas dizem respeito às percepções conscientes que o sujeito tem sobre o seu próprio pensamento em diferentes momentos da atividade: antes de iniciá-la, enquanto a realiza ou após concluí-la. Essas percepções permitem ao indivíduo observar, analisar e compreender o modo como está a pensar. Os objetivos que orientam a ação influenciam o empenho e a continuidade do esforço cognitivo, podendo ser ajustados conforme o andamento da tarefa. Nesse processo, ganham destaque as estratégias utilizadas, pois são elas que sustentam, direcionam e monitoram o progresso mental durante a aprendizagem.

Flavell (1979, apud Ribeiro, 2003) distingue dois tipos de estratégias: as cognitivas, que se referem às operações diretamente voltadas para a resolução de uma tarefa ou compreensão de um conteúdo; e as metacognitivas, relacionadas ao planejamento, supervisão e avaliação das próprias ações cognitivas.

As estratégias de aprendizagem correspondem aos procedimentos empregados pelo estudante para lidar com as diferentes etapas do processamento da informação, ou seja, para adquirir, organizar, armazenar e utilizar conhecimentos. Incluem, também, todas as atitudes mobilizadas para realizar uma tarefa no contexto escolar ou acadêmico (Boruchovitch, 2007). De acordo com a autora, tais estratégias podem ser classificadas em cognitivas, metacognitivas, afetivas e mistas.

As cognitivas envolvem ações diretamente relacionadas à compreensão e ao domínio de um conteúdo, como anotar, sublinhar, resumir, parafrasear ou organizar esquemas. As metacognitivas, por sua vez, são aquelas que permitem ao sujeito planejar, monitorar e avaliar o seu próprio processo de aprendizagem, atuando como um mecanismo de coordenação e controle do pensamento.

As estratégias afetivas dizem respeito à autorregulação emocional, procurando reduzir tensões, ansiedade ou desmotivação que possam interferir negativamente no desempenho. Por fim, as estratégias mistas articulam elementos cognitivos e metacognitivos, integrando a compreensão do conteúdo ao acompanhamento consciente do próprio processo de aprender.

Diante disso, surge um questionamento importante: qual é a verdadeira diferença entre estratégias cognitivas e metacognitivas?

Segundo Ribeiro (2003), as estratégias cognitivas são aquelas que conduzem diretamente à construção do conhecimento, enquanto as estratégias metacognitivas têm a função de avaliar e regular o uso dessas estratégias cognitivas. Assim, utiliza-se uma estratégia cognitiva para aprender e uma estratégia metacognitiva para supervisionar e ajustar essa aprendizagem quando necessário.

Carrasco (2004, apud Portilho; Dreher, 2012) acrescenta que as estratégias metacognitivas envolvem habilidades como: observar o próprio desempenho cognitivo, escolher estratégias para resolver problemas, direcionar a compreensão na leitura ou escuta, transferir estratégias de uma situação para outra, identificar as exigências da tarefa, selecionar meios para atingir objetivos e reconhecer limites pessoais para minimizar dificuldades.

Para melhor compreensão, Portilho e Dreher (2012) organizam as estratégias metacognitivas em três grandes grupos com as suas subestratégias:

- Consciência — envolve reconhecer as competências necessárias para executar uma atividade; divide-se nas dimensões: pessoa, tarefa e estratégia;
- Controlo — refere-se ao acompanhamento da atividade cognitiva e inclui planeamento, regulação e avaliação;
- Autopoiese — diz respeito à elaboração de significados, funcionando como um retorno reflexivo sobre o que foi aprendido, espécie de *feedback interno*.

As estratégias metacognitivas de leitura referem-se aos procedimentos utilizados pelo leitor para monitorar, regular e direcionar a sua compreensão durante o processo de leitura. Elas permitem que o sujeito acompanhe o próprio raciocínio, identifique dificuldades de interpretação e tome decisões para superá-las, tornando-se um leitor mais ativo e autónomo. Por meio dessas estratégias, o leitor planeia a sua abordagem ao texto, observa o seu entendimento ao longo da leitura e avalia o resultado da sua compreensão (Joly, 2007).

O uso dessas estratégias deve considerar três fatores: o nível de proficiência do leitor, a complexidade do texto e o objetivo da leitura. A compreensão textual, sendo a finalidade maior do ato de ler, exige que o leitor selecione meios adequados para alcançá-la.

Pearson e Camperell (2001, apud Joly, 2007) classificam as estratégias metacognitivas de leitura em três categorias:

- Estratégias Globais – correspondem a uma visão panorâmica do texto, quando o leitor observa elementos como título, estrutura, tópicos e extensão, procurando antecipar o assunto tratado.
- Estratégias de Suporte – envolvem ações que auxiliam a compreensão, como sublinhar, anotar, parafrasear excertos, realizar releituras e utilizar recursos externos, quando necessário.
- Estratégias de Resolução de Problemas – são utilizadas quando surgem dúvidas ou barreiras à compreensão, implicando decisões como reler um excerto, procurar pistas contextuais ou reformular hipóteses interpretativas.

Com base na perspectiva de Vygotsky, que entende a aprendizagem como um processo construído nas interações sociais, o papel do professor é o de mediador, aquele que cria condições favoráveis para o envolvimento dos alunos nas práticas de leitura. Essa mediação ocorre desde a fase de pré-leitura, quando o estudante é levado a observar e explorar a obra; durante a leitura, momento em que o professor pode intervir com perguntas que estimulem a compreensão, a formulação de hipóteses e a realização de inferências; e também após a leitura, ao promover a análise, a reflexão e a construção de conclusões sobre o texto. Assim, cabe ao professor orientar e conduzir o trabalho com o texto literário.

Nesse sentido, o principal objetivo das aulas de leitura literária deve ser o ensino intencional de um conjunto de estratégias que favoreçam tanto a compreensão quanto o interesse dos alunos pela leitura. É essencial, portanto, criar oportunidades para que os jovens aprendam a acompanhar e ampliar o seu entendimento, ativando e enriquecendo os seus conhecimentos prévios, sejam eles linguísticos, textuais ou relacionados ao mundo, a partir do que leem (Kleiman, 1989, apud Girotto & Souza, 2010, p. 55).

Concluímos que o uso dessas estratégias pode ocorrer antes, durante e depois da leitura (Joly, 2007):

- Pré-leitura: consiste em examinar o texto de forma geral, observando título, imagens, subtítulos ou dados destacados.

Nesse momento, o leitor formula hipóteses sobre o conteúdo, com base nos seus conhecimentos prévios.

- Durante a leitura: o leitor seleciona as informações mais relevantes e compara o que lê com as hipóteses formuladas anteriormente, confirmando-as ou reformulando-as conforme necessário.
- Após a leitura: ocorre a verificação da compreensão obtida.

O leitor avalia o que foi aprendido, quais ideias foram retidas e como elas se relacionam com os seus conhecimentos anteriores.

Em síntese, as estratégias metacognitivas de leitura organizam-se em três movimentos fundamentais: pré-leitura (análise inicial do texto), leitura propriamente dita (seleção e comparação de informações) e pós-leitura (avaliação da compreensão).

Todas elas têm como objetivo central favorecer a construção de sentido e a apropriação significativa das informações presentes no texto (Joly, 2007).

Processos de Leitura e Construção de Significado

Segundo Ingarden (1998: 19), as obras literárias apresentam “zonas de indeterminação” — lacunas relativas a tempo, personagens, acontecimentos ou outros elementos da narrativa. Cabe ao leitor, por meio da sua imaginação, preencher essas lacunas, tornando a leitura uma experiência de concretização de sentido. Jauss (1993: 67) reforça que o leitor procura completar essas indefinições a partir do seu “horizonte de expectativas”, construindo o significado do texto com base no conhecimento prévio e na experiência acumulada.

No contexto da sala de aula, promover a aprendizagem e a construção de significado requer atenção a múltiplos aspetos (Figueiredo, 2004: 66):

- Reconhecer o nível de desenvolvimento cognitivo e as diferenças individuais entre os alunos;
- Ajudar os alunos a reestruturar esquemas cognitivos existentes e a construir novos, promovendo a compreensão leitora e o desenvolvimento intelectual;
- Selecionar materiais didáticos adequados ao universo de conhecimento prévio dos alunos, permitindo uma comunicação eficaz entre texto e leitor;
- Definir critérios e tarefas que conduzam à aprendizagem e ao desenvolvimento de diferentes estratégias de compreensão.

Estratégias Pré-Leitura

Segundo Ballester Bielsa (2000: 69), as estratégias pré-leitura dividem-se em dois grupos:

Exploração de elementos textuais

Estas estratégias permitem prever parte da informação presente no texto com base nos seus elementos linguísticos e não linguísticos:

- Extração de informação geral (“skimming”): leitura rápida que oferece ao aluno uma visão global do conteúdo, tom e origem do texto;
- Extração de informação específica (“scanning”): leitura focada em dados concretos, como nomes ou datas, facilitando a familiarização com o conteúdo antes de uma leitura aprofundada (Grellet, 1988: 19);
- Predição e previsão: antecipação do conteúdo a partir da análise de elementos paratextuais ou de frases e parágrafos selecionados, ajudando o aluno a construir expectativas e a relacioná-las com o seu conhecimento prévio (Genette, 1987; Ballester Bielsa, 2000: 65-66).

Contextualização do texto

Estas atividades visam ativar ou construir conhecimento prévio e fomentar interesse pelo tema antes da leitura. A estratégia de antecipação, conforme Figueiredo (2004: 67), possibilita:

- Ativar esquemas cognitivos necessários para interpretação e atribuição de significado;
- Preparar o aluno para localizar informações relevantes;
- Criar expectativas que, ao serem confirmadas ou refutadas, ajustam progressivamente a capacidade interpretativa do leitor.

Estratégias Durante a Leitura

Durante a leitura, o leitor mobiliza estratégias que permitem interpretar o texto e manter controle sobre a compreensão (Solé, 2009: 102). Entre elas destacam-se:

- Formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto à medida que a leitura avança;
- Validação ou reformulação dessas hipóteses a partir de novas informações obtidas;
- Criação de imagens ou mapas mentais, associando elementos do texto a experiências sensoriais, sentimentos ou conhecimentos prévios, facilitando comparações, analogias e memorização;
- Elaboração de sínteses parciais, acompanhando o desenvolvimento do texto;
- Dedução do sentido das palavras pelo contexto;
- Tomada de notas;
- Consulta de fontes externas, como dicionários, enciclopédias, colegas ou o professor, para complementar a compreensão.

Além disso, o leitor aplica estratégias que implicam reflexão contínua, como relacionar informações novas com conhecimentos prévios, construir significado e monitorizar a própria compreensão, reforçando o processo cognitivo durante a leitura.

Estratégias Pós-Leitura

Após a leitura, o leitor recorre a estratégias que sistematizam e consolidam os conhecimentos adquiridos, conhecidas como estratégias de pós-leitura (Programa de Português 10º-12º anos, 2001/2002). Entre as principais atividades destacam-se:

- Identificação da ideia principal, promovendo a compreensão global do texto;
- Formulação de questões sobre o conteúdo e tentativa de resposta;
- Releitura, para localizar indícios textuais que reforcem a compreensão, permitindo revisar informações novas;
- Diálogo sobre o texto, envolvendo colegas e o professor, de forma a aprofundar a interpretação e o debate;
- Elaboração de resumos que sintetizam o significado dos textos e as percepções do leitor, contribuindo para a organização e estruturação do conhecimento adquirido.

Uma das maiores dificuldades identificadas na turma, para além da escassez de léxico, foi a incapacidade de interpretar a linguagem figurada. Este problema revelou-se recorrente e, por isso, tornou-se uma preocupação central ao longo das aulas.

2.3. Níveis de compreensão leitora

A compreensão da leitura envolve uma série de operações mentais. Para entendê-las com mais clareza, é importante decompor e organizar os diferentes níveis envolvidos no processo de interpretar um texto.

Com base na classificação sugerida pela normativa pedagógica do Peru, mencionada por Danilo Sánchez Lihón (2008), podemos distinguir três níveis principais: o nível de análise, o nível inferencial e o nível crítico-valorativo.

O nível de análise, também conhecido como nível textual, abrange três subníveis: o literal, o de retenção e o organizacional. Todos eles estão diretamente ligados ao conteúdo do texto, seja por meio da identificação de informações explícitas, da apreensão de ideias centrais ou da estruturação e ordenação dos elementos apresentados. Conforme esclarece Lihón (2008), esse nível concentra-se naquilo que está diretamente presente no texto, exigindo do leitor uma leitura atenta e objetiva dos dados que nele se encontram.

O nível literal concentra-se nas ideias e informações que estão claramente expostas no texto. Trata-se de reconhecer ou recordar factos diretamente mencionados. Neste nível, o leitor interpreta os sinais escritos, transformando o que vê em sons e, por vezes, o que ouve em imagens mentais, para decifrar o significado das palavras. A partir desse reconhecimento, é possível identificar detalhes como nomes, personagens, tempos e espaços. O leitor também consegue localizar as ideias principais de um parágrafo ou do texto como um todo, seguir sequências com base na ordem das ações, ou ainda fazer comparações, identificando motivos explícitos por trás de certos acontecimentos ou atitudes.

Outro aspeto importante prende-se com o facto de o leitor entender a estrutura do texto, uma vez que isso permitirá distinguir a informação relevante da acessória. Além disso, para que um texto faça sentido para o leitor, é preciso que ele consiga relacionar o que está a ler com o que já sabe.

A compreensão ao nível da retenção corresponde à capacidade de apreender e reter os conteúdos presentes no texto. Este processo envolve a reprodução de situações, a recordação de detalhes, a fixação dos aspetos essenciais e a sistematização das informações ou dos dados científicos nele contidos.

A compreensão no nível organizacional implica a capacidade de ordenar os elementos que se relacionam entre si e que estão presentes no texto.

Este processo concretiza-se através da identificação e estabelecimento de relações, permitindo ao leitor compreender as ligações de causa e efeito entre os acontecimentos, reconhecer a ideia principal, distinguir as personagens principais das secundárias, reorganizar sequências narrativas e elaborar resumos que generalizam o conteúdo global.

No nível inferencial, procuram-se estabelecer relações que ultrapassam o que está explicitamente expresso no texto. Neste processo, o leitor amplia a compreensão textual ao articular a informação lida com conhecimentos e experiências prévias, formulando hipóteses e construindo novas ideias. O principal objetivo deste nível é a elaboração de conclusões, promovendo conexões com outros domínios do saber e a integração de novos conhecimentos num quadro global de compreensão. Trata-se, portanto, de um nível fortemente centrado no leitor. Como referem Golder e Gaonac'h (2002, p. 126), [...]

Neste nível, o leitor é capaz de identificar e interpretar elementos implícitos no texto, como completar detalhes que não se encontram expressos, formular conjecturas sobre acontecimentos passados ou futuros, elaborar hipóteses acerca das personagens ou de determinados factos, e deduzir aprendizagens subentendidas. Além disso, permite inferir pormenores adicionais que, de acordo com as interpretações do leitor, deveriam estar presentes para tornar o texto mais informativo, interessante ou convincente, bem como reconhecer ideias principais não explicitamente formuladas e interpretar a linguagem figurada de modo a compreender o seu significado literal.

De acordo com Lihón (2008), o nível inferencial corresponde ao processo de compreensão leitora através do qual se induz e se extrai do texto algo que, embora não esteja explicitamente expresso, é inerente e diretamente relacionado com o seu conteúdo. Por meio da inferência, revelam-se e clarificam-se aspetos que permaneciam implícitos, permitindo derivar, de forma espontânea e pertinente, significados que, embora ocultos, estão presentes no texto.

O nível crítico-valorativo, também designado como nível contextual, integra as dimensões de interpretação, valorização e criatividade.

Este nível está intrinsecamente ligado ao contexto e ao processo de síntese, no qual se combinam elementos ou partes até formar uma nova estrutura, original e inesperada. Nele, o leitor articula experiências prévias com novos conteúdos, integrando-os num todo coerente. Além disso, este nível pressupõe a capacidade de analisar e compreender um conjunto na sua totalidade, de modo a apreendê-lo de forma mais profunda.

Como explica Lihón (2008), “La síntesis – operación mental y anímica de la mayor importancia y hasta excelencia que une mundos y realidades diferentes; fusiona contrarios y opuestos en una perspectiva nueva, vinculando lo estable e inconvencible que ofrece el texto con la realidad inmediata, huida y efímera. Junta el mundo del texto con la vida del lector y con la circunstancia inmediata que se vive e interesa transformar.”

Deste modo, o nível crítico-valorativo representa a etapa em que o leitor ultrapassa a simples compreensão e passa a estabelecer uma relação transformadora entre o texto e a própria realidade, conferindo-lhe novos significados e possibilidades interpretativas.

Na compreensão ao nível crítico-valorativo, o leitor formula juízos de valor acerca do texto, podendo aceitá-lo ou rejeitá-lo com base em justificações fundamentadas. Esta etapa envolve a consideração de critérios como a exatidão, a credibilidade e a plausibilidade das informações apresentadas. A leitura crítica assume, assim, um caráter essencialmente avaliativo, uma vez que nela intervêm a formação, os critérios pessoais e o conhecimento prévio do leitor relativamente ao tema abordado.

A falta de vocabulário pode ser um dos primeiros entraves à compreensão de um texto. Por isso, ao ensinar a compreender, é fundamental dedicar atenção especial às palavras usadas, identificando previamente aquelas que podem ser desconhecidas. Em vez de logo apresentar o significado ou sugerir o uso do dicionário, é importante incentivar os alunos a usarem pistas do próprio texto, como a raiz ou os afixos das palavras, para tentarem deduzir o sentido. Essa abordagem, além de enriquecer o conhecimento linguístico, estimula a busca e seleção de informações que ajudam a construir significados possíveis.

O objetivo deve ser desenvolver as competências de compreensão leitora do aluno, e não apenas avaliar o seu desempenho. No que diz respeito à compreensão da leitura, ainda existem alguns equívocos, possivelmente porque as perguntas são uma das estratégias mais utilizadas tanto no ensino quanto na avaliação. Um desses equívocos é acreditar que as perguntas, por si só, ensinam a compreender. Outro é assumir que responder corretamente a uma pergunta significa que o aluno realmente entendeu o texto.

A diferença fundamental entre tarefas de ensino e tarefas de avaliação está, sobretudo, no que acontece após a resposta do aluno. Se a intervenção do professor se restringir apenas à correção e atribuição de uma nota, essa prática não será suficiente para desenvolver a compreensão leitora, pois trata-se essencialmente de uma ação avaliativa e não garante progressos efetivos nas competências do aluno (Giasson, 2000).

O aluno deve ser incentivado a justificar as suas respostas, explicando o raciocínio que utilizou. Essa prática é especialmente valiosa em sala de aula, pois possibilita a partilha e a ampliação, por meio da modelagem, das estratégias metacognitivas que cada aluno utiliza para resolver os problemas. As perguntas voltadas para o processo recebem atenção especial, já que um dos seus principais objetivos é estimular o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão.

Para que os alunos se envolvam de forma efetiva no processo de aprendizagem, é essencial garantir a sua motivação, pois esta constitui a base que sustenta a atenção, o interesse e a participação ativa nas atividades letivas.

A motivação funciona como o motor que impulsiona o aluno a envolver-se cognitivamente e emocionalmente nas tarefas propostas, influenciando diretamente o seu desempenho e a qualidade da aprendizagem.

Neste sentido, torna-se pertinente compreender o que, na atualidade, tem verdadeiro potencial para despertar o interesse dos jovens. As transformações sociais, tecnológicas e culturais das últimas décadas alteraram significativamente as formas de comunicar, de aceder à informação e de aprender.

Assim, os professores enfrentam o desafio de identificar estratégias pedagógicas que dialoguem com os interesses e os contextos dos alunos, promovendo uma aprendizagem significativa e estimulante.

2.4. A leitura e os desafios atuais

Incutir o gosto pela leitura nos mais jovens é um desafio cada vez mais exigente, sobretudo num tempo em que redes sociais e aplicações em dispositivos móveis ocupam grande parte da sua atenção. Os formatos de consumo rápido, como vídeos curtos ou o *scroll* infinito, conseguem atrair facilmente, mas também contribuem para reduzir a capacidade de concentração e a paciência para textos mais longos. Naomi S. Baron (2021) chama a atenção para este fenómeno ao referir que os formatos de gratificação imediata criam expectativas de recompensa instantânea, o que fragiliza a tolerância dos leitores perante textos mais complexos (Baron, *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*, 2021).

Muitos alunos encaram a leitura como uma atividade monótona, sem se aperceberem dos inúmeros benefícios que ela traz. É verdade que os dispositivos digitais competem pela sua atenção, mas também é inegável que criaram formas de aproximação à literatura. Comunidades como as de *booktubers* e *bookstagrammers*, ou movimentos culturais como a *Dark Academia*, mostram que o espaço digital pode servir para trocar recomendações, discutir obras e valorizar a leitura de formas criativas e apelativas. Assim, a tecnologia não deve ser vista apenas como um obstáculo, mas como um espaço misto de riscos e oportunidades, que pode ser aproveitado pedagogicamente.

A escola tem aqui um papel fundamental, ainda que nem sempre cumpra essa missão de forma eficaz. O facto de muitos alunos terminarem a escolaridade obrigatória sem gosto pela leitura, ou reconhecendo-lhe valor, mas sem motivação para o exercício, convida a refletir sobre a adequação das práticas escolares.

É, por isso, necessário repensar percursos e identificar fragilidades para encontrar soluções consistentes.

Entre os aspetos a rever está o tipo de leitura privilegiado em sala de aula. As obras clássicas, apesar do seu inegável valor literário, nem sempre conseguem despertar motivação em alunos sem hábitos de leitura consolidados.

Quando surgem cedo demais, sem preparação prévia com leituras mais lúdicas ou mediadas, podem provocar frustração e rejeição. Além disso, quando a leitura aparece apenas como obrigação escolar, desligada do prazer ou do interesse pessoal, é natural que seja apenas encarada como uma tarefa imposta. Com frequência, a abordagem aos textos literários centra-se em análises gramaticais, como identificar orações ou funções sintáticas, deixando em segundo plano a dimensão estética e emocional que deveria estar no centro do ato de ler. Daniel Pennac (1992) lembra que o prazer de ler deve ser cultivado antes de qualquer análise formal.

Neste sentido, Maria Cunha (1994) defende a necessidade de ultrapassar a visão elitista da leitura literária, tradicionalmente centrada num cânone fixo e inquestionável, e de abrir espaço a textos com maior potencial de motivação. É certo que esta obra foi publicada há três décadas, mas muitas das questões que levanta continuam a ser atuais: ainda hoje se discute a distância entre o cânone escolar e os interesses dos alunos. Essa permanência mostra que, apesar das mudanças nas práticas e nos recursos disponíveis, o desafio de aproximar os jovens da leitura permanece.

O percurso deve começar com obras acessíveis, atuais e apelativas, que despertem o interesse e, gradualmente, desenvolvam a sensibilidade literária e interpretativa. Só depois de consolidado esse hábito será possível introduzir textos mais exigentes de forma significativa.

Ao longo do tempo, a leitura foi acompanhando as transformações dos formatos, adaptando-se às necessidades e aos hábitos dos leitores. Inserido num meio social, o livro adquire também uma significação ideológica, no sentido em que não é apenas um objeto neutro, mas transporta consigo as marcas do contexto em que foi produzido e circula. Cada livro reflete escolhas culturais, sociais e até políticas: o que é publicado ou valorizado em determinada época corresponde a uma visão do mundo, a determinados valores e a interesses coletivos.

Assim, ao ler, o jovem não contacta apenas com palavras, mas com discursos que foram construídos dentro de um tempo e de uma sociedade específicos, que moldam a experiência de leitura e influenciam a forma como interpreta a realidade.

Desde o século XIX, com o crescimento da cultura de massa, a crítica literária tem questionado as leituras populares, muitas vezes acusadas de valorizar mais o mercado do que o estético. Apesar dessas reservas, este tipo de literatura ganhou força nas últimas décadas, consolidou géneros próprios e conquistou grande número de leitores, refletindo um mercado literário cada vez mais presente e influente.

2.5. O papel dos bestsellers na motivação para a leitura

Antes de refletir sobre o fascínio que determinadas obras exercem sobre os jovens leitores, importa esclarecer o conceito de *bestseller*. Longe de constituir um género literário, o *bestseller* deve ser entendido como um fenómeno sociológico e editorial, marcado por critérios de receção pública, circulação comercial e destaque mediático. O seu estatuto é histórico e culturalmente situado, variando ao longo do tempo: uma obra pode ser considerada bestseller num dado período e perder essa classificação posteriormente, ou, inversamente, alcançá-la anos mais tarde devido a reedições, adaptações mediáticas ou novas ondas de interesse.

Assim, quando os alunos demonstram atração por bestsellers, essa preferência não indica necessariamente afinidade por um género literário, mas sim por textos de grande visibilidade e sucesso de vendas, amplamente difundidos pela indústria cultural.

Deste modo, torna-se interessante compreender os elementos que despertam tal interesse, sobretudo entre alunos, para reconhecer essas características noutras produções literárias e perceber que, afinal, os mundos do cânone e do mercado editorial não são tão distantes quanto parecem.

Na cultura de massa, a criação literária muitas vezes orienta-se para a ampla circulação do livro, o que leva autores e editoras a desenvolverem fórmulas narrativas de grande recetividade, repetidas enquanto o público demonstra entusiasmo.

Após o êxito de um primeiro título, surge a tendência para explorar temáticas semelhantes em obras subsequentes, até que a saturação leva ao surgimento de novas tendências.

Embora tal lógica esteja ligada ao mercado contemporâneo, a repetição de fórmulas não é novidade na história literária: nas epopeias clássicas eram comuns as invocações às musas, e na literatura medieval persistiam expressões típicas de abertura e fecho. O que muda é sobretudo a função, se antes essas fórmulas garantiam continuidade cultural e oral, hoje operam como estratégia de reconhecimento e venda num contexto competitivo.

Muitos jovens leem os livros em destaque porque desejam partilhar referências com o grupo de amigos, sendo a recomendação entre pares um poderoso incentivo. Soma-se a isso o facto de esses títulos apresentarem características apelativas: capítulos curtos, ação linear, entrelaçamento narrativo, ritmo dinâmico, além de estratégias próximas de outros meios de comunicação, como cinema e plataformas digitais.

Contudo, talvez o maior atrativo não resida apenas nas características formais, mas na interação que a leitura proporciona, tanto na experiência individual, silenciosa, quanto nos diálogos quotidianos com colegas, onde se manifesta a admiração por obras conhecidas. Em contraste, livros rotulados como “chatos” são frequentemente associados ao carácter obrigatório da leitura escolar, à linguagem densa e às dificuldades de compreensão que prejudicam o envolvimento do estudante com o texto e com os outros.

A relação entre cânone e contemporaneidade nem sempre é harmoniosa. A escola privilegia obras consagradas, detentoras de reconhecido valor literário, mas por vezes distantes do universo juvenil. A literatura contemporânea, por sua vez, aproxima-se das experiências e linguagens dos jovens. Contudo, há pontos de convergência: muitos textos atuais recuperam temas universais e estruturas formulaicas presentes em tradições canónicas, renovando-as para outro contexto e propósito.

Assim, não se deve conceber cânone e mercado contemporâneo como polos opostos, mas como dimensões que podem dialogar entre si e enriquecer a experiência de leitura.

Calvino (1984) destaca a leveza como uma das qualidades que tornam uma obra literária particularmente agradável para os adolescentes, defendendo que se trata de um valor e não de um defeito. Os livros escolhidos espontaneamente pelos alunos, muitas vezes bestsellers, também possuem valores essenciais. Além da leveza, a rapidez e a exatidão são fatores de atração: não se trata necessariamente de obras curtas, mas sim de textos objetivos, que vão diretos ao ponto e mantêm o interesse do leitor. Outro aspeto que cativa é o facto de muitos bestsellers receberem adaptações cinematográficas, o que aproxima a leitura da experiência de ver um filme.

Essa comparação, contudo, reforça o valor literário do livro, já que, ao confrontarem a obra escrita com o filme, os alunos percebem que o cinema raramente consegue reproduzir a riqueza de detalhes ou corresponder plenamente às imagens que cada leitor criou na sua imaginação.

Na sua conferência, Calvino cita dois tipos de processos imaginativos: o que parte da palavra para chegar à imagem e o que parte da imagem para chegar à expressão verbal. O primeiro processo é o que ocorre normalmente na leitura, ou seja, quando lemos o excerto de um romance, somos levados a ver a cena.

Assim, salienta-se a liberdade que a leitura oferece, permitindo múltiplas interpretações e cenários, transformando-se numa verdadeira viagem interior.

Ao ler, o leitor fantasia e imagina, e é justamente essa falta de liberdade que muitas vezes leva os alunos a rejeitarem as leituras obrigatórias indicadas pela escola. Quando lhes são impostas leituras dirigidas, com perguntas em que apenas uma interpretação é considerada correta, os alunos sentem que a sua imaginação e capacidade de interpretação estão a ser restringidas pelos professores.

Se essa liberdade é essencial para que a leitura se transforme numa verdadeira viagem interior, surge a questão de como manter essa motivação e estimular a imaginação dos alunos no contexto escolar.

Os textos mais longos ou obrigatórios muitas vezes acabam por restringir essa liberdade, mas existem formas de leitura que conseguem despertar o interesse dos jovens, proporcionando-lhes espaço para imaginar, criar e refletir. Entre esses textos, o conto revela-se particularmente eficaz, pois a sua brevidade e intensidade narrativa permitem que cada leitor construa mentalmente cenários, personagens e emoções, dando asas à sua imaginação e tornando a experiência de leitura mais envolvente e pessoal.

2.6.O conto no ensino secundário

Seguindo de perto bizarro (2006), reiteramos a sua convicção de que os textos narrativos — como os contos literários, por exemplo — constituem um recurso pedagógico de grande valor no ensino de línguas.

Em primeiro lugar, promovem uma aprendizagem significativa, ao estabelecerem pontes entre os conhecimentos prévios dos estudantes e as novas aprendizagens. No caso específico dos contos, é importante salientar que os saberes prévios dos alunos, independentemente da sua origem linguística ou cultural, tendem a ser semelhantes, uma vez que os contos pertencem a uma tradição universal que ultrapassa fronteiras, configurando um património coletivo partilhado.

Além disso, os contos encerram um valor antropológico e cultural inegável, aspeto essencial nas aulas de línguas estrangeiras.

A língua é, por natureza, uma manifestação cultural, e o seu domínio implica inevitavelmente a compreensão da cultura a ela associada.

Os contos também favorecem a autonomia do estudante no seu próprio processo de aprendizagem, atribuindo-lhe um papel ativo e interativo. Ao trabalhar com os colegas, o aluno participa em atividades de discussão, negociação e avaliação conjunta do progresso, desenvolvendo simultaneamente competências linguísticas e sociais.

Do mesmo modo, os textos narrativos constituem um excelente recurso para a planificação de atividades de caráter lúdico, promovendo um ambiente de aprendizagem criativo e descontraído, que aumenta a motivação e, consequentemente, o progresso na aquisição da língua estrangeira.

Por fim, os contos funcionam como ferramentas privilegiadas de reflexão sobre mensagens, atitudes e valores, contribuindo não só para a aprendizagem linguística, mas também para o desenvolvimento cultural, estético, social e humano dos aprendentes.

A brevidade do conto favorece a leitura integral do texto e reduz a resistência inicial dos estudantes, habituados à rapidez e à objetividade das obras que consomem de forma espontânea. A concisão típica deste gênero literário exige exatidão na escolha das palavras e na construção narrativa, qualidade destacada por Calvino (1984) como um dos aspetos que tornam a literatura mais cativante para os jovens.

Nesse sentido, Cortázar (1974) define o conto como uma verdadeira engrenagem literária capaz de despertar o interesse do leitor. Esse envolvimento, segundo o autor, nasce do acontecimento central da narrativa, pois “no conto vai ocorrer algo, e esse algo será intenso” (Cortázar, 1974, p. 124). Em outras palavras, cada elemento do texto deve contribuir para esse acontecimento, que deve existir por si mesmo, não como alegoria, nem como pretexto para reflexões de ordem psicológica, moral ou pedagógica (Cortázar, 1974, p. 122).

Apesar da sua curta extensão, o conto oferece uma grande variedade interpretativa.

Por não apresentar respostas fechadas, possibilita que cada aluno mobilize a sua imaginação e projete diferentes leituras a partir da mesma narrativa. Esta característica contrasta com muitas leituras obrigatórias, nas quais os estudantes sentem que apenas uma interpretação é admitida, e devolve-lhes a sensação de liberdade criativa que tanto valorizam.

O conto também dialoga com a lógica de consumo cultural contemporâneo, aproximando a leitura da experiência cinematográfica.

Tal como acontece com os bestsellers adaptados ao cinema, pode ser lido e relido em pouco tempo, permitindo ao leitor compará-lo com outras linguagens, imaginar diferentes cenários ou até recriar finais alternativos. Esse exercício desperta o prazer da leitura, aproximando-o do entretenimento sem descurar o valor estético e formativo da literatura. Ao reunir objetividade, liberdade interpretativa e riqueza estética, o conto revela-se uma estratégia eficaz para cultivar o gosto pela leitura no ensino secundário, funcionando como ponte entre o universo literário e os interesses dos alunos.

Enquanto forma narrativa breve, distingue-se da novela e do romance não apenas pela extensão, mas também pelas suas implicações estruturais, que se traduzem num número reduzido de personagens, numa concentração espacial e temporal e numa ação linear e simples (Bastos, 1999). O desfecho tende a assumir um carácter memorável, frequentemente associado a surpresa ou convite à reflexão, reforçando a utilidade do conto no desenvolvimento de competências de interpretação literal, inferencial e crítica.

A familiaridade com a narrativa explica-se, em parte, pelo facto de o ser humano crescer rodeado de histórias, reais ou ficcionais, desde a infância. A vida pode ser entendida como uma sucessão de narrativas que moldam identidades, definem percursos e inspiram escolhas. Italo Calvino, em *Seis propostas para o próximo milénio* (1988), reflete sobre este aspeto ao afirmar que cada vida é uma combinação de experiências, informações, leituras e imaginações, uma enciclopédia em constante movimento que pode ser reorganizada de inúmeras formas.

Tal como qualquer texto literário, o conto não possui um único sentido, mas sim uma multiplicidade de interpretações. Cada leitor constrói a sua própria leitura a partir da experiência, do contexto sociocultural e da sua personalidade. Este carácter interativo da leitura literária deve ser valorizado em sala de aula, pois confere ao aluno um papel ativo no processo interpretativo. Ao compreender que não existe apenas uma resposta correta, mas diferentes perspetivas plausíveis, os estudantes ganham confiança, participam com mais segurança nas atividades e envolvem-se de forma mais significativa nas discussões.

Ler e compreender não se resume a decifrar palavras ou a responder a questões de forma mecânica. Compreender implica dialogar com o texto, relacioná-lo com as próprias vivências, realizar inferências e construir significados. Quando percebem que a leitura literária pode ser também pessoal e criativa, os alunos atribuem-lhe um novo valor, mais autónomo, mais emocional e, consequentemente, mais motivador. Por isso, é necessário desconstruir a ideia de que a obra literária se reduz a uma tarefa escolar que consiste apenas em ler e responder a perguntas. A leitura deve ser entendida como diálogo com as experiências e emoções dos estudantes, o que a torna mais envolvente e significativa.

Segundo Discini (2002), os contos são “como grandes mentiras que têm dentro grandes verdades, e os que as encontram são os verdadeiros ouvintes”.

A metáfora evidencia o poder simbólico da ficção e o seu potencial para suscitar diferentes interpretações. Ao permitir múltiplas inferências, o conto converte-se num recurso privilegiado para o desenvolvimento do pensamento crítico e da leitura aprofundada.

Outra qualidade do conto reside na sua capacidade de provocar reações imediatas no leitor, aspeto particularmente relevante para alunos habituados a estímulos rápidos, semelhantes aos que encontram nas redes sociais. O envolvimento emocional gerado pelo enredo constitui um ponto de partida eficaz para discussões interpretativas, conduzindo os estudantes a uma compreensão mais ampla e reflexiva do texto.

Isabel Solé (1992) sublinha esta ideia ao afirmar que a leitura de contos constitui um material privilegiado para desenvolver estratégias cognitivas e interpretativas, precisamente pela concentração de sentido e pela estrutura narrativa bem definida. O reconhecimento do valor pedagógico do conto mostra que o seu impacto não se limita ao prazer estético ou à aproximação dos alunos à leitura. O verdadeiro potencial desta estratégia está na capacidade de interpretar o texto, compreender os seus múltiplos significados e estabelecer relações entre o explícito e o implícito. Nesse sentido, importa refletir sobre o que significa interpretar e de que forma a compreensão leitora se constitui como competência essencial no processo educativo.

O valor pedagógico do conto, tal como foi salientado neste estudo junto de alunos do 10.º ano, não se limita a este nível de ensino. Pela sua brevidade e capacidade de envolver o leitor, o conto revela-se útil desde os primeiros anos de escolaridade, funcionando como porta de entrada para a leitura literária e estimulando a imaginação dos mais novos.

No ensino secundário, como se verificou neste trabalho, permite desenvolver competências de análise, interpretação e reflexão crítica, enquanto mantém o potencial motivador junto dos adolescentes. Assim, embora a forma de exploração varie consoante a idade e os objetivos de aprendizagem, o conto mantém a sua validade pedagógica ao longo de diferentes etapas do percurso escolar.

O conto revela-se um recurso literário extremamente versátil, capaz de se adaptar a diferentes tipos de leitura em sala de aula. Pode ser lido silenciosamente, permitindo que cada aluno construa o seu próprio imaginário; lido em voz alta, favorecendo a partilha de interpretações e a reflexão coletiva; ou preparado para apresentações, desenvolvendo competências de expressão oral, comunicação e análise crítica. Essa diversidade de abordagens mantém o interesse dos alunos, estimula a criatividade e a imaginação, e evidencia como o conto pode ser uma ferramenta pedagógica rica e motivadora no ensino secundário.

2.7. Tipos de leitura em sala de aula

Durante o período de estágio, constatou-se que muitos alunos revelavam dificuldades significativas no domínio da leitura e da compreensão textual. Em vários momentos, os discentes manifestaram que o vocabulário reduzido era um dos principais entraves à interpretação dos textos, o que se confirmou também através das observações em sala de aula. Tornou-se, por isso, evidente a necessidade de adotar estratégias que permitissem acompanhar mais de perto o processo de leitura, de modo a orientar a compreensão e a apoiar o desenvolvimento lexical.

Com o objetivo de apoiar os alunos no seu processo de aprendizagem, foram implementadas, ao longo das aulas, diferentes modalidades de leitura, procurando responder às dificuldades que a turma apresentava. Perante esta constatação, foram concebidas e implementadas diversas modalidades de leitura.

Leitura silenciosa

A leitura silenciosa é frequentemente utilizada como ponto de partida nas aulas, uma vez que permite que os alunos façam um contacto inicial com o texto de forma autónoma. Durante esta fase, cada aluno pode avaliar o seu próprio conhecimento lexical, identificando palavras ou expressões desconhecidas que possam comprometer a compreensão do texto. Esta etapa é essencial porque cria uma base de reflexão sobre o vocabulário e prepara os alunos para atividades posteriores mais estruturadas (Solé, 2013; Figueiredo, 2004).

Além disso, a leitura silenciosa ajuda os alunos a perceberem a extensão das suas lacunas linguísticas, favorecendo a consciência metalinguística. Ao reconhecerem palavras que não conhecem, tornam-se mais conscientes do papel do vocabulário na construção do significado, uma etapa fundamental antes da intervenção do professor ou de atividades colaborativas.

Leitura mediada e exploração de vocabulário

Após a leitura silenciosa, torna-se importante, sobretudo numa turma cujo léxico se revela limitado, que os alunos assinalem as palavras que desconhecem. Esta etapa pode ser conduzida de forma coletiva, permitindo a negociação de sentidos e promovendo uma discussão orientada pelo professor. Para a interpretação dos termos, podem recorrer-se a diferentes estratégias, entre as quais se destacam:

- Inferência pelo contexto:

A observação das palavras que rodeiam o termo desconhecido, bem como da situação descrita no texto, pode fornecer indícios suficientes para aproximar o aluno do sentido pretendido. Solé (1998) refere que aprender a deduzir o significado das palavras a partir do contexto constitui uma competência essencial na formação de leitores mais autônomos.

- Análise morfológica:

A decomposição da palavra em elementos como prefixos, sufixos e radical pode esclarecer o seu significado ou, pelo menos, aproximar o aluno de um campo semântico adequado.

De acordo com Sim-Sim (1997), o desenvolvimento da consciência morfológica facilita a ampliação do vocabulário e apoia a compreensão textual.

- Substituição por sinónimos ou identificação de antónimos:

A procura de termos equivalentes ou opostos, já conhecidos pelos alunos, contribui para a construção de redes de significado. Esta estratégia permite, simultaneamente, enriquecer o repertório lexical e favorecer a precisão vocabular no uso oral e escrito.

- Consulta dirigida de dicionários:

Após a tentativa de inferência e discussão, a verificação em dicionários pode confirmar hipóteses e consolidar aprendizagens.

No entanto, como defende Kleiman (2004), a consulta deve ser orientada, pois o uso imediato e mecânico do dicionário não contribui para o desenvolvimento da autonomia interpretativa.

Ao trabalhar o vocabulário desta forma, promove-se um processo ativo de construção de conhecimento linguístico, evitando a memorização isolada e descontextualizada das palavras.

Além disso, esta partilha coletiva permite que os alunos percebam que compreender um texto implica negociação de sentidos, diálogo e reformulação de hipóteses.

A leitura mediada combina a interpretação individual com a reflexão coletiva, permitindo que os alunos ampliem o vocabulário e consolidem o conhecimento lexical de forma ativa (Figueiredo, 2004).

- Exploração de expressões e linguagem figurada

Durante a leitura orientada, os alunos também devem selecionar expressões cujo significado não compreendem de imediato. Uma possível estratégia é tentar interpretar o sentido literal, o que leva a perceber que muitas vezes a tradução literal não faz sentido no contexto. Esta abordagem leva à exploração da linguagem figurada, mostrando que o léxico textual vai além da dimensão literal.

Trabalhar com expressões idiomáticas, metáforas ou comparações permite aos alunos desenvolver competências de interpretação mais profundas, além de contribuir para a compreensão global do texto. Estudos demonstram que a exploração guiada de expressões figuradas melhora tanto a compreensão como a capacidade de usar essas formas de linguagem em produções próprias (Solé, 2013; Nation, 2013).

Leitura para apresentação

Outro tipo de leitura aplicado em sala de aula pode ser a leitura para apresentação, em que os alunos escreveram textos e posteriormente os apresentaram à turma. Este tipo de leitura tem múltiplos objetivos:

- Desenvolver competências de expressão oral, entoação e comunicação;
- Consolidar o vocabulário aprendido, pois os alunos são obrigados a usar conscientemente os termos e expressões;
- Fomentar a autonomia e confiança na leitura e interpretação, uma vez que a apresentação envolve preparar, organizar e expressar o conteúdo do texto;

- Integrar leitura, escrita e fala, permitindo que os alunos vejam o vocabulário em ação em diferentes contextos comunicativos (Figueiredo, 2004; Solé, 2013).

A sequência de atividades — leitura silenciosa, seleção e exploração de vocabulário, interpretação de expressões e linguagem figurada, e leitura para apresentação — está alinhada com evidências de investigação sobre aprendizagem lexical integrada à leitura. Estudos mostram que alunos com vocabulário limitado têm dificuldade em compreender textos complexos, e que intervenções mediadas que combinam leitura e exploração lexical promovem:

- Melhor compreensão do texto;
- Maior retenção e utilização de palavras;
- Desenvolvimento de estratégias de inferência e interpretação (Nation, 2013; Arboleda et al., 2023).

Ao trabalhar desta forma, o professor cria oportunidades para que os alunos construam significado de forma ativa e reflexiva, integrando conhecimentos prévios e expandindo o repertório lexical, essencial para o sucesso na leitura e em outras competências linguísticas.

De acordo com o *Roteiro da Leitura Orientada em Sala de Aula* (Direção-Geral da Educação, 2021), a leitura orientada caracteriza-se pela mediação sistemática do professor durante o ato de ler. O docente orienta os alunos na interpretação, propondo momentos de antecipação, esclarecimento de vocabulário e discussão de ideias principais. Trata-se de uma prática que visa ajudar os alunos a desenvolver estratégias de compreensão, a relacionar informação e a inferir significados a partir do contexto.

Esta abordagem mostrou-se especialmente pertinente face às dificuldades de vocabulário e de articulação de ideias que se observaram na turma.

Fountas e Pinnell (1998) defendem que a leitura orientada é uma estratégia eficaz porque permite trabalhar com grupos de alunos, proporcionando uma intervenção mais próxima e ajustada. Segundo as autoras, o papel do professor é o de mediador que conduz o leitor a compreender o texto em profundidade, incentivando a reflexão sobre o uso da linguagem e a construção do sentido global. Esta perspetiva foi particularmente útil para estruturar as sessões de leitura realizadas, nas quais se procurou selecionar textos acessíveis, mas desafiantes, promovendo gradualmente o enriquecimento lexical.

Na mesma linha, Jan Richardson (2009) sublinha a importância de planificar a leitura orientada a partir de uma avaliação diagnóstica, de modo a conhecer as necessidades específicas dos alunos e a estabelecer objetivos concretos para o seu progresso. Esta orientação esteve presente na prática desenvolvida: antes da leitura, foram identificadas palavras e expressões potencialmente difíceis, que foram trabalhadas em conjunto; durante a leitura, intervimos pontualmente para apoiar a interpretação; e, após a leitura, promoveu-se a discussão e a reformulação de ideias para consolidar a compreensão.

Para promover esta prática, professor e alunos devem proceder à leitura conjunta do texto, avançando parágrafo a parágrafo. Ao terminar cada secção, cabe ao professor questionar os alunos sobre que informações consideram essenciais nesse excerto (Solé, 2013, p. 21).

Sob uma perspetiva mais ampla, Kleiman (1995) entende a leitura como uma prática social e cognitiva, que envolve interação com o texto e com os outros. Nesta ótica, a leitura orientada não se reduz a um exercício técnico, mas constitui um espaço de diálogo e construção partilhada de sentido. Através da mediação do professor e da troca de interpretações entre pares, os alunos foram encorajados a formular hipóteses, justificar respostas e relacionar o texto com as suas experiências pessoais, o que favoreceu a compreensão e o interesse pela leitura.

No entanto, para que essas práticas tenham um impacto real na compreensão do texto, é necessário orientar os alunos no desenvolvimento de estratégias que lhes permitam construir significados. A interpretação não surge de forma automática; requer apoio e modelação. Como afirmam Duke e Pearson (2002), a compreensão leitora desenvolve-se quando os alunos aprendem estratégias explícitas que os ajudam a ativar conhecimentos prévios, formular hipóteses, monitorizar a leitura e inferir sentidos. Assim, ao combinar diferentes formas de leitura com o ensino destas estratégias, o professor promove não apenas o prazer da leitura, mas também uma relação mais autónoma, profunda e crítica com o conto.

2.8. Linguagem figurada

O estudo da linguagem figurada tem raízes profundas na tradição retórica clássica e desenvolvimentos posteriores nas teorias modernas. Segundo Roberto de Oliveira Brandão, em *As Figuras de Linguagem*, estas duas vertentes – a clássica e a moderna – representam momentos distintos, mas complementares na história da reflexão sobre as figuras de linguagem.

A tradição retórica, que remonta a Aristóteles e Quintiliano, vê as figuras como usos especiais da linguagem, desvios em relação à norma linguística natural, com o intuito de ornamentar o discurso. Esta visão manteve-se dominante até ao surgimento da linguística como ciência, que deu origem a abordagens mais sistemáticas e formalizadas.

Autores como Jean Cohen, Tzvetan Todorov e o Grupo μ (Dubois e colaboradores) propuseram modelos que, embora aparentem inovação, conservam os princípios da retórica clássica, apenas reformulados em novas terminologias.

Nesse quadro tradicional, a linguagem figurada é vista como uma forma de expressão que não altera o conteúdo da mensagem, apenas o embeleza, sendo passível de ser traduzida para uma linguagem literal e "neutra". No entanto, há correntes contemporâneas que rompem com esta visão.

Autores como I.A. Richards, Max Black, Lakoff e Johnson propõem uma perspectiva em que linguagem, pensamento e realidade estão interligados. Para estes teóricos, as figuras não são desvios do sentido literal, mas formas de construção de novos significados e modos de ver o mundo. Esta abordagem reconhece o potencial cognitivo e transformador da linguagem figurada, cuja interpretação não se esgota na tradução literal, dado que cada figura pode representar uma reorganização do pensamento.

A linguagem figurada, presente em expressões idiomáticas, provérbios, metáforas e outras figuras de estilo, constitui frequentemente um desafio para os alunos, sobretudo quando estes tendem a interpretar os textos de forma literal. Este tipo de obstáculo revela-se cada vez mais comum, uma vez que os jovens, atualmente, estão menos expostos a formas de expressão tradicionais como os provérbios portugueses. Estas expressões, outrora enraizadas no discurso quotidiano das gerações mais velhas, perderam espaço na comunicação familiar e intergeracional, o que contribui para o seu desconhecimento.

A ausência dessa vivência cultural dificulta a compreensão de textos que recorrem a um registo mais figurado, levando muitos alunos a interpretar certas passagens de forma errada ou a rejeitá-las por completo, considerando-as absurdas ou desprovidas de sentido. Este afastamento da dimensão simbólica da linguagem literária compromete não apenas a interpretação, mas também a fruição estética do texto, sendo por isso essencial trabalhar conscientemente o sentido figurado em contexto educativo, promovendo uma literacia que vá além da simples decodificação literal.

Vilela (1996) afirma que “A metáfora não é apenas nem sobretudo um produto da imaginação poética ou ornato retórico, assim como não é um simples uso extraordinário da língua ou algo apenas ligado a palavra, mas sim algo que é típico da língua e da sua construção. (...) a metáfora foi sempre (ou quase sempre) vista como enriquecedora da linguagem, na medida em que a disponibilizava para configurar a realidade de modo diferente e mais matizado”. (Vilela, 1996:327).

Além disso, a metáfora está presente na forma como nos expressamos no dia a dia. Ela atravessa os nossos discursos, influencia o modo como pensamos, como nos fazemos entender e como interpretamos o que o outro quer dizer. É também uma forma de criar ligação com quem nos ouve. Sem esse tipo de linguagem, muitas vezes a mensagem perderia força, ou até deixaria de ser compreendida.

Tavares (1974) destaca que as figuras de linguagem não seguem regras fixas, pois fazem parte do próprio modo de pensar. Ele ressalta que essas figuras estão presentes tanto na linguagem mais formal quanto na fala do dia a dia. Muitas vezes, usamos essas expressões sem perceber, já que estão tão integradas ao cotidiano e também aparecem em diferentes campos do conhecimento.

A visão tradicional das figuras de linguagem restringia o seu uso apenas aos grandes poetas e escritores, os quais as usavam para melhor expressar e embelezar os seus textos.

Sendo assim, elas eram vistas apenas como recursos figurativos que davam mais vida à linguagem. Nas gramáticas, dicionários e enciclopédias, elas tendem a ser ilustradas com exemplos de textos de poetas consagrados.

Isso é consistente com a visão de que essas figuras são recursos de estilo, de ornamento, que servem a tipos de expressão culturalmente prestigiados. (Sardinha, 2007, p.22) Contrapondo-se ao princípio de que as figuras de linguagem são de domínio próprio dos textos literários, defendemos a ideia de que elas estão presentes nas mais diversas formas de manifestação humana e são de fundamental importância na nossa experiência quotidiana com a linguagem.

Uma figura de linguagem é uma forma de expressão que consiste no emprego de palavras em sentido figurado, isto é, em um sentido diferente daquele em que convencionalmente são empregadas. Elas são normalmente utilizadas para tornar mais expressivo o que queremos dizer.

Empregadas tanto na língua escrita quanto na língua falada, ampliam o significado de uma palavra, suprem a falta de termos adequados, criam significados diferentes. (Cereja & Magalhães, 2010:57).

O ensino da linguagem figurada é fundamental para desenvolver a competência literária, a compreensão leitora e a capacidade expressiva dos alunos. A compreensão de figuras de estilo como metáfora, comparação, personificação, hipérbole e ironia é não apenas um objetivo curricular, mas também um elemento essencial para a interpretação crítica de textos literários e não literários. Além disso, trabalhar este conteúdo contribui para a literacia visual e multimodal, já que a linguagem figurada também se manifesta em imagens, música e media digitais.

Estudos em psicologia cognitiva e linguística demonstram que a compreensão da linguagem figurada exige operações cognitivas complexas, como a ativação de esquemas conceptuais e a inferência de significados implícitos (Lakoff & Johnson, 1980; Gibbs, 1994). O desenvolvimento desta competência está intimamente ligado à capacidade de pensamento abstrato, que se consolida na adolescência (Piaget, 1972).

Compete ao professor elaborar estratégias e propor atividades que estimulem o contacto dos alunos com a linguagem figurada, de modo a facilitar a sua compreensão progressiva. Ao criar oportunidades diversificadas de exploração, o docente contribui para que os estudantes se habituem gradualmente a este tipo de linguagem, passando a reconhecê-la e interpretá-la com maior segurança.

Do ponto de vista pedagógico, abordagens ativas e contextualizadas aumentam a motivação e a retenção do conteúdo (Bruner, 1996; Vygotsky, 1978). O uso de exemplos do quotidiano, de referências culturais próximas dos alunos e de tarefas colaborativas favorece a transferência de conhecimentos para novas situações comunicativas (Gee, 2004).

Iniciar com expressões figuradas usadas pelos próprios alunos (ex.: “morrer de fome”, “voar no teste”) permite estabelecer uma ligação imediata entre teoria e prática, promovendo a consciencialização metalinguística (Cameron, 2003).

Explicar e exemplificar as principais figuras de estilo, recorrendo a exemplos literários e multimodais, favorece a identificação e compreensão (McCormick, 1994). O quadro comparativo ajuda na consolidação.

A identificação de figuras de estilo em textos selecionados (poemas, contos, letras de músicas) promove a leitura atenta e o pensamento crítico. O formato gamificado aumenta o envolvimento (Gee, 2004).

Propor a reescrita de frases literais em linguagem figurada e vice-versa, bem como a criação de microtextos, estimula a criatividade linguística e reforça a retenção do conceito (Bruner, 1996).

Analisar anúncios, curtas-metragens ou canções com linguagem figurada visual e verbal favorece a compreensão da metáfora conceptual e a leitura multimodal (Forceville & Urios-Aparisi, 2009).

Estas estratégias combinam abordagem experiencial (Kolb, 1984) com aprendizagem social (Vygotsky, 1978), o que maximiza o envolvimento e a transferência de competências. A prática reiterada e contextualizada reforça a memória semântica (Anderson, 2010), enquanto a exposição a múltiplas modalidades — textual, visual e auditiva — amplia o campo de aplicação da linguagem figurada. A investigação mostra que este tipo de ensino aumenta significativamente a capacidade de interpretação e de produção criativa em adolescentes (Gibbs, 1994; Cameron, 2003).

Discutir a questão das expressões figuradas implica reconhecer que a sua compreensão não depende apenas de processos cognitivos complexos, mas também do contexto cultural em que circulam.

Muitos jovens, hoje, têm pouco contacto com provérbios ou metáforas tradicionais, o que dificulta a sua interpretação e leva a leituras literais ou até ao afastamento do texto. Esta dificuldade não significa falta de capacidade, mas sim ausência de exposição regular a tais expressões. No entanto, expressões próximas do seu quotidiano, como “os meus pais vão me matar” ou “eu dei o braço a torcer” são rapidamente reconhecidas, mostrando que a literacia figurada se constrói a partir de experiências culturais partilhadas.

No contexto do 10.º ano, observei que os alunos se sentiam motivados quando trabalhávamos expressões que lhes eram familiares, mas revelavam maior resistência perante registos mais distantes. Este contraste evidencia a necessidade de articular, em sala de aula, o universo cultural dos estudantes com formas mais tradicionais de linguagem figurada, assegurando, assim, uma formação literária mais rica e inclusiva.

A preocupação em tornar os alunos mais críticos e motivados, e, consequentemente, em melhorar a sua participação e capacidade de interpretação, revelou ter potencial quando aplicada em trabalho colaborativo.

Desde o início, a turma demonstrou uma boa predisposição para colaborar nesse formato, o que favoreceu a partilha de ideias, o debate de interpretações e o desenvolvimento de competências leitoras de forma conjunta.

2.9. Trabalho colaborativo em contexto educativo

Embora frequentemente usados como sinónimos, é importante distinguir trabalho cooperativo de trabalho colaborativo. O cooperativo tende a centrar-se na divisão de tarefas, enquanto o colaborativo implica uma co-construção efetiva do conhecimento. Como explicam Boavida e Ponte (2002), a colaboração requer um esforço conjunto, sustentado em negociação, respeito e partilha de responsabilidades.

Segundo Brna (1998), a colaboração caracteriza-se por um “esforço síncrono” dos participantes para resolver problemas ou discutir questões comuns, sendo mais do que uma justaposição de contributos individuais. Peixoto e Carvalho (2017) acrescentam que a colaboração se funda em relações mais igualitárias e democráticas, em que todos têm algo a dar e a receber, ainda que não de forma absolutamente equivalente.

Na perspetiva de Maria Albina A. Barroso (2021), o trabalho colaborativo potencia a aprendizagem porque se centra na interação social, entendida como condição essencial da construção do sujeito (Colaço, 2004). Ao partilhar ideias e construir significados coletivos, os alunos desenvolvem não apenas conhecimentos, mas também valores, competências sociais e autoconfiança.

Esta perspetiva encontra igualmente apoio nos contributos de César Coll (2004), que entende a aprendizagem como um processo socialmente situado, construído através da interação entre os sujeitos e os diferentes contextos de aprendizagem. Segundo o autor, o conhecimento não é simplesmente transmitido, mas construído ativamente pelos alunos através da participação, da negociação de significados e da mobilização dos seus conhecimentos prévios.

Neste enquadramento, o trabalho colaborativo assume particular relevância, uma vez que favorece a partilha de perspetivas, a construção conjunta do conhecimento e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e duradouras.

A literatura aponta múltiplos benefícios do trabalho de grupo e colaborativo:

- Cognitivos: desenvolvimento do pensamento crítico (Fontes & Freixo, 2004), maior retenção de aprendizagens pela explicação recíproca (Cochito, 2004), capacidade de transferir estratégias para novos contextos (Arends, 1995).
- Sociais: melhoria da comunicação, empatia, respeito pela diversidade, integração e cidadania ativa (Díaz-Aguado, 2006; Perfil do Aluno, 2017).

- Afetivos: aumento da motivação, autoestima e sentimento de pertença (Kagan, 1994; Silva, Lopes & Moreira, 2018).

Um aspeto sublinhado por Barroso é a ligação entre colaboração e criatividade: ambientes colaborativos estimulam a confiança, a iniciativa e a autonomia, fatores essenciais para que os alunos se sintam à vontade para propor soluções originais e arriscar novas ideias.

No trabalho colaborativo, o professor atua como facilitador e mediador. Cabe-lhe estruturar atividades que favoreçam a interdependência, assegurar que todos os elementos participam e promover um ambiente de respeito e responsabilidade (Peixoto & Carvalho, 2017). Folque (1999) acrescenta que o professor é também agente cívico e moral, com a missão de cultivar a participação democrática e a autonomia.

Por sua vez, os alunos são chamados a assumir uma postura ativa, contribuindo para a negociação de significados e assumindo responsabilidades partilhadas. Castle (1997, cit. em Boavida & Ponte, 2002) defende que a colaboração não exige uma participação idêntica de todos, mas sim que todos aprendam uns com os outros e beneficiem do processo coletivo.

O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (2017) destaca a colaboração como competência essencial para a cidadania plena e para a integração na sociedade do conhecimento. Do mesmo modo, as Aprendizagens Essenciais valorizam a cooperação e a entreajuda como condições para aprendizagens significativas.

Acresce ainda que, no campo específico da leitura, o trabalho colaborativo permite superar a visão individualista e solitária da atividade leitora, transformando-a numa experiência partilhada, crítica e culturalmente enriquecida. Ler em colaboração significa discutir interpretações, confrontar pontos de vista, reconstruir sentidos e, sobretudo, reconhecer o valor social da leitura como prática de cidadania e de participação ativa no mundo.

Apesar dos benefícios amplamente reconhecidos, importa também considerar alguns desafios associados ao trabalho colaborativo. Nem sempre todos os alunos participam de forma equilibrada, podendo verificar-se desigualdade de contributos, com uns a assumirem um papel ativo enquanto outros se retraem. A gestão de conflitos é outro aspeto inevitável, que exige do professor uma mediação atenta para garantir que as divergências se transformem em oportunidades de aprendizagem e não em fatores de desmotivação. Além disso, sem uma orientação clara, há o risco de o trabalho colaborativo resvalar para uma mera divisão de tarefas, perdendo o seu potencial formativo. Reconhecer estas limitações não invalida as vantagens, mas reforça a importância de um planeamento cuidadoso e de um acompanhamento próximo do professor, de modo a potenciar os aspetos positivos e a minimizar os obstáculos.

2.10. Dramatização como estratégia colaborativa

Entre as metodologias colaborativas aplicadas ao ensino da leitura, a dramatização ocupa um lugar de destaque. Trata-se de uma prática que ultrapassa a mera leitura expressiva, permitindo que os alunos encarnem personagens, recriem cenários e explorem emoções a partir dos textos literários.

Esta abordagem confere uma atividade ativa, dinâmica e participativa ao processo de leitura, transformando-a numa experiência coletiva de construção de sentido.

Segundo Almeida (2001), a dramatização constitui uma estratégia privilegiada para o desenvolvimento da competência leitora, pois favorece a compreensão profunda do texto e estimula a interpretação a partir de diferentes perspetivas.

Ao atribuir voz e corpo às personagens, os alunos não apenas descodificam a linguagem escrita, mas também exploram intencionalidades, subtextos e valores culturais presentes na obra.

Do ponto de vista colaborativo, a dramatização implica planeamento conjunto, divisão de papéis e negociação de interpretações, exigindo dos alunos um esforço partilhado de coordenação e respeito mútuo. Como refere Spolin (1999), o jogo dramático promove a espontaneidade e a criatividade, criando um espaço onde a comunicação se desenvolve de forma natural e interdependente.

A dramatização contribui ainda para o desenvolvimento de múltiplas competências:

- Cognitivas: favorece a interpretação textual e a capacidade de relacionar elementos narrativos, contextuais e simbólicos.
- Sociais: exige cooperação, escuta ativa e respeito pelas ideias dos colegas, reforçando a coesão do grupo.
- Expressivas: desenvolve a oralidade, a expressividade corporal e a confiança na comunicação em público.

No quadro do trabalho colaborativo, o papel do professor é o de orientador e mediador do processo criativo. Cabe-lhe selecionar textos adequados, apoiar a construção dos guiões e promover um ambiente de liberdade e respeito que incentive a participação de todos. Já os alunos assumem responsabilidades partilhadas na preparação da encenação, desde a interpretação das falas até à organização dos elementos cénicos.

De acordo com Mateus (2010), a dramatização permite ainda estabelecer pontes entre a leitura e outras áreas artísticas, como a música, a dança e as artes visuais, conferindo ao processo educativo uma dimensão interdisciplinar. Esta transversalidade contribui para uma compreensão mais ampla do texto e potencia a criatividade coletiva.

Assim, a dramatização, enquanto estratégia de trabalho colaborativo, não só valoriza a leitura como prática cultural, mas também favorece a formação integral do aluno, unindo interpretação literária, expressão artística e cooperação social.

Todo este cuidado em adotar metodologias diferenciadas, capazes de estimular a aprendizagem dos alunos, leva a repensar os métodos tradicionais e exige que o professor se adapte, refletindo de forma crítica sobre a sua intervenção pedagógica.

2.11. O papel do professor na investigação e na inovação pedagógica

Segundo Meirieu (1989, apud Bizarro, 2006), o professor contemporâneo deve dominar um vasto conjunto de conhecimentos provenientes de múltiplas áreas do saber, que vão muito além do domínio estritamente disciplinar ou enciclopédico. Mais do que nunca, as exigências da profissão docente abrangem diferentes dimensões: compreender o fenómeno da aprendizagem, conhecer os processos de desenvolvimento humano, dominar formas de colaboração e aplicar estratégias pedagógicas eficazes constituem hoje competências essenciais para o exercício da docência.

A investigação-ação (IA) emergiu como uma metodologia capaz de articular teoria e prática, permitindo ao professor assumir um papel ativo na transformação do contexto educativo. Inspirada no modelo cíclico de Kurt Lewin, mais tarde aprofundado por Kemmis e McTaggart (1992), a IA organiza-se num processo em espiral composto por planeamento, ação, observação e reflexão, fases interligadas que se sucedem em ciclos de melhoria contínua.

Segundo Elliott (1991), o propósito central da IA é aperfeiçoar a qualidade das ações educativas, enquanto sustenta o desenvolvimento profissional docente.

Neste sentido, o professor deixa de ser apenas executor de programas e passa a ser também investigador da sua própria prática, capaz de identificar problemas, experimentar estratégias e avaliar resultados.

Esta visão, defendida por autores como Alarcão (2001), sublinha que todo o professor é, no fundo, também um investigador.

Na prática letiva, isto significa olhar para as dificuldades quotidianas não apenas como obstáculos, mas como oportunidades de investigação pedagógica.

Recordo, por exemplo, situações em que a diversidade de estilos de aprendizagem na minha sala de aula exigiu uma reflexão sistemática sobre as tarefas propostas, levando-me a experimentar alternativas e a recolher feedback junto dos alunos. Esse movimento refletiu, na prática, o ciclo planeamento-ação-reflexão descrito na literatura.

De acordo com Coutinho et al. (2009), a IA pode ser entendida como uma família de metodologias que integram simultaneamente ação e investigação, apoiando-se num movimento cíclico que combina intervenção e reflexão crítica. Nos ciclos seguintes, aperfeiçoam-se métodos, recolha de dados e interpretações à luz da experiência adquirida. Na minha trajetória, tanto como docente como enquanto aluna, percebi o valor deste processo: cada tentativa de melhoria abre espaço para novas aprendizagens e ajustamentos, tornando o ensino um espaço de experimentação.

A investigação-ação distingue-se de práticas como a simples reflexão sobre a prática, narrativas autobiográficas ou estudos de vida. Embora inclua reflexão, esta deve ser sistemática, intencional e sustentada em evidências concretas. Como salienta Caetano (2003), a IA implica um compromisso com a mudança, orientando a reflexão para a transformação das práticas e não apenas para a sua descrição.

Para que um plano de investigação-ação seja consistente, Elliott (1991) destaca alguns elementos essenciais: formulação clara do problema, identificação dos fatores a modificar, definição das ações a implementar, negociação com os intervenientes e consideração dos recursos necessários.

Vários autores (Coutinho et al., 2009; Latorre, 2003; Goyette et al., 1984) descrevem a IA como uma espiral de ciclos sucessivos, que não se esgota numa única intervenção, mas promove melhorias progressivas. Assim, a investigação-ação contribui não apenas para resolver problemas imediatos, mas também para consolidar aprendizagens que fortalecem a identidade do professor-investigador.

Em suma, a IA permite compreender e transformar a realidade educativa, articulando o desenvolvimento profissional com a melhoria das práticas pedagógicas.

No meu percurso, reconhecer-me como participante ativa neste processo significou assumir a responsabilidade de intervir de forma crítica, fundamentada e colaborativa, alinhando-me com a ideia de que ensinar e investigar são dimensões inseparáveis da profissão docente.

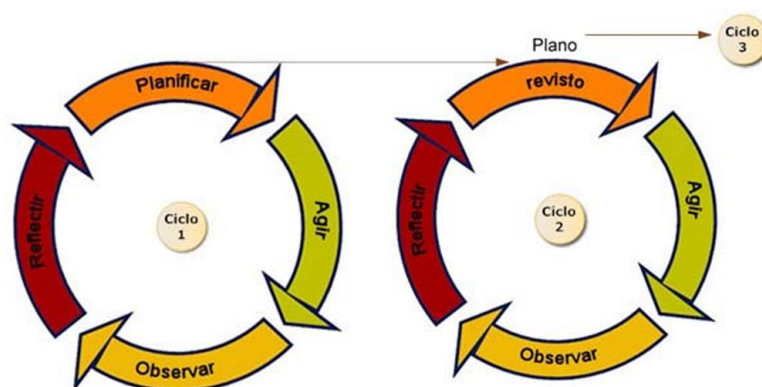


Figura 1- Espiral de ciclos de IA (Coutinho et al., 2009:366).

Fases e Técnicas da Investigação-Ação

As fases da investigação-ação distribuem-se em três níveis distintos de operações (Coutinho et al., 2009):

1. **Pré-intervenção** – inclui a observação preliminar, definição do problema, planificação do projeto e elaboração do cronograma de ações;
2. **Intervenção** – corresponde à implementação prática do projeto, à experimentação das propostas e ao registo das ações realizadas no terreno;
3. **Avaliação** – envolve a análise dos resultados, a apresentação dos dados recolhidos, a identificação de limitações, bem como a formulação de novas hipóteses que orientem futuras intervenções.

Na prática, enquanto professora, percebi que este encadeamento é essencial para manter o processo claro e organizado.

Ao seguir de forma rigorosa as etapas de planeamento, intervenção e avaliação, consegui garantir que as estratégias aplicadas fossem consistentes e fundamentadas.

O enquadramento da IA ajudou-me a transformar as minhas intenções pedagógicas em ações concretas e a avaliar de forma sistemática os seus efeitos, evitando improvisações ou decisões isoladas.

Segundo Coutinho et al. (2009), uma investigação baseada em IA recorre a métodos de recolha de dados construídos ao longo do próprio percurso investigativo. Para o professor-investigador, isto significa recolher informação sobre a sua prática, analisando-a de forma sistemática e intencional. Como refere Latorre (2003), este olhar distanciado permite filtrar elementos acessórios e transformar a experiência quotidiana em conhecimento.

Latorre (2003) organiza as técnicas de recolha de dados em três categorias principais:

- **Observação** (perspetiva do investigador);
- **Conversação** (perspetiva dos participantes);
- **Análise documental** (perspetiva do investigador).

Técnicas Baseadas na Observação

A observação participante é uma das mais utilizadas, permitindo ao professor/investigador compreender em profundidade o fenómeno estudado. As notas de campo revelam-se essenciais na análise de práticas educativas inseridas no seu contexto, pela sua flexibilidade e abertura à improvisação.

Na minha experiência, manter um diário de investigação foi especialmente útil: ao registar observações e reflexões após cada aula, consegui identificar padrões que, no imediato, passavam despercebidos. Esse exercício não só promoveu pensamento crítico, como me ajudou a ajustar estratégias em tempo real.

Técnicas Baseadas na Conversação

Estas técnicas centram-se na voz dos participantes. O questionário, por exemplo, permite recolher informação estruturada e avaliar o impacto de uma intervenção.

Análise de documentos

A análise documental constitui uma fonte relevante de informação e pode assumir diferentes formatos, dependendo dos objetivos definidos pelo investigador.

Os documentos oficiais incluem uma ampla variedade de materiais, como artigos de imprensa, registos de organismos públicos, legislação, atas, horários, planificações, registos de avaliação, manuais, exames, entre outros. Estes documentos permitem aceder a dados formais que contextualizam a prática educativa.

Por outro lado, os documentos pessoais têm adquirido especial relevância na Investigação-Ação, sobretudo pela valorização do método biográfico e das histórias de vida.

Podem dividir-se em documentos naturais, redigidos por iniciativa própria dos sujeitos (sem coincidência de intenções com o investigador), e em documentos solicitados, produzidos a pedido do professor/investigador, como é o caso de reflexões escritas por alunos sobre as suas experiências pessoais. O diário, quer do professor quer do aluno, assume particular importância neste âmbito, funcionando como registo contínuo de vivências e reflexões.

Meios audiovisuais

Inserem-se ainda neste leque de técnicas os meios audiovisuais, amplamente utilizados pelos professores/investigadores para registar de forma mais precisa e objetiva os dados observacionais.

A fotografia constitui uma ferramenta valiosa, na medida em que fornece provas visuais do comportamento humano e pode funcionar como documento retrospectivo, com elevada fiabilidade.

O vídeo, por sua vez, permite captar a realidade em movimento, aliando som e imagem. Esta técnica revela-se pertinente na observação de contextos naturais, oferecendo ao investigador a possibilidade de rever pormenores que, durante a observação direta, poderiam ter passado despercebidos.

Por fim, a gravação áudio mostra-se igualmente relevante, sobretudo para analisar com maior distanciamento a interação verbal. No contexto do ensino, possibilita ao professor refletir criticamente sobre os seus padrões discursivos e, consequentemente, sobre a eficácia da sua prática pedagógica.

Em suma, a investigação-ação constitui uma metodologia que permite articular, de forma dinâmica, os domínios da teoria e da prática educativa. A sua natureza cíclica, baseada na reflexão contínua sobre a ação, possibilita a adaptação progressiva das práticas pedagógicas em função dos desafios concretos do contexto escolar.

Ao valorizar o papel do professor como investigador, promove-se não apenas a melhoria do ensino, mas também o desenvolvimento profissional docente, sustentado numa abordagem crítica, colaborativa e transformadora.

3. Implementação do projeto pedagógico-didático

A primeira etapa do ciclo consistiu na identificação do problema da turma, que se revelou incidir no domínio da educação literária, mais concretamente ao nível da interpretação textual, tal como já foi mencionado anteriormente. Este diagnóstico inicial foi essencial para compreender que as dificuldades não se restringiam apenas à leitura superficial, mas à capacidade de construir sentido a partir do texto.

Segundo Solé (1992), a leitura de contos oferece um material privilegiado para o desenvolvimento de estratégias cognitivas e interpretativas.

No entanto, para que este potencial se concretize, é necessário compreender as dificuldades específicas dos alunos. Por isso, após a identificação geral do problema, tornou-se essencial observar os hábitos de leitura e as dificuldades de interpretação mais recorrentes, de forma a delinear um plano de intervenção adequado. Tal como referido no capítulo de contextualização da turma, as maiores dificuldades manifestaram-se sobretudo na limitada variedade vocabular dos alunos e na confusão demonstrada durante o processo de interpretação.

Essa análise preliminar permitiu ao professor compreender mais profundamente o perfil leitor da turma, alinhando-se com o que defendem Colomer e Camps (2002), para quem compreender um texto envolve ativar processos mentais complexos que integram conhecimentos prévios, objetivos de leitura e pistas linguísticas. Assim, conhecer os hábitos e obstáculos dos alunos revelou-se fundamental para selecionar práticas pedagógicas inovadoras e diferenciadas.

A constatação de que os métodos tradicionais de leitura já não se mostravam suficientes reforçou a necessidade de inovar.

Como destaca Kintsch (1998), a compreensão leitora deve ser entendida como um processo inferencial que articula texto e conhecimento prévio. Nesse sentido, a proposta pedagógica deste ciclo procurou criar condições de aprendizagem que valorizassem a imaginação, a liberdade interpretativa e o prazer de ler, combatendo a visão da leitura como uma atividade meramente escolar e mecânica.

A partir desse diagnóstico, optou-se por organizar os ciclos em torno de uma sequência de atividades que, mais do que avaliar, ensinassem a compreender, em consonância com Giasson (2000), que alerta para o risco de confundir avaliação com ensino da leitura. Os ciclos, assim, foram pensados para que os alunos pudessem não apenas responder a perguntas, mas justificar as suas respostas, refletir sobre as suas estratégias e construir coletivamente o sentido dos textos.

Considerando os fatores que despertam o interesse dos jovens, como a objetividade, a proximidade temática e a adaptação frequente ao cinema, características dos bestsellers referidas pelos alunos, tornou-se necessário escolher um texto literário que conciliasse qualidade estética e potencial de motivação. Neste contexto, optou-se pelo conto *Palavra Mágica*, de Vergílio Ferreira.

A escolha justifica-se por múltiplas razões. Em primeiro lugar, a obra apresenta uma reconhecida qualidade literária e integra o programa de Português do 9.º ano, o que assegura a sua relevância pedagógica. Em segundo lugar, o conto mostra-se particularmente próximo do universo juvenil, tanto pela sua dimensão humorística como pelo enredo dinâmico, elementos que despertam a curiosidade dos alunos e facilitam a sua ligação à narrativa. Acresce que apresenta características semelhantes às obras de leitura rápida e envolvente próximas dos bestsellers com que estes jovens já estão familiarizados. Esta proximidade confirma a ideia defendida por Calvino (1984), para quem a brevidade e o humor tornam a literatura mais apelativa para leitores jovens.

Além disso, o conto possibilita múltiplas leituras e interpretações, respeitando a ideia de que um texto literário não possui um único sentido (Koch e Elias, 2011).

Assim, favorece a liberdade interpretativa, estimula a imaginação e valoriza as experiências pessoais dos alunos no processo de construção de sentido. Essa característica aproxima-se daquilo que Discini (2002) identifica como “grandes mentiras que têm dentro grandes verdades”, sublinhando o poder simbólico da ficção e a sua capacidade de suscitar interpretações diversas.

Outro aspeto relevante prende-se com a dimensão vocabular e estilística da obra, que contém expressões figuradas e léxico exigente. Como se verificou no diagnóstico, estas eram algumas das principais dificuldades dos alunos. Dessa forma, o conto constitui-se como um recurso adequado para trabalhar progressivamente essas fragilidades, ajudando a ultrapassar a interpretação literal e promovendo a compreensão da linguagem figurada (Lakoff & Johnson, 1980; Vilela, 1996).

Em síntese, a seleção da obra *Palavra Mágica* não foi arbitrária: resultou da articulação entre as dificuldades observadas no diagnóstico, os interesses manifestados pelos alunos e os objetivos pedagógicos do ciclo. Esta escolha sustentou-se na convicção de que, para além de ser um texto canónico, o conto poderia tornar-se significativo para os alunos se fosse explorado com estratégias adequadas, valorizando tanto a dimensão estética quanto a formativa da literatura.

3.1. Planeamento da intervenção

A análise do conto foi organizada em três momentos pedagógicos complementares, pré-leitura, leitura e pós-leitura, seguindo as orientações de Solé (1998) e Cosson (2014), que defendem a importância de uma abordagem estruturada para favorecer a compreensão textual.

A fase de pré-leitura foi pensada como um momento de ativação de conhecimentos prévios, mobilização de expectativas e aproximação do texto ao universo cultural e afetivo dos alunos.

Para Colomer e Camps (2002), compreender um texto implica relacioná-lo com experiências anteriores; por isso, esta etapa é essencial para preparar cognitivamente e emocionalmente os estudantes.

Nesse momento inicial foram incluídas atividades como a apresentação de informações contextuais sobre o autor e a sua obra, a exploração do título e das imagens associadas ao conto e a realização de brainstorming e discussão orientada de forma a antecipar sentidos possíveis. Esta preparação permitiu que os alunos se sentissem motivados e curiosos em relação ao texto, estimulando a sua predisposição interpretativa. Tal abordagem encontra sustentação em Ausubel (1978), ao sublinhar a importância dos organizadores prévios para facilitar a aprendizagem significativa.

A fase de leitura centrou-se na interação direta com o texto, com especial atenção aos elementos narrativos, estilísticos e linguísticos. A leitura foi realizada de forma orientada, com pausas estratégicas para comentários, explicações de vocabulário e formulação de hipóteses interpretativas. De acordo com Kintsch (1998), a compreensão textual assenta na construção de inferências; por isso, foi dada ênfase ao confronto entre as pistas linguísticas do texto e os conhecimentos prévios dos alunos. Os estudantes foram encorajados a tomar notas, a registar observações e a intervir oralmente, transformando a leitura numa prática participativa e metacognitiva (Graham & Perin, 2007).

A fase de pós-leitura destinou-se à consolidação e ampliação da compreensão, através de atividades de síntese, reorganização e criação. Segundo Isabel Solé (1992), a compreensão acontece em diferentes níveis sucessivos, pelo que é essencial promover tarefas que favoreçam a reflexão crítica e a transferência de aprendizagens. Entre as atividades realizadas destacaram-se a aplicação de questionários com questões inferenciais e críticas, a realização de debates em grupo e a proposta de tarefas criativas, como a reescrita de finais alternativos ou dramatizações.

Estas estratégias permitiram que os alunos reinterpretassem e recriassem o conto, assumindo um papel ativo no processo de construção de sentido. Como defendem Paul & Elder (2020), o pensamento crítico está no coração de uma educação bem-sucedida, e esse princípio norteou o planeamento desta fase.

Deste modo, o planeamento metodológico procurou articular preparação, exploração e consolidação, criando uma estrutura que respondesse às necessidades da turma.

A organização em três momentos assegurou que a leitura fosse um processo dinâmico e significativo, promovendo simultaneamente o desenvolvimento da compreensão leitora e do gosto pela literatura.

A adoção desta abordagem estruturada sustenta-se na perspectiva de que a leitura é um processo ativo e contínuo, no qual a construção de sentido se dá pela interação entre o leitor e o texto, mediada por práticas de ensino intencionais e sistemáticas. Assim, a divisão em pré-leitura, leitura e pós-leitura não representa apenas uma sequência didática, mas um modelo que favorece uma aprendizagem mais sólida e estruturada, ao conjugar preparação, exploração e consolidação de forma integrada.

3.2. Ciclo 1 de intervenção

3.2.1. Primeira etapa: implementação

O primeiro ciclo de investigação-ação teve início no dia 27 de novembro e terminou no dia 15 de janeiro, tendo sido selecionado um conto com um vocabulário mais exigente, com o objetivo de observar o léxico dos alunos e a sua capacidade de compreender passagens narrativas. Este objetivo permitiu identificar não apenas dificuldades ao nível do vocabulário, mas também limitações na construção de sentido a partir do texto. Esta primeira fase teve, assim, como finalidade a observação de competências específicas, nomeadamente a leitura e a interpretação. As aulas foram planeadas com base numa leitura silenciosa e orientada, tendo sempre em conta a importância de manter os alunos motivados e empenhados nas atividades propostas. Ao todo, foram programadas seis aulas de 50 minutos para a concretização desta etapa inicial de observação das possíveis dificuldades da turma.

Numa fase inicial, a professora promoveu um diálogo com os alunos acerca dos seus autores e obras de eleição. Tal como se previa, os nomes mais referidos foram Nicholas Sparks e Colleen Hoover, sobretudo títulos que originaram adaptações cinematográficas, como *O Diário de uma Paixão* ou *Isto Acaba Aqui*. As referências apresentadas evidenciam a forte presença dos bestsellers no universo de leitura juvenil, uma vez que estas obras continuam a ser as mais consumidas pelos jovens leitores. Alguns alunos mencionaram ainda a sua preferência pela saga *Harry Potter*, enquanto outros revelaram interesse nas obras de Freida McFadden.

Quando questionados acerca da forma como tiveram acesso a esses livros, a maioria indicou ter conhecido as obras através das redes sociais ou por recomendação de amigos, comprovando a influência destes meios na formação dos hábitos de leitura juvenil. Resolvi também questioná-los sobre os motivos pelos quais essas obras lhes despertavam interesse.

Respostas dos alunos:

- “Identifiquei-me bastante com a personagem principal, ao longo da narrativa ganhei uma certa empatia com ela”.
- “O enredo é muito interessante, a leitura é viciante, estão sempre a surgir novas aventuras”.
- “A escrita é muito próxima do leitor e comove.”
- “A linguagem é muito acessível, percebo tudo quando leio livros desses autores”.
- “Consigo acompanhar bem a história e imagino os diferentes cenários na minha cabeça”.
- “Aborda temas que me são familiares, pelos quais já passei ou estou a passar neste momento.”

Quando questionados sobre a existência de adaptações cinematográficas das obras mencionadas, vários alunos confirmaram já ter assistido a algum filme.

Alguns expressaram preferência pelas adaptações, enquanto outros destacaram que apreciavam mais os livros, por lhes proporcionarem maior profundidade e detalhes das histórias. Este dado revelou-se relevante, pois evidencia que alguns alunos reconhecem o valor intrínseco da literatura e a riqueza que a leitura oferece para além das versões audiovisuais, em consonância com o que Barthes (1988) descreve como a pluralidade de sentidos que apenas o texto literário é capaz de proporcionar.

De seguida, os estudantes foram questionados acerca das obras clássicas abordadas na escola, sendo que a maioria manifestou desagrado por não as considerar apelativas.

As respostas centraram-se em diversos fatores: a linguagem considerada complexa, a abordagem de temas que não despertam interesse por parecerem descontextualizados, a aversão aos questionários e atividades obrigatórias, entre outros aspetos.

Estes comentários revelam uma perceção comum entre os jovens de que a literatura clássica, tal como apresentada na escola, muitas vezes não consegue cativar nem motivar à leitura.

Perante os comentários dos alunos, tornou-se evidente que, no caso dos bestsellers, sentiam-se livres para imaginar, acompanhar a narrativa e experienciar emoções ao longo da leitura. Por outro lado, relativamente às obras clássicas, essa liberdade parecia bastante restrita, uma vez que percebiam a leitura como um meio exclusivo para responder a questionários do manual, cujas respostas já estavam pré-determinadas. Este contraste revela que os alunos associam a leitura escolar a uma atividade fechada e pouco interpretativa, o que reforça a necessidade de promover práticas que valorizem a construção pessoal de sentido.

Compreendi que seria importante mostrar aos alunos que os clássicos não estão necessariamente tão distantes dos bestsellers de que tanto gostam. Estes também podem estimular a imaginação, permitir o prazer da leitura, criar empatia com as personagens, partilhar emoções e acompanhar a narrativa de forma envolvente, desde que sejam aplicadas estratégias de leitura adequadas.

Perante esta observação, decidi recorrer à obra *Palavra Mágica*, de Vergílio Ferreira, que integra o programa de Português do 9º ano. Questionei os alunos sobre se já a tinham lido, uma vez que se trata de uma obra que pertence ao programa. Apenas alguns confirmaram tê-la estudado; a maioria não se lembrava do que se tratava, outros revelaram não a conhecerem. Assim, optei por utilizar esta obra, destacando o seu carácter cómico e a capacidade de envolver o leitor através dos diversos acontecimentos da narrativa.

Constatei que a história possuía potencial para estimular o pensamento crítico, permitindo aos alunos formar opiniões sobre as situações do enredo e as atitudes das personagens.

Esta escolha revela uma tentativa de aproximar o texto literário do universo dos alunos, funcionando como estratégia para aumentar o envolvimento e facilitar a interpretação. Além disso, transporta-os para o universo da narrativa, despertando a imaginação ao representar detalhadamente o meio rural e as diferentes pessoas que nele se cruzam, através das referências a locais e da descrição pormenorizada da ação.

Por outro lado, a obra apresenta características típicas do cânone literário, como um vocabulário mais complexo, linguagem menos familiar e a presença de figuras de linguagem. Tendo em conta que estas foram as principais dificuldades de interpretação identificadas pelos alunos, pareceu-me uma obra adequada para, em conjunto, descomplicar esses obstáculos. Esta escolha articula-se com Koch e Elias (2011), ao lembrarem que um texto literário é sempre um espaço de polissemia, cuja interpretação exige mediação orientada e trabalho explícito sobre linguagem.

Antes de entrar em contacto com o conto, iniciou-se uma atividade de pré-leitura, cujo objetivo era ativar os conhecimentos prévios dos estudantes e criar expectativas em relação ao texto, promovendo, assim, a curiosidade antes da leitura propriamente dita. Este momento mostrou-se fundamental para preparar os alunos para a leitura, contribuindo para uma maior predisposição interpretativa. Para tal, foi projetada uma apresentação com uma fotografia do autor, acompanhada de informações pertinentes sobre a sua vida e as principais características das suas obras, e, por isso, os alunos tiveram um primeiro contacto com o universo literário de Vergílio Ferreira.

Uma das características mencionadas era a condição humana. Aproveitei o momento para questionar os estudantes sobre o que compreendiam por este conceito.

As respostas situaram-se sobretudo em torno de como os seres humanos reagem e se relacionam entre si, o que permitiu deixar em aberto a possibilidade de a obra também abordar esse tema.

De seguida, foi revelado o título do conto — *Palavra Mágica* — com o objetivo de incentivar a formulação de hipóteses interpretativas.

Os alunos foram convidados a partilhar o que o mesmo lhes sugeria. Decidi colocar a seguinte pergunta: “O que, afinal, são palavras mágicas?”. Entre as respostas obtidas destacaram-se:

- “Conduzem a determinadas ações”;
- “Resolvem problemas”;
- “Palavras que fazem a diferença”;
- “Por favor”, “obrigado”, “desculpa” ...

Este momento da aula promoveu um brainstorming que permitiu valorizar as representações prévias dos alunos, e, desta forma aumentar a sua motivação e autoconfiança, fomentar a participação, estimular o trabalho colaborativo e o confronto de ideias, favorecendo a formulação de conceitos e o desenvolvimento do pensamento crítico (Xavier, 2018).

Posteriormente, foi distribuída a cada aluno uma imagem relacionada com o conto, com o intuito de concluir a fase de pré-leitura e consolidar as expectativas criadas anteriormente, acompanhada da seguinte questão: *Tendo em conta o título do conto e a imagem acima apresentada, imagina de que história se trata.* Segundo Aparici e García Matilla (1989), a imagem deve ser considerada, em sala de aula, não apenas como meio, mas também como um fim em si mesma. A sua integração nas atividades é, por isso, essencial.

Num primeiro momento, os alunos realizaram a leitura silenciosa de um excerto do conto, com o objetivo de favorecer a concentração e possibilitar o reconhecimento de eventuais dificuldades, como a presença de vocabulário desconhecido ou de uma linguagem mais complexa. Logo nesta fase considerei importante que os alunos comesçassem a ter consciência de estratégias metacognitivas que poderiam utilizar.

Depois da atividade de pré-leitura, em que os alunos sugeriram um possível tema a partir do título do conto e de uma imagem, perguntei-lhes qual seria o objetivo da leitura do excerto de forma a tornar explícita a finalidade da leitura.

Disseram-me que iriam estar atentos a pistas que mostrassem de que forma a palavra poderia ter um caráter “mágico”. Desta forma, os estudantes revelaram estar conscientes do seu próprio processo de aprendizagem. Este aspeto indica o desenvolvimento inicial de competências metacognitivas, essenciais para a autonomia leitora.

A leitura silenciosa revela-se uma prática benéfica quando é devidamente orientada e não apenas realizada de forma rotineira e passiva. Em sala de aula, não deve limitar-se ao simples “ler por ler”, mas sim integrar-se num processo com objetivos de leitura claramente definidos. Neste caso, a ativação dos conhecimentos prévios já tinha sido realizada anteriormente, através da análise do título e da imagem da obra, o que permitiu preparar os alunos para a compreensão do texto.

Após a leitura, foi promovida uma discussão coletiva que possibilitou a partilha de interpretações e a consolidação dos sentidos construídos. Assim, o acompanhamento da docente mostra-se essencial para garantir que a atividade seja verdadeiramente significativa e eficaz.

Perguntei à turma se o objetivo de leitura que tinham definido no início os tinha realmente ajudado a perceber algo sobre o caráter mágico da palavra presente no excerto. A resposta surgiu de forma unânime: rapidamente identificaram que a palavra *inócuo* tinha sido responsável por gerar um impacto evidente na narrativa.

Este momento evidenciou que os alunos foram capazes de identificar elementos-chave do texto, demonstrando compreensão ao nível global da narrativa. Foi ela que desencadeou o conflito entre as duas personagens, mesmo sem que qualquer uma delas soubesse o seu verdadeiro significado.

Aproveitei esse momento para retomar a atividade de pré-leitura, na qual tinham associado espontaneamente a ideia de “magia” a algo positivo, encantador ou benéfico.

Esta associação revelou uma tendência inicial para interpretações mais imediatas e pouco problematizadas, o que evidenciou a necessidade de promover estratégias que levassem os alunos a questionar e ampliar os sentidos atribuídos ao texto literário.

Lancei então uma nova perspetiva: será que a magia da palavra não podia também assumir uma dimensão negativa? Será que uma palavra, tal como um objeto mágico, não pode adquirir força, provocar reações desmedidas ou até gerar mal-entendidos? Esta reflexão levou a turma a reconsiderar o conceito de “magia” no texto e a perceber que, na literatura, o poder de uma palavra pode ser tanto construtivo quanto destrutivo, dependendo do contexto e da forma como é apropriada socialmente.

Posteriormente, os estudantes foram convidados a indicar as palavras que lhes suscitaram dificuldades de interpretação como forma de aferir a compreensão do texto e ampliar o léxico. Procedeu-se, em conjunto, à explicação do vocabulário desconhecido.

Alguns referiram não perceber o que significava a palavra “alijar”, enquanto outros mencionaram não entender numa primeira leitura, mas que conseguiram entender através do contexto da frase, “alijar bem depressa o dinheiro das rendas”. Neste momento, o grupo de alunos que entendeu explicou aos restantes, que pelo contexto de dinheiro das rendas percebe-se que alijar significaria conseguir ou arranjar.

Outro termo que suscitou dúvidas entre a turma foi *“olhos chamejantes”*. Nesse momento, intervim para que os estudantes tentassem chegar ao significado através da raiz da palavra, uma estratégia que podem aplicar sempre que desconhecem o sentido de um termo. Identificando a raiz *“chama”*, rapidamente se torna possível compreender o significado: o que serão olhos em chama? Neste contexto, abordou-se também, ainda que brevemente, o sentido figurado das palavras, uma vez que alguns estudantes associaram a *chama* à ideia de *raiva*, conseguindo decifrar o significado.

Alguns termos suscitaram maiores dificuldades, nomeadamente *“disputa colérica”* e *“resignação”*.

No caso de *“disputa colérica”*, procurei que os alunos identificassem a origem da expressão na palavra *“cólera”*, de modo a compreenderem o seu significado. No entanto, a maioria apenas conhecia o termo no seu sentido literal, associado à doença. Quanto à *“resignação”*, desconheciam a raiz *“resigna”*. Perante estas dificuldades, confirmou-se que o vocabulário e a linguagem figurada constituem obstáculos significativos à compreensão, reforçando a pertinência das estratégias adotadas.

Importa salientar que, ao longo do exercício, os estudantes foram registando os significados aprendidos, de forma a tornar a leitura seguinte mais eficaz. Esta prática contribui para o desenvolvimento da autonomia, permitindo aos alunos construir progressivamente o seu próprio repertório lexical.

A seguir, procedeu-se à leitura orientada, mediada por mim. A turma foi questionada sobre informações explícitas presentes no texto, como a caracterização das personagens e os diferentes sentidos que a palavra *“inócuo”* foi adquirindo ao longo da narrativa. Paralelamente, explorei o vocabulário mais complexo ou desconhecido, questionando os alunos sobre palavras e expressões específicas, incentivando a reflexão e a ampliação do léxico. Neste momento o foco foi trabalhar com eles o nível de análise, especificamente o subnível literal.

O foco das atividades foi a compreensão direta do texto, ou seja, observar e identificar os acontecimentos que realmente ocorrem na narrativa, sem recorrer a interpretações simbólicas ou reflexões abstratas. Dessa forma, os estudantes puderam-se concentrar nos elementos centrais da história, reconhecendo factos, personagens e ações.

Os alunos foram encorajados a tomar notas durante a leitura orientada, de forma a manter um registo das ideias e conceitos que estavam a ser explorados, facilitando a compreensão e a posterior revisão do conteúdo analisado. Graham e Perin (2007) destacam que a escrita durante a leitura auxilia na retenção de informações e na construção de significados, funcionando como uma estratégia metacognitiva que melhora a aprendizagem.

Além disso, Barton e Hamilton (1998) enfatizam que registos pessoais sobre a leitura ajudam os alunos a desenvolver autonomia interpretativa e a relacionar o texto com experiências prévias.

Durante a leitura orientada, não se procurou apenas expor os alunos à entoação adequada, mas também promover uma escuta atenta e uma compreensão mais profunda do texto. Em diferentes momentos, os estudantes foram convidados a intervir, esclarecendo o significado de certas palavras e explorando alternativas através de exercícios de sinonímia. Desta forma, a leitura foi transformada numa atividade participativa, que combinou o treino da oralidade com o desenvolvimento do vocabulário e da compreensão leitora.

Assim, depois da explicação, os estudantes foram convidados a refletir sobre situações do seu dia a dia em que poderiam utilizar cada uma das expressões, sendo também incentivados a partilhar pequenas histórias pessoais nas quais fariam sentido.

- A turma demonstrou forte tendência em adotar uma única visão sobre o título do conto, sem refletir mais profundamente sobre outras possíveis interpretações (todos associaram a magia a algo positivo).
- As respostas da questão sobre a relação entre o título e a imagem evidenciaram que a maioria dos alunos interpretou a imagem de forma bastante literal, mencionando o que efetivamente viam, sem estabelecerem relação com o título da narrativa.
- Alguns estudantes demonstraram falta de cuidado na utilização de um vocabulário adequado, recorrendo a uma linguagem demasiado próxima ou até idêntica à linguagem coloquial.
- A turma demonstrou dificuldade em compreender expressões com sentido figurado, uma vez que os alunos desconheciam o seu significado ou interpretavam-nas de forma literal. Por exemplo, quando foi questionado o significado da expressão “ter quebreiras de cabeça”, os estudantes permaneceram em silêncio, revelando que não sabiam interpretá-la.
- No momento em que lhes foi solicitado o significado da expressão “disputa colérica”, vários alunos referiram conhecer a palavra “cólera” apenas como uma doença, demonstrando desconhecimento do seu uso figurado ligado à manifestação de fúria ou raiva.
- Demonstraram entusiasmo ao partilhar situações do quotidiano ou de livros que costumam ler, estabelecendo ligações com determinadas expressões presentes no texto.
- Uma das alunas mencionou que a expressão “*Disputa colérica*” a fez recordar uma cena do livro *Diário de uma Paixão*, em que Allie discute com os pais por não a deixarem namorar com Noah.
- Outra aluna associou o termo “*ensarilhou-se*” à obra *Isto Acaba Aqui*, de Colleen Hoover, quando Lily Bloom decide dar uma oportunidade a Atlas, que mais tarde se revela um parceiro tóxico.
- Um aluno associou a expressão “quebreiras de cabeça” à saga *Harry Potter*, mais especificamente à família Weasley, cujos pais, Arthur e Molly, enfrentam constantemente preocupações e problemas ao cuidar de tantos filhos.

Essa atividade promoveu não apenas a compreensão do vocabulário e das expressões, mas também um momento de grande interação e participação, tornando a aula mais dinâmica. Ao partilharem as suas observações, foram desafiados a refletir se situações semelhantes também surgiam nos livros que costumam ler, indicando passagens em que isso de facto acontecera.

A proposta acabou por estimular um diálogo entre os estudantes: alguns recordaram exemplos parecidos, enquanto outros se mostraram entusiasmados com as histórias partilhadas. Assim, puderam constatar que o conto não era tão diferente dos livros bestsellers, e que podia, na verdade, ter bastantes semelhanças. Esta constatação contribuiu para reduzir a resistência inicial à leitura do conto, aproximando o texto literário do universo dos alunos.

O segundo momento decorreu no dia 4 de dezembro e centrou-se na continuação da leitura orientada do conto. A aula teve início com a recuperação dos conteúdos trabalhados na aula anterior, com o objetivo de verificar se os alunos haviam assimilado as informações essenciais e de reativar conhecimentos previamente adquiridos. Desta forma, esta revisão permitiu preparar os alunos para a continuação da análise e de novos desafios interpretativos. Segundo David Ausubel (1978), a aprendizagem torna-se mais eficaz quando os novos conhecimentos se conectam com estruturas cognitivas já existentes.

Assim, a revisão reforça a sensação de progresso e de domínio por parte dos alunos, o que contribui para o aumento da sua autoconfiança e motivação. Este momento permitiu também verificar que os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos previamente adquiridos, evidenciando uma compreensão global do texto.

Desse modo, os alunos foram interpelados para que recontassem o que já havíamos lido e analisado na aula anterior, como forma de aferir a compreensão global do texto.

As respostas demonstraram que a maioria conseguiu recuperar os elementos essenciais da narrativa, confirmando a eficácia da revisão inicial.

Relembrou-se que a história se passava num meio rural, em que ocorreu uma discussão e o Silvestre foi chamado de “inócuo” pelo Ramos da loja, sem este conhecer o significado.

A partir dessa retomada a leitura do conto foi continuada, com o objetivo de promover a monitorização da compreensão.

Durante esta fase, solicitei aos alunos que refletissem sobre duas questões principais, de modo a orientar a leitura: se conseguiam compreender a razão pela qual a palavra “inócuo” mudou de significado ao longo da narrativa e se eram capazes de identificar o ponto de viragem em que a palavra passou a funcionar como um insulto de grande impacto. As questões orientadoras revelaram-se eficazes na promoção da leitura ativa, conduzindo os alunos a refletir sobre a evolução do significado no texto.

Indicaram que o vocábulo se espalhou pela aldeia e começou a ser usado da pior forma possível, sempre que alguém queria insultar outra pessoa de maneira agressiva. Isto indicou que os alunos compreenderam a transformação semântica da palavra ao longo da narrativa.

Desta forma, a reflexão incentivou os alunos a acompanhar ativamente a evolução do texto, observando como o contexto e as interações entre personagens influenciam o sentido das palavras. Assim, evidenciou-se uma evolução ao nível da compreensão inferencial, uma vez que os alunos começaram a considerar o papel do contexto na construção de significado.

Posteriormente, o foco foi trabalhar o subnível organizacional, com o objetivo de estabelecer relações de causa e efeito na narrativa.

Os estudantes mencionaram com facilidade:

O Silvestre chama o Ramos de “inoque” → a palavra espalha-se pela aldeia → passa a significar várias ofensas → gera confusão entre moradores → é necessário recorrer ao dicionário para entender o termo.

A identificação clara desta cadeia de acontecimentos funcionou como indicador do sucesso da atividade, uma vez que revelou a compreensão da estrutura narrativa.

Além disso, demonstrou a capacidade dos alunos para organizar informação e estabelecer relações lógicas entre os acontecimentos.

Em seguida, passou-se a uma análise mais detalhada, com vista ao aprofundamento da compreensão das personagens, examinando o que os seus comportamentos poderiam revelar.

Pode-se constatar que as pessoas agiram de maneira precipitada e ignorante, pois não compreendiam o verdadeiro significado da palavra e a utilizavam com más intenções, deixando-se influenciar pela sociedade. Esta interpretação revelou um início de leitura crítica, na medida em que os alunos ultrapassaram a compreensão literal e atribuíram significado aos comportamentos das personagens. Assim, os alunos foram convidados a explorar o significado implícito das ações.

Resolvi também questionar a turma com a seguinte questão: Já vivenciaram situações em que palavras ou ações foram mal interpretadas? Com esta pergunta, pretendeu-se aproximar o conto da atualidade, evidenciando que retrata um tema que continua a ocorrer diariamente. A aproximação ao quotidiano contribuiu para tornar o texto mais significativo para os alunos, aumentando o seu envolvimento e facilitando a compreensão.

3.2.2 Resultados

Foi possível verificar que a turma compreendeu as informações literais do texto, como a caracterização da personagem que inicia a narrativa e a origem do conflito desenvolvido na história, o que funcionou como indicador do sucesso da leitura literal. O resultado sugere que as estratégias utilizadas foram eficazes ao nível da compreensão básica, mas também evidencia que o trabalho desenvolvido se concentrou sobretudo nos níveis mais superficiais da leitura, não garantindo, por si só, o acesso a níveis mais profundos de interpretação.

À medida que o texto avançava, surgiram expressões em sentido figurado que foram exploradas com os alunos de forma a desenvolver a compreensão mais profunda e inferencial da narrativa. No entanto, observou-se uma dificuldade generalizada na sua interpretação, sendo muitas vezes compreendidas de forma literal.

Desta forma, a limitação dificultou a compreensão global da narrativa, levando-me a conduzir os alunos no processo de decodificação dessas expressões, garantindo a construção gradual do sentido global do texto. Confirma-se o diagnóstico inicial realizado, reforçando a ideia de que a principal fragilidade da turma não reside na decodificação, mas na construção de significados implícitos, o que vai ao encontro do que defendem autores como Kintsch (1998).

O vocabulário de cariz mais rural revelou-se, de um modo geral, desafiante para os alunos. Esta dificuldade pode ser explicada não apenas pelo desconhecimento lexical, mas também pelo afastamento entre o universo cultural dos alunos e o contexto representado no texto, o que evidencia a importância de uma mediação pedagógica que aproxime esses dois mundos.

Acresce a isto o facto de o vocabulário mais erudito se apresentar, em grande parte, como desconhecido para os estudantes. Perante este cenário, tornou-se necessário manter uma orientação consistente durante a leitura, tendo os alunos sido incentivados a realizar várias anotações ao longo do processo, como estratégia de registo e memorização.

Foi possível observar que os discentes começaram a recorrer a estratégias metacognitivas, ou seja, a refletir conscientemente sobre o seu próprio processo de aprendizagem. Notou-se uma evolução significativa relativamente ao ponto de partida, indicando que os alunos não só compreenderam o texto, como começaram a tomar consciência do seu próprio processo de leitura, o que constitui um dos principais objetivos do ensino da compreensão leitora.

Os alunos delinearão previamente um objetivo de leitura e conseguiram alcançá-lo com relativa facilidade.

Demonstraram também capacidade para identificar os momentos de viragem na narrativa, sublinharam vocabulário e expressões desconhecidas e empenharam-se em clarificar e simplificar essas dificuldades, o que contribuiu para uma compreensão mais profunda do texto e para o desenvolvimento da autonomia leitora.

Anotações no diário do professor- 4 de dezembro de 2024

- Quando confrontados com o verbo “guerrear” no contexto de uma discussão entre personagens, um aluno indicou que significava “estar na guerra”, revelando desconhecer o sentido metafórico da palavra associado ao conflito verbal.
- Uma aluna questionou o significado da palavra “resignação” e, após lhe ter sido explicado que significava conformar-se com uma situação, mostrou não conhecer também o significado do verbo “conformar”.

3.2.3. Segunda etapa do 1º ciclo

Na aula seguinte, houve inicialmente uma sistematização oral do conto com o objetivo de consolidar aprendizagens e rever os conteúdos trabalhados nas aulas anteriores. A interpretação da obra foi orientada a partir da taxonomia de Bloom. Desta forma, os alunos foram incentivados a recordar os diferentes significados atribuídos ao termo “inócuo” ao longo do texto, bem como as reações das personagens, o que funcionou como indicador do seu progresso na compreensão literal e inferencial. O progresso evidenciou que os alunos foram capazes de mobilizar conhecimentos adquiridos anteriormente, embora essa mobilização se tenha revelado mais consistente ao nível da compreensão literal do que da interpretação mais aprofundada.

Em seguida, responderam a um questionário constituído por questões inferenciais e críticas, as quais, segundo Bloom et al. (1956), promovem níveis superiores de pensamento ao estimular a análise, a interpretação e a avaliação.

Tais estratégias contribuem não apenas para uma compreensão mais aprofundada da narrativa, mas também para o desenvolvimento do pensamento crítico e da capacidade de argumentação, competências destacadas por autores como Ennis (2011) e Paul e Elder (2014) como essenciais para a formação de leitores autónomos e reflexivos.

Contudo, os resultados obtidos revelaram que a simples aplicação deste tipo de questões não é suficiente para garantir o desenvolvimento efetivo dessas competências, exigindo uma mediação mais explícita e orientada.

A reação inicial da turma foi de desagrado ao tomar conhecimento de que teriam de responder a um questionário, revelando uma quebra de motivação. A reação evidenciou uma associação ainda enraizada entre leitura e avaliação, o que pode comprometer o envolvimento dos alunos e reforça a necessidade de diversificar estratégias que dissociem a leitura literária de práticas exclusivamente avaliativas.

Como forma de reforço positivo, decidi reagendar, ainda que brevemente, a atividade planeada para a aula seguinte. Tendo em consideração que se tratava de uma turma com preferência por dramatizações e conteúdos digitais, apresentei a proposta de uma nova tarefa: alterar o final do conto e apresentá-lo à turma.

Com esta decisão, pretendia-se aumentar o envolvimento dos alunos e criar expectativa relativamente à aula posterior. Esta adaptação revela a importância de uma prática pedagógica flexível e responsiva, ajustada às características e interesses da turma, elemento central na lógica da investigação-ação.

Tal decisão encontra eco no que afirma Cosson (2014), ao defender que a leitura literária deve articular a análise do texto com experiências criativas e significativas, de modo a evitar que os estudantes a percebam como mera obrigação escolar.

A análise das respostas ao questionário permitiu identificar vários aspetos a melhorar.

Alguns alunos demonstraram dificuldades na seleção da informação relevante, interpretação incorreta dos verbos de instrução presentes nas questões, e um espírito crítico ainda pouco desenvolvido.

Essas fragilidades confirmam a pertinência do diagnóstico inicial, no qual se havia já identificado a tendência para interpretações literais e pouco inferenciais indicando aspetos que precisavam de maior acompanhamento e estratégias de orientação dirigidas. Ao mesmo tempo, realçaram que o desenvolvimento do pensamento crítico requer um trabalho continuado e explícito, não sendo suficiente a exposição pontual a questões de nível superior para garantir a sua consolidação.

Anotações no diário do professor- 11 de dezembro

- Os alunos foram capazes de identificar a crítica social subjacente à obra, mencionando aspetos como a necessidade de cuidado com o uso das palavras e a importância de evitar atitudes precipitadas sem uma compreensão adequada da situação.
- A maioria da turma respondeu de forma assertiva à questão 2, excetuando alguns alunos que não selecionaram a informação mais adequada para comprovar que a personagem Silvestre era, de facto, um indivíduo inócuo.
- Na questão 3, verificaram-se dificuldades na interpretação do verbo de instrução “interpretar”, uma vez que vários estudantes, em vez de apresentarem uma explicação clara e objetiva do ponto de vista das personagens relativamente à gravidade da palavra inócuo, limitaram-se a fornecer uma opinião pessoal sobre com qual personagem concordavam.
- Nas questões 4 e 5, as respostas foram, de forma geral, pouco desenvolvidas.

A aula seguinte iniciou-se com a atividade de pós-leitura, com o objetivo de avaliar a competência de reorganização da informação e a capacidade de reconstrução de sentido do texto por parte dos alunos.

Antes de avançarmos para a próxima atividade, decidi criar um momento de partilha com os alunos, para que refletissem sobre o que consideravam ter sido mais útil para compreender o conto. A maior parte revelou que as pausas realizadas pela professora durante a leitura os ajudaram a acompanhar melhor o texto, e que delinear objetivos antes da leitura, associado à ativação de conhecimentos prévios, facilitava significativamente a compreensão. Alguns alunos também destacaram que a paráfrase se revelou uma estratégia eficaz, permitindo-lhes clarificar o sentido das passagens mais complexas.

A seguir, expliquei-lhes a próxima atividade: consistia na análise de um excerto do conto, a partir do qual os grupos deveriam recriar uma determinada parte e alterar o final da narrativa. As instruções da atividade foram as seguintes:

Cada grupo deveria organizar-se como uma companhia de teatro ou gravar um vídeo como se fosse uma adaptação cinematográfica da obra e escrever uma pequena peça baseada no excerto selecionado.

1. A cena do tribunal poderia sofrer alterações, desde que realçasse a conclusão a que se chega quanto à conotação da palavra "inócuo". Era permitido acrescentar personagens e diálogos, bem como modificar o diálogo existente.
2. O final deveria obrigatoriamente ser alterado: a atitude do filho de Gomes, após ser adjetivado de "inócuo", deveria ser diferente da original.

Os alunos formaram grupos e começaram a desenvolver a atividade ao longo das três aulas seguintes. Cada elemento assumiu uma função específica, garantindo o envolvimento ativo de todos. A professora explicou à turma que todos deveriam envolver-se na dramatização ou adaptação audiovisual, não apenas na apresentação final, mas também nas etapas de preparação.

Para isso, sugeriu que cada elemento do grupo assumisse uma tarefa específica, de modo a assegurar a colaboração de todos.

Entre as funções propostas estavam:

- O roteirista que adapta a obra para guião teatral (divide falas, cenas e narração).
- O responsável pela revisão do texto que assegura a clareza das falas e corrige possíveis erros.
- O responsável pelo ritmo que sugere pausas, entradas e saídas para manter a fluidez da dramatização.
- O responsável pela oralidade que ajuda o grupo a ensaiar a dicção, entoação e projeção da voz.

Slavin (2014) reforça os benefícios da divisão de tarefas: “A atribuição de funções específicas em trabalhos de grupo evita desigualdade na participação e favorece a aprendizagem colaborativa” (Slavin, 2014, p. 212). Com efeito, esta perspetiva vai ao encontro da ideia de Vygotsky (1978), para quem a aprendizagem se constrói em interação, beneficiando do trabalho colaborativo e da partilha de responsabilidades.

Enquanto os alunos desenvolviam a apresentação, estabeleceu-se um bom ambiente na sala, marcado pela partilha de ideias e pelo debate sobre quem possuía maior aptidão para desempenhar cada função do grupo. Rapidamente, chegaram a um consenso e avançaram para a elaboração do guião da dramatização ou da adaptação audiovisual.

Na apresentação dos trabalhos, foi possível constatar que os grupos compreenderam as instruções: conseguiram resumir a cena do tribunal e alterar o final da narrativa com criatividade e coerência. Assim, esta atividade permitiu que os estudantes desenvolvessem competências de leitura crítica, mas também de escrita, oralidade e colaboração, em linha com as orientações de Cosson (2014), que destaca a importância de práticas de pós-leitura que unam o rigor da análise textual à criatividade do leitor.

Para além disso, demonstrou que a apropriação criativa do texto pode funcionar como um indicador de compreensão profunda, na medida em que exige a reinterpretação e reconstrução dos sentidos da narrativa.

Anotações do diário do professor- 15 de janeiro

- Dois grupos optaram pela adaptação cinematográfica e demonstraram ter apreciado bastante a experiência, reconhecendo que nem apenas os livros que costumam ler têm oportunidade de serem transformados em cinema.
- A turma revelou-se bastante sorridente e entusiasmada enquanto assistia às apresentações dos colegas.

Objetivos definidos	Atividades propostas	Indicadores de sucesso
Diagnosticar hábitos de leitura e preferências literárias dos alunos	Diálogo inicial sobre autores e obras preferidas; discussão sobre adaptações cinematográficas	Participação ativa; identificação de autores e títulos lidos; capacidade de justificar preferências
Identificar dificuldades iniciais na leitura de textos literários do cânone	Questionamento sobre obras clássicas trabalhadas na escola	Manifestação de desagrado; referência à linguagem complexa e à leitura como tarefa obrigatória
Aproximar a literatura canónica dos interesses dos alunos	Seleção do conto <i>Palavra Mágica</i> , de Vergílio Ferreira, destacando aspetos cómicos e temáticos	Maior envolvimento dos alunos; reconhecimento de semelhanças entre o conto e os bestsellers
Ativar conhecimentos prévios e criar expectativas face ao texto	Pré-leitura com apresentação do autor, exploração do título e análise de imagem	Formulação de hipóteses; participação em brainstorming; envolvimento na discussão

Objetivos definidos	Atividades propostas	Indicadores de sucesso
Desenvolver estratégias metacognitivas de leitura	Definição explícita de objetivos de leitura; leitura silenciosa orientada	Consciência do objetivo de leitura; identificação de pistas relevantes no texto
Desenvolver a compreensão literal do texto	Leitura orientada com questões sobre personagens, espaço e ações	Identificação correta de factos, personagens e sequência narrativa
Ampliar o vocabulário e promover a inferência lexical	Exploração de palavras desconhecidas; uso do contexto, da raiz das palavras e da sinonímia	Capacidade de inferir significados; explicação de vocábulos por pares; registo de novos termos
Desenvolver a compreensão do sentido figurado	Análise de expressões metafóricas (“olhos chamejantes”, “disputa colérica”, etc.)	Reconhecimento progressivo do sentido não literal; persistência de dificuldades diagnosticadas
Estabelecer relações de causa e efeito na narrativa	Identificação da cadeia de acontecimentos associados à palavra “inócuo”	Enumeração lógica dos acontecimentos; compreensão da estrutura narrativa
Desenvolver a compreensão inferencial e crítica	Discussão sobre o impacto social da palavra; relação com situações do quotidiano	Capacidade de estabelecer paralelos com experiências pessoais e leituras anteriores
Avaliar competências interpretativas e argumentativas	Questionário com questões inferenciais e críticas (Taxonomia de Bloom)	Respostas corretas às questões literais; dificuldades na interpretação de verbos de instrução

Objetivos definidos	Atividades propostas	Indicadores de sucesso
Promover a motivação e a criatividade na pós-leitura	Recriação do excerto e alteração do final do conto (dramatização ou vídeo)	Produções criativas coerentes; cumprimento das instruções; elevado envolvimento e colaboração
Desenvolver competências de trabalho colaborativo	Trabalho em grupo com divisão de funções específicas	Participação equilibrada; cooperação; responsabilidade partilhada
Consolidar aprendizagens e promover reflexão sobre o processo	Momento de partilha sobre estratégias que ajudaram na compreensão	Reconhecimento da utilidade da pré-leitura, pausas, paráfrase e objetivos de leitura

Tabela 1– Planeamento do 1.º ciclo e respetivos resultados

3.2.4 Resultados

A análise dos resultados desta segunda etapa permitiu observar alguns progressos no desempenho dos alunos ao nível da compreensão e interpretação textual. De um modo geral, verificou-se uma maior participação nas atividades propostas, bem como uma maior facilidade na identificação de ideias principais e na partilha de interpretações em contexto de trabalho colaborativo.

Apesar destes avanços, persistiram algumas dificuldades, sobretudo no que diz respeito à interpretação de linguagem figurada e à formulação de inferências mais elaboradas. Em vários momentos, os alunos demonstraram tendência para uma leitura ainda muito literal, revelando necessidade de apoio na construção de significados implícitos.

Importa ainda destacar que o trabalho em grupo contribuiu positivamente para o envolvimento dos alunos, favorecendo a troca de ideias e a construção conjunta de interpretações. Esta dinâmica revelou-se particularmente útil para os alunos com mais dificuldades, que beneficiaram do apoio dos colegas.

Em síntese, os resultados desta etapa evidenciaram uma evolução gradual das competências de interpretação, ainda que marcada por algumas fragilidades que justificam a continuidade da intervenção e o reforço de estratégias específicas.

3.2.5 Reflexão

Após a leitura e a análise do conto “Palavra Mágica” de Vergílio Ferreira, realizada segundo a estrutura em três etapas — pré-atividade, atividade e pós-atividade —, constatou-se que a divisão das estratégias foi eficaz, permitindo que os alunos compreendessem a obra de forma geral e progressiva.

Durante a leitura, observou-se um desafio maior, pois os alunos precisaram ser constantemente interpelados e incentivados a participar oralmente, realizando exercícios de sinonímia, antonímia e paráfrase de forma a desenvolver competências linguísticas e interpretativas. Como forma de combater a dificuldade de interpretação do vocabulário foram ensinadas estratégias que ajudassem os alunos a chegar ao significado das palavras através de inferências simples, recorrendo sobretudo ao contexto e à raiz da palavra.

Sempre que possível, aproximou-se o conto da realidade dos alunos, explicando o significado de certas expressões e mostrando que não eram tão estranhas quanto pareciam, fazendo-os perceber que também fazem parte do quotidiano deles e das obras que costumam ler. Esta constatação de proximidade envolveu-os bastante e despertou motivação para a continuação da análise do conto. Isto indica que a relevância percebida do texto desempenha um papel determinante na motivação e no envolvimento dos alunos no processo de leitura. Esta estratégia encontra fundamento em Vygotsky (1978), que defende que a mediação docente deve criar pontes entre o conhecimento prévio e o novo, promovendo aprendizagens significativas.

As respostas aos questionários revelaram fragilidades já mencionadas, tais como: espírito crítico pouco desenvolvido em alguns casos, dificuldade em relacionar elementos paratextuais e dificuldade em interpretar as instruções dos questionários.

Além disso, foi possível observar, por meio da interação dos alunos, que, em geral, realizavam interpretações bastante literais do texto, o que confirmou o diagnóstico inicial, desconhecendo, muitas vezes, o sentido metafórico presente na obra.

Dessa forma, o segundo ciclo foi planejado para dar continuidade às estratégias que se mostraram bem-sucedidas, ao mesmo tempo em que procurou aperfeiçoar aquelas que não obtiveram os resultados esperados.

Em termos de investigação-ação, este movimento de análise, reformulação e nova planificação corresponde ao que defendem Alarcão (2001) e Zeichner (1993), ao entenderem o professor como investigador da sua própria prática, ajustando-a em função das necessidades observadas. Assim, a reflexão final do ciclo não se restringe a um balanço, mas representa a base para a redefinição de novas estratégias que melhor respondam às dificuldades e potencialidades da turma.

3.3 Ciclo 2 da intervenção

3.3.1 Primeira etapa: implementação

O 2.º ciclo teve início a 5 de março e terminou a 9 de abril. Com base na reflexão realizada no final do primeiro ciclo, o conto selecionado para análise foi Perplexidade, de Maria Judite de Carvalho, cuja escolha se justificou pelo objetivo de aprofundar a competência interpretativa dos alunos.

Esta decisão resulta diretamente da análise dos resultados do ciclo anterior, evidenciando uma progressão intencional e fundamentada no processo de investigação-ação. Trata-se de uma narrativa breve, mas rica em linguagem metafórica, e, por isso, particularmente pertinente para o desenvolvimento da leitura inferencial e da compreensão do sentido implícito do texto.

Além disso, a ênfase na dimensão metafórica articula-se com os objetivos definidos para este ciclo, encontrando fundamentação teórica em Lakoff e Johnson (1980), que sublinham como as metáforas estruturam não apenas a linguagem, mas também o pensamento e a ação humana.

Desta forma, o trabalho com a linguagem metafórica revelou-se central para o desenvolvimento da compreensão leitora, indo ao encontro das dificuldades diagnosticadas no ciclo anterior e orientando as estratégias implementadas neste segundo momento.

Como etapa inicial, foi proposta uma pré-atividade semelhante à realizada no primeiro ciclo, com o objetivo de ativar conhecimentos prévios e preparar os alunos para a leitura do conto. Esta pré-atividade consistiu na análise do título da narrativa e de uma imagem associada. Para tal, e de modo a favorecer respostas mais elaboradas, a análise foi estruturada em duas fases.

Numa primeira fase, procedeu-se a uma leitura literal, em que os alunos descreviam o que observavam na imagem (pessoas, cores, objetos), o que permitiu assegurar a compreensão dos elementos visuais apresentados. Posteriormente, avançou-se para uma leitura inferencial, de forma a apoiar os alunos na construção de sentidos implícitos, através de questões que exploravam possíveis significados simbólicos de certas expressões ou interpretações das cores utilizadas.

A progressão revelou-se fundamental, pois permitiu desenvolver gradualmente a capacidade inferencial dos alunos, preparando-os para responder, em seguida, a uma questão de carácter crítico. Este resultado sugeriu que a organização sequencial das tarefas facilitou a transição entre níveis de complexidade cognitiva, permitindo aos alunos construir sentido de forma mais estruturada e consciente.

Na última fase, solicitava-se que avaliassem a pertinência do título da obra — *Perplexidade* — tendo em conta os elementos paratextuais apresentados, com o objetivo de promover a formulação de hipóteses e previsões sobre a narrativa.

Desta forma, os alunos foram conduzidos de níveis mais simples de leitura para níveis de maior complexidade cognitiva.

Esta abordagem segue a perspectiva de Bloom et al. (1956), segundo a qual “a aprendizagem pode ser estruturada em níveis cognitivos, desde a recordação de informações até à análise e avaliação crítica, permitindo que os alunos avancem progressivamente em complexidade” (Bloom et al., 1956, p. 20). Assim, ao articular a leitura literal, inferencial e crítica, procurou-se responder também ao que defende Isabel Solé (1992), para quem a compreensão leitora se constrói em diferentes níveis que devem ser intencionalmente promovidos pelo professor.

Dimensão	1.º ciclo	2.º ciclo	Evolução observada
Tipo de resposta	Frases curtas, simples	Respostas mais longas e estruturadas	Aumento da extensão e organização
Compreensão	Interpretação mais literal	Interpretação crítica (leitura social e psicológica)	Passagem da imaginação para análise crítica
Nível de abstração	Concreto: “palavra mágica” = fórmulas de cortesia	Abstrato: negligência, comunicação, sentimentos	Capacidade de inferir significados implícitos
Competência linguística	Vocabulário simples, direto	Vocabulário mais variado e elaborado	Desenvolvimento da expressão escrita

Tabela 2- Comparação dos ciclos na fase de pré-atividade

3.3.2 Resultados

Concluiu-se que os alunos refletiram de forma mais profunda sobre os elementos apresentados, o que permitiu verificar uma melhoria na sua capacidade de inferência e no estabelecimento de relações entre os elementos paratextuais. Embora nem todos tenham identificado corretamente o tema principal da história, observou-se uma evolução no pensamento crítico, uma vez que os alunos procuraram defender as suas ideias com maior assertividade, funcionando este aspeto como indicador de progresso interpretativo.

A evolução sugere que as estratégias implementadas contribuíram para uma evolução gradual das competências inferenciais, ainda que nem todos os alunos tenham atingido o mesmo nível de consolidação.

Todos conseguiram interpretar com facilidade o que efetivamente observavam e registaram as suas respostas no questionário, assegurando a compreensão literal dos elementos analisados. Este domínio da leitura literal revelou-se fundamental como base para o desenvolvimento das etapas inferenciais posteriores. Desta forma, tornou-se possível avançar para a reflexão sobre os significados simbólicos desses elementos, na etapa inferencial. Destacou-se a importância de estruturar a leitura em diferentes níveis, permitindo aos alunos construir significado de forma gradual.

Como apontam Paris e Jacobs (1984), “atividades que combinam leitura literal com exercícios inferenciais favorecem a compreensão profunda do texto, incentivando os alunos a conectar informações explícitas e implícitas” (p. 2087).

Estes resultados vão também ao encontro da perspetiva de Colomer e Camps (2002), que salientam que a compreensão de um texto requer a ativação simultânea de conhecimentos prévios, a identificação de elementos textuais e a formulação de inferências. Do mesmo modo, Ausubel (1978) reforça que a aprendizagem significativa ocorre quando novas informações são ancoradas em estruturas cognitivas já existentes, o que se verificou neste momento, ao relacionarem os elementos paratextuais com possíveis sentidos do título.

Este processo demonstrou a capacidade dos alunos para estabelecer ligações entre diferentes elementos, ainda que, em alguns casos, essas relações se tenham revelado pouco aprofundadas.

Assim, a pré-atividade revelou-se uma etapa essencial não apenas de preparação, mas também de desenvolvimento da autonomia interpretativa, permitindo que os alunos avançassem de uma leitura mais literal para níveis de compreensão inferencial e crítica, em consonância com os objetivos definidos e com o que defendem Bloom et al. (1956) e Anderson e Krathwohl (2001).

No entanto, essa evolução não se verificou de forma homogênea em toda a turma, evidenciando a necessidade de continuar a desenvolver estratégias diferenciadas.

3.3.3. Segunda etapa do 2º ciclo

Na aula seguinte, teve início a análise do conto propriamente dita, com foco na sinonímia e na paráfrase, estratégias fundamentais para o acesso ao sentido e para a superação das dificuldades interpretativas diagnosticadas anteriormente. Por isso, privilegiou-se o trabalho explícito sobre o vocabulário e a reformulação de ideias.

Esta opção metodológica surgiu como resposta direta às dificuldades identificadas no ciclo anterior, evidenciando uma continuidade intencional na intervenção pedagógica.

Como destacam Beck, McKeown e Kucan (2013): “Estratégias que envolvem parafrasear e encontrar palavras equivalentes fortalecem o vocabulário e promovem a compreensão textual” (Beck, McKeown & Kucan, 2013, p. 87). Esta prática articula-se igualmente com Graham e Perin (2007), que sublinham a importância de atividades metacognitivas que incentivem os alunos a reformular a informação com as suas próprias palavras.

Novamente, os alunos realizaram uma leitura silenciosa, com um objetivo delineado: quem ou o que estará perplexo?

Desta forma, a leitura deixou de ser um ato passivo, passando a ser orientada por uma intenção clara. Indiquei-lhes que planeassem a forma como iriam proceder: se preferiam ler o texto todo de uma vez, se fariam pausas durante a leitura e que tipo de ações adotaram para garantir a compreensão do que leram. Assim, promoveu-se a consciência sobre o próprio processo de leitura.

Depois dessa reflexão, alguns alunos partilharam as estratégias que escolheram. Alguns recordaram a pré-atividade em que tentaram adivinhar o conteúdo da história a partir do título e de uma imagem, procurando perceber de que forma esses elementos se relacionaram com o texto.

Ao relembrar as emoções que essas pistas sugeriram — como espanto, medo ou confusão —, concluíram que o conto abordaria situações capazes de despertar essas sensações, confirmando a utilidade das previsões formuladas anteriormente.

Outros alunos referiram ter sublinhado palavras desconhecidas e passagens que lhes pareceram mais difíceis. A partir dessa identificação, procuraram maneiras de ultrapassar os obstáculos. Em relação ao vocabulário, disseram ter procurado compreender o significado das palavras a partir da raiz ou do contexto, sugerindo depois possíveis sinónimos e antónimos. No entanto, em relação a certas expressões, admitiram ter sentido mais dificuldade, o que revelou que ainda existiam alguns desafios na compreensão da linguagem figurada. Este dado confirmou a persistência de uma das principais fragilidades identificadas no primeiro ciclo.

A turma também referiu ter sublinhado expressões que de facto indicavam o sentimento de perplexidade ao longo da narrativa, tais como, “perplexa e “não percebo”. Assim, observou-se que os alunos continuaram a reconhecer e a refletir sobre o próprio processo de aprendizagem, demonstrando capacidade para aplicar estratégias metacognitivas. O desenvolvimento sugeriu uma evolução progressiva na autonomia leitora dos alunos.

Posteriormente, passou-se à leitura mediada que procurou em primeiro lugar uma análise da informação explícita no texto, como, por exemplo, as personagens e o espaço da ação. Rapidamente os alunos conseguiram identificar uma criança e os pais numa sala de estar, reconhecendo também as ações: a criança encontrava-se perplexa sentada no chão, a mãe fazia tricô e o pai lia um jornal.

Este momento foi intencionalmente aproveitado para questionar os estudantes se tal cenário era comum em outras histórias que já tinham lido, ao que responderam afirmativamente. Assim, aplicou-se a estratégia de Bloom, cuja primeira etapa tem como objetivo central o conhecimento e a recordação de factos ou informações explícitas. Nesta fase, as perguntas devem centrar-se em aspetos literais do texto, como a identificação das personagens principais, o espaço da ação e os acontecimentos iniciais da narrativa.

O trabalho revelou-se fundamental para garantir uma base sólida antes de avançar para níveis mais complexos de interpretação.

Na segunda etapa, trabalhou-se a fase da compreensão, assegurando que os alunos fossem capazes de apreender o conteúdo e reformulá-lo com as suas próprias palavras. Para isso, a docente pediu que explicassem, em linguagem acessível, algumas expressões de carácter metafórico presentes no texto. Este exercício responde também ao que afirma Solé (1992), ao defender que o ensino da leitura deve incluir momentos em que o professor ajuda explicitamente os alunos a superar as dificuldades de interpretação figurada. Esta estratégia permitiu apoiar os alunos na transição entre a compreensão literal e inferencial.

Durante a aula, procurei explicar aos alunos um exercício que poderiam realizar, quando surgiu uma dificuldade relacionada com algumas expressões que disseram não compreender. Perante essa situação, sugeri que experimentassem interpretar a expressão de forma literal, antes de tentarem perceber um sentido figurado.

Usei como exemplo a expressão “sobrancelhas breves”. Começámos por refletir sobre o significado literal da palavra breve.

Os alunos rapidamente disseram que breve significa algo rápido, algo que dura pouco tempo. Depois perguntei: O que seriam umas sobrancelhas breves ou de curta duração? Seria possível atribuir essa característica — a brevidade — a um objeto como as sobrancelhas? Os alunos concluíram que não, que essa ideia não fazia sentido. A partir daí, questionei se o adjetivo breve poderia estar a referir-se a outro elemento, e não propriamente às sobrancelhas. Após alguma reflexão, os alunos perceberam que o adjetivo podia estar ligado à menina, uma vez que as sobrancelhas lhe pertencem.

Por fim, perguntei: A menina pode ser breve?

Os alunos compreenderam, então, que o termo breve poderia significar “vida curta”, sendo que se trata de uma criança.

Este exercício revelou-se particularmente eficaz, pois, ao começarem pelo sentido literal, foram obrigados a pensar, a questionar e a perceber que nem sempre as palavras significam exatamente aquilo que dizem. Esse momento de descoberta foi importante, porque permitiu-lhes chegar sozinhos ao sentido figurado, em vez de lhes ser simplesmente dito. Além disso, o facto de partirmos de uma expressão aparentemente simples despertou a curiosidade e o envolvimento da turma.

À medida que iam percebendo o significado mais profundo da expressão, mostraram surpresa e interesse genuíno. No fundo, foi uma forma de lhes mostrar que a linguagem literária está cheia de sentidos escondidos e que interpretá-los pode ser um processo de reflexão e descoberta. Notou-se uma mudança na atitude dos alunos face à leitura, tornando-a mais ativa e investigativa.

Em seguida, avançou-se para a fase da aplicação, em que os conhecimentos adquiridos devem ser mobilizados em novas situações. Os alunos foram desafiados a refletir sobre o que fariam se estivessem no lugar dos pais da menina, como responderiam à sua pergunta sobre o verdadeiro significado da vida e de que forma explicariam a presença da hipocrisia no mundo. Como referem Anderson e Krathwohl (2001), “a aplicação do conhecimento implica transferi-lo para contextos novos, o que favorece a consolidação da aprendizagem e o desenvolvimento da autonomia do pensamento” (p. 67).

Esta etapa permitiu verificar a capacidade dos alunos para transferir conhecimentos para novas situações.

Na fase seguinte, tornou-se pertinente promover a análise, etapa em que os alunos são incentivados a estabelecer relações entre diferentes elementos. Para isso, foram convidados a retomar a pré-atividade realizada anteriormente, em que refletiram sobre o possível significado de cores e objetos representados na imagem inicial. Agora, após a leitura do texto, deveriam avaliar se mantinham a interpretação ou se a sua opinião tinha sofrido alterações. De acordo com Anderson e Krathwohl (2001), a análise implica “examinar como as partes se relacionam entre si e com a estrutura global, favorecendo uma compreensão mais profunda e integrada do objeto de estudo” (p. 79). Este processo evidenciou uma evolução na capacidade de relacionar diferentes elementos do texto.

No momento posterior, os estudantes foram desafiados a entrar na etapa da avaliação, cujo objetivo central é a emissão de juízos críticos sobre a narrativa. Questionei-os se alterariam o desfecho da história caso fossem o autor da obra, incentivando-os a justificar as suas escolhas e a argumentar de forma fundamentada. Segundo Bloom et al. (1956), avaliar significa “julgar o valor de ideias, soluções ou métodos com base em critérios internos e externos previamente definidos” (p. 185), o que permite desenvolver a capacidade crítica dos alunos. Ainda assim, verificou-se que alguns alunos necessitaram de apoio para fundamentar as suas respostas.

Depois da participação oral dos alunos, foram distribuídos questionários concebidos de forma a contemplar diferentes níveis da Taxonomia de Bloom. As questões foram elaboradas para encorajar o pensamento crítico, solicitando que os estudantes manifestassem a sua opinião sobre as personagens, explicassem as reações dos pais, refletissem sobre a pertinência do título do conto face ao desenlace e sugerissem alternativas que considerassem mais adequadas.

Tal prática vai ao encontro do que defendem Anderson e Krathwohl (2001), ao salientarem que a formulação de questões diversificadas “estimula os alunos a mobilizarem diferentes níveis cognitivos, desde a compreensão até à criação, promovendo aprendizagens mais profundas e significativas” (p. 89).

Os questionários distribuídos foram semelhantes aos aplicados no primeiro ciclo, com o objetivo de verificar eventuais progressos. A comparação permitiu identificar uma evolução, embora persistam algumas dificuldades ao nível da interpretação e fundamentação. Nesta fase, houve especial atenção à formulação dos verbos de comando, que foram explicitados e destacados a negrito, de modo a facilitar a sua interpretação. Este cuidado metodológico encontra sustentação em Luckesi (2011), que salienta que a clareza nos enunciados é determinante para orientar a resposta dos alunos e evitar equívocos que decorrem da má interpretação das instruções. Esta estratégia revelou-se essencial para melhorar a precisão das respostas dos alunos.

Anotações no diário do professor- 14 de maio

- Um aluno, quando questionado sobre o significado da expressão “um risquinho novo, vertical, entre as sobrancelhas breves”, sugeriu que a frase indicava que a personagem tinha rapado as sobrancelhas, evidenciando uma interpretação literal e incorreta da imagem metafórica.
- Verificou-se uma evolução notória no comportamento de uma aluna em particular, que, ao contrário do que sucedera no 1.º ciclo de investigação, se mostrou participativa, empenhada e bastante assertiva nas suas intervenções. No final da aula, solicitou apoio para rever a sua resposta à última questão do questionário, demonstrando interesse em melhorar o seu desempenho, mesmo após o término da aula.
- De forma geral, a turma revelou-se mais motivada, com participações mais frequentes e pertinentes, o que representa um progresso significativo face ao ciclo anterior.

3.3.4 Resultados

A análise das respostas permitiu concluir que houve progressos na interpretação das instruções, resultado direto da atenção dada, neste ciclo, à explicitação dos verbos de comando, em particular no que diz respeito à leitura atenta dos verbos de ação. Desta forma, os alunos demonstraram maior precisão ao responder às questões, cumprindo corretamente a instrução associada ao verbo interpretar: explicaram a reação dos pais sem se desviarem para a emissão de opinião pessoal, o que confirma a eficácia da estratégia adotada, evidenciando um avanço significativo na compreensão das tarefas propostas.

O resultado sugere que as dificuldades anteriormente observadas estavam parcialmente relacionadas com a interpretação dos enunciados e não apenas com a compreensão do texto.

Este progresso encontra sustentação teórica em Luckesi (2011) e Anderson & Krathwohl (2001), a clareza na leitura dos comandos é essencial, uma vez que “os verbos de ação orientam o estudante quanto ao nível cognitivo esperado na resposta, constituindo-se em guia para a realização adequada da atividade” (Luckesi, 2011:134).

Deste modo, confirma-se que a clareza na formulação das tarefas desempenha um papel determinante no sucesso das respostas dos alunos.

As perguntas que exigiam opinião foram também mais desenvolvidas em relação ao primeiro ciclo, e por isso revelaram, de forma geral, maior fundamentação e utilização do texto como suporte. Este aspeto indica uma evolução ao nível do pensamento crítico, ainda que com diferentes níveis de desenvolvimento entre os alunos.

Assim, este dado confirma o que defende Giasson (2000), ao alertar que a leitura não deve limitar-se à memorização literal, mas deve proporcionar condições para que o aluno justifique, critique e construa sentidos próprios.

Contudo, apesar dos progressos observados, algumas respostas de alguns alunos continuaram a revelar fragilidades, nomeadamente ao nível da expressão escrita e da fundamentação crítica, o que aponta para a necessidade de continuidade e reforço das estratégias implementadas. As dificuldades evidenciam que o desenvolvimento da argumentação e da expressão escrita é um processo gradual, que requer prática continuada. Como sugere Isabel Solé (1992), a compreensão leitora exige trabalho contínuo e diferenciado, de modo a permitir que os alunos consigam progressivamente transitar de respostas mais literais para interpretações mais inferenciais e críticas.

Assim, torna-se necessário manter uma abordagem pedagógica sistemática que permita consolidar estas competências ao longo do tempo.

3.3.5 Terceira etapa do 2º ciclo

Na aula seguinte, os estudantes tiveram a oportunidade de observar a evolução de determinados colegas, sem que fossem identificados. Para esse efeito, algumas respostas dos questionários do primeiro e do segundo ciclos foram elencadas e projetadas, permitindo que a turma reconhecesse progressos evidentes. Desta forma, promoveu-se um momento de reflexão coletiva sobre a aprendizagem realizada. Este momento permitiu tornar visível o progresso dos alunos, contribuindo para uma maior consciencialização do seu próprio percurso de aprendizagem.

Esta prática de confrontar produções anteriores e atuais está em linha com a perspetiva de Vygotsky (1978), que valoriza a aprendizagem por comparação e interação, possibilitando que o aluno perceba a sua própria evolução e aprenda com o desempenho dos pares.

Perante os exemplos apresentados, os alunos foram capazes de destacar melhorias significativas no desenvolvimento das respostas escritas, nomeadamente no uso mais eficaz do texto como suporte argumentativo e numa maior clareza na compreensão das instruções dos enunciados. O reconhecimento das melhorias evidencia a capacidade dos alunos para identificar critérios de qualidade nas suas produções.

Assim, esta etapa reforçou a importância da autorregulação, apontada por Graham e Perin (2007) como fundamental para o progresso na leitura e na escrita. Deste modo, esta atividade contribuiu para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade de autoavaliação dos alunos.

Evolução de alunos em particular

Aluno A

1º ciclo

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lombeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burris do vendedor	Trampolheiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grossos"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Devasso; assassino de cadeira ou de faca; croia
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque; souteneur

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócua"? Justifica.

Sim, porque nunca tinha tido uma pega com ninguém e, no fim do texto, percebemos que estava era uma pessoa inofensiva, o que representava o Silvestre.

3. Como interpretas a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócua"?

O juiz acha que não tinha de conditar ninguém porque apenas disseram que ele era uma pessoa incapaz de fazer mal a alguém, enquanto o advogado achava o contrário pois a intenção não foi essa, e sim de ofender.

4. Considerando o desenlace da história, achas que o título "Palavra Mágica" foi bem escolhido? Justifica.

Não, pois a palavra não é mágica e apenas houve um engano.

5. Sugere outro título que se adeque à história, explicitando o teu ponto de vista.

"A palavra misteriosa", devido a ser uma palavra que ninguém sabe o verdadeiro significado.

2º ciclo

1. A criança é a personagem mais marcante da história. Considerando as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingénuo ou revela maturidade? Justifica com base no texto.

A criança Revela maturidade, já que questiona uma coisa que muitos de nós, que já somos mais velhos não pensamos, que é o papel de nos dizerem para não fazer certas coisas, mas aparecem essas coisas na televisão, podendo influenciar outras a fazê-las, o que realmente é uma questão interessante que nos faz pensar.

2. Como interpretas a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

A mãe, inicialmente, questiona a filha, apenas por questionar e, quando a filha explica a sua dúvida, engole em seco, mostrando-se assustada por esta questão que a filha, que tem apenas 8 anos, conseguiu pensar. Já o pai, inicialmente mostra-se disposto a resolver a

problema da filha, como, espontaneamente, já era costume
e, quando a filha replica a questão, ele insiste em
que sabe que não será fácil explicar à filha sobre
~~essa questão~~ essa questão que ele aceita como normal,
mas que não é aceiteada pela filha de apenas 8 anos,
repetindo duas vezes "A vida...", talvez até questionando
o que nunca questionara antes, em todos esses anos
da vida.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem
escolhido? Exprime o teu ponto de vista.

Pessoalmente, acho que o título "Perplexidade"
foi bem escolhido, já que, no final do
conto, tanto a mãe, quanto o pai se
mostram perplexos face às ideias da
filha.

4. Sugere outro título que se adequa à história, explicando a tua escolha com base
nos temas abordados.

Outro título que se adequaria à história
podia ser, por exemplo, "O Enigma
da vida", já que há questões, como
a da menina, que surgem na cabeça
das pessoas e que são difíceis de
ser respondidas por outras pessoas,
talvez sendo até impossível encontrar
uma resposta, sendo um enigma.

Aluno B

1º ciclo

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lombeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burlas do vendedor	Trampolheiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grossos"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Devasso; assassino de caçadeira ou de faca; croia
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Paricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque; <i>souteneur</i>

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócuo"? Justifica.

Sim pois o Silvestre era uma pessoa que nunca tinha discutido com ninguém, era amável e simpático. Logo pode ser considerado inócuo.

3. Como interpreta a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócuo"?

Amos tinham opiniões distintas mas o juiz tinha razão pois a palavra "inócuo" significa o contrário do que lhe atribuíam pois não era uma palavra que significava algo que não tivesse perigo, ao contrário, significava o todo do contrário, pois embora a palavra na linguagem comum o juiz interpretasse-a de maneira diferente, não se sentindo com razão a palavra.

4. Considerando o desenlace da história, achas que o título "Palavra Mágica" foi bem escolhido? Justifica.

Não pois não tem nada haver com a palavra inócuo, era apenas a palavra do título do que propriamente, uma palavra mágica.

5. Sugere outro título que se adequa à história, explicitando o teu ponto de vista.

"Na Boca do Povo", pois a palavra "inócuo" foi o ponto de partida para toda a história, com atribuições diferentes significadas, embora ninguém sabia o seu verdadeiro significado.

2º ciclo



Nome: Beatriz Norta
Turma: 1018
Data: 14/5/25

1. A criança é a personagem mais marcante da história. Considerando as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingénua ou revela maturidade? Justifica com base no texto.

A criança revela maturidade, pois consegue compreender as situações que se passam no mundo real e os seus efeitos, além de mostrar a sua inteligência e o seu questionamento da vida, mostrando que ela não vive na ignorância.

2. Como interpretas a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

Compreendendo a reação da mãe, a mãe não deu importância à filha nem ao seu questionamento sobre a vida, já o pai, interpretando a vida mais e até deu a chance e quis explicar à sua filha.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem escolhido? Expressa o teu ponto de vista.

Eu acho que o título do conto foi bem escolhido pois o conto aborda a perplexidade da menina de 8 anos, com as situações da tecnologia a menina ficou perplexa e demonstrou isso no texto.

4. Sugere outro título que se adequa à história, explicando a tua escolha com base nos temas abordados.

Eu sugeria "Pensamento", pois a menina pensou demasiado na vida e o pai teve que pensar bastante para dar a resposta à filha.

Aluno C

1º ciclo

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lombeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burlas do vendedor	Trampolheiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grosseiros"
Tiro do Rainha ao homem de amante	Devasso; assassino de caçadeira ou de faca; crola
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque; <i>souteneur</i>

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócuo"? Justifica.

Sim, pois ele é inócuo, pois no final da história diz que inócuo significa inofensivo, e o Silvestre é um homem muito rico que dava o seu dinheiro a qualquer um que pedisse.

3. Como interpretas a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócuo"?

Para o advogado a palavra deveria começar a ter outro significado, o que significa que deveria ser um ximpulante e ignorar o que diz no dicionário. Já o juiz diz que aquele tal no dicionário é o que tem que ser visto.

4. Considerando o desenlace da história, achas que o título "Palavra Mágica" foi bem escolhido? Justifica.

Não ou menos, porque não faz tanto sentido, porém a palavra "inócuo" tem vários significados sendo assim talvez uma palavra mágica.

5. Sugere outro título que se adeque à história, explicitando o teu ponto de vista.

Eu prefiro de telefone extragado ou telefone sem fio, porque a palavra tem vários significados e depois que passam por ^{verbo} pessoas sem perceberem o contexto, são ouvidos alguém falando e disseram a outra pessoa.

2º ciclo

1. A criança é a personagem mais marcante da história. **Considerando** as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingênua ou revela maturidade? **Justifica** com base no texto.

No meu ponto de vista, a criança revela uma certa maturidade, tendo em conta que ela tem 8 anos e já se questiona sobre ~~o assunto~~ um assunto que nem os seus pais lhe conseguiram responder.

2. Como **interpretas** a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

De começo a mãe só pergunta o porque ela pergunta ao filho, mas depois ela mesma responde "A vida" o pai para de ler o jornal e começa a ter mais atenção pois fica surpreso, então a menina diz "tudo que dizem para não

fozemos e mantivei... e matar... e beber..."
a mãe fica surpresa e larga o livro
e a pai se prepara com se fosse para uma
conversa difícil.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem escolhido? Exprime o teu ponto de vista.

Sim, acho que o título foi bem escolhido,
~~porque a mãe fica surpresa e larga o livro~~
~~o pai se prepara com se fosse para uma~~
~~conversa difícil~~
A mãe fica perplexa com o que vê mais os
pais também com o que couse da filha
ele e a mãe

4. Sugere outro título que se adequa à história, explicando a tua escolha com base nos temas abordados.

Se eu pudesse escolher outro, acho que
iria combinar mais com a história "O que
é a vida" ou "hipocrisia" pois ele se
questiona sobre a vida na história, e na
verdade a vida é uma grande
hipocrisia

Aluno D

1º ciclo

inócuo → inofensivo

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lomboeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burlas do vendedor	Trampolheiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grosseiros"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Deverso; assassino de caadeira ou de faca; croia
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque; souteneur

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócuo"? Justifica.

Sim, pois o Silvestre era uma pessoa que nunca tinha discutido com ninguém, era viúvo e inofensivo, logo pode ser considerado inócuo.

3. Como interpretas a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócuo"?

Ambos tinham opiniões distintas, mas o juiz tinha razão, pois a palavra inócuo não tinha o significado que lhe atribuíam, não sendo uma palavra ofensiva, logo não merecia punição. No entanto compreendo o lado do advogado, pois embora a palavra não seja ofensiva, o povo interpretava de maneira diferente não se sentindo bem com a palavra.

Anal

4. Considerando o desenlace da história, achas que o título "Palavra Mágica" foi bem escolhido? Justifica.

Não, pois não tem nada haver com a palavra inócuo. Era mais a palavra do diabo do que propriamente "a palavra mágica".

5. Sugere outro título que se adegue à história, explicitando o teu ponto de vista.

"Na boca do povo", pois a palavra inócuo foi andando de boca em boca, onde lhe foram atribuídos diferentes significados, embora ninguém sabia a sua verdadeira significação.

Souteste

2º ciclo

1. A criança é a personagem mais marcante da história. Considerando as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingénua ou revela maturidade? Justifica com base no texto.

A criança revela maturidade, pois, para uma criança de 8 anos, perguntar o que é a vida é uma questão mais avançada para a idade dela. Também revelou maturidade quando estava a olhar para a televisão e não percebeu o porquê da vida ser como é, com violência...

2. Como interpretas a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

Os pais ficaram sem reação, pois não estavam à espera de uma pergunta tão difícil vindo de uma criança de 8 anos, sendo que nem os próprios pais sabem o que

responder. "O pai respirou fundo como quem se prepara para uma corrida difícil". Esta expressão dá a entender que o pai estava a pensar bem no que responder.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem escolhido? Exprime o teu ponto de vista.

Eu acho que o título foi bem escolhido porque foi a criança viu o que estava a dar na televisão, ficou em choque pois não pensava que realmente a vida era assim.

4. Sugere outro título que se adequa à história, explicando a tua escolha com base nos temas abordados.

"Complexidade", pois o pensamento da criança foi muito complexo.

Aspetos analisados	Aluno A (1.º → 2.º ciclo)	Aluno B (1.º → 2.º ciclo)	Aluno C (1.º → 2.º ciclo)	Aluno D (1.º → 2.º ciclo)
Extensão das respostas	De frases curtas para mais desenvolvidas	De frases curtas para respostas mais longas e estruturadas	Pouca variação, respostas ainda curtas	De simples para desenvolvidas e detalhadas
Vocabulário utilizado	Vocabulário cresce, inclui termos abstratos (“enigma”)	De repetitivo para variado (“hipocrisia”, “maturidade”)	Vocabulário simples, mas mais preciso	Vocabulário enriquecido (“complexidade”)
Clareza das ideias	Ideias tornam-se mais claras e bem fundamentadas	De pouco claras para organizadas e coesas	Ideias pouco claras, mas com progressos	Ideias mais bem estruturadas
Tipo de justificação	De simples para justificações elaboradas	De superficiais para fundamentadas com exemplos	Do literal para início de fundamentação	Justificações críticas, ligadas à realidade
Nível de interpretação	De descritivo para reflexivo e crítico	Do nível descritivo para interpretativo/reflexivo	Do básico para início de interpretação	Avança para análise crítica
Criatividade (títulos/reflexões)	Títulos originais e abstratos	De títulos simples para propostas críticas e criativas	Títulos simples, próximos do texto	Títulos criativos com carga crítica (“Hipocrisia”)

Aspetos analisados	Aluno A (1.º → 2.º ciclo)	Aluno B (1.º → 2.º ciclo)	Aluno C (1.º → 2.º ciclo)	Aluno D (1.º → 2.º ciclo)
	("Enigma da vida")			
Capacidade de argumentação	Boa capacidade de argumentação, mostra pensamento crítico	De inexistente para consistente, com raciocínio lógico	Frágil, mas em crescimento	Argumentação sólida, com complexidade

Tabela 3 – Progresso de diferentes alunos do 1.º para o 2.º ciclo

Em seguida, foi proposta uma nova atividade, uma vez que, durante a leitura orientada do conto, se constatou que persistiam dificuldades na descodificação da linguagem figurada e metafórica, tornando necessária uma intervenção mais explícita neste domínio.

A aula iniciou-se com uma discussão sobre a definição de sentido figurado, com o objetivo de clarificar o conceito antes da aplicação prática, que foi contextualizada através de um exemplo simples: "Está a chover a potes." Desta forma, os alunos foram levados a compreender que esta expressão não deve ser interpretada de forma literal, sendo necessário identificar o seu significado implícito – neste caso, "está a chover muito".

Este tipo de explicitação é defendido por Solé (1992), que considera essencial ensinar estratégias específicas para que os alunos consigam ir além da leitura literal e aceder ao sentido metafórico. Deste modo, evidencia-se que o ensino explícito destas estratégias é essencial para ultrapassar as dificuldades de interpretação identificadas.

Após a explicação inicial, e de modo a consolidar a aprendizagem, os alunos organizaram-se em grupos de quatro elementos e realizaram uma atividade colaborativa com o objetivo de decodificar a linguagem presente em expressões figuradas e provérbios portugueses.

Cada grupo recebeu frases e provérbios diferentes e, posteriormente, apresentou os resultados à turma. Essa organização em pequenos grupos permitiu aplicar uma abordagem de aprendizagem cooperativa, em linha com Slavin (2014), que destaca como a colaboração entre pares facilita a compreensão de conceitos complexos e promove a responsabilidade partilhada no processo de aprendizagem.

Anotações no diário do professor- 18 de maio

- De forma geral, a dinâmica de trabalho em grupo revelou-se proveitosa, uma vez que se observou comunicação efetiva entre os elementos de cada grupo.
- Constatou-se que, em alguns momentos, quando um elemento não interpretava corretamente o significado implícito de determinada expressão ou provérbio, os restantes colegas intervinham, explicando o motivo pelo qual não consideravam a inferência adequada, conseguindo, muitas vezes, convencer o colega da interpretação mais ajustada ao contexto.
- Um dos grupos solicitou a ajuda da professora, afirmando não conhecer o provérbio "Em casa de ferreiro, espeto de pau".

Este registo de aula confirma a pertinência da aprendizagem colaborativa, uma vez que a atividade foi concebida precisamente para responder às dificuldades anteriormente identificadas: como defendem Johnson e Johnson (1999), a interação entre pares permite que os alunos se corrijam uns aos outros, negociem sentidos e avancem coletivamente na compreensão.

Na aula seguinte, durante as apresentações orais, confirmou-se que os alunos trabalharam eficazmente em grupo, sendo capazes de explicitar com clareza o significado das expressões idiomáticas e dos provérbios que lhes foram atribuídos. Dessa forma, possibilitou-se que os estudantes descomplicassem o sentido figurado, reconhecendo que este faz parte do seu cotidiano, mesmo que muitas vezes de forma inconsciente, e que não se restringe apenas ao domínio literário.

Como referem Lakoff e Johnson (1980), “as metáforas estruturam não apenas a linguagem, mas também o pensamento e a ação humana, estando presentes na vida diária em formas subtis e recorrentes” (p. 3). Assim, esta atividade evidenciou precisamente isso: a consciência de que o sentido figurado não é exclusivo da literatura, mas atravessa a linguagem comum e ajuda a estruturar modos de pensar.

Depois dessa atividade, e como forma de aprofundar e mobilizar os conhecimentos adquiridos, avançou-se para a etapa da criação, nível mais elevado da Taxonomia de Bloom, no qual se solicita que os alunos produzam algo novo a partir dos conhecimentos adquiridos. Nesse sentido, foi-lhes proposto que continuassem a história, integrando três expressões em sentido figurado e dois provérbios portugueses. Esta tarefa permitiu não só consolidar a compreensão do conto, mas também estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes.

De acordo com Anderson e Krathwohl (2001), “o ato de criar envolve reorganizar elementos já conhecidos para gerar um produto original, o que representa o nível mais complexo da aprendizagem cognitiva” (p. 84). Ao promover a escrita criativa ancorada em recursos figurativos, a atividade respondeu também ao que defende Cosson (2014), para quem a leitura literária deve ser complementada por práticas de escrita e reescrita que valorizem a autoria do aluno.

Objetivos do 2.º ciclo	Atividades implementadas	Indicadores de sucesso (evidência face ao 1.º ciclo)
Desenvolver a leitura inferencial e crítica	Pré-atividade de análise do título e de uma imagem, estruturada em leitura literal, inferencial e crítica	Transição de interpretações literais para leituras críticas (social, psicológica e existencial)
Aumentar o nível de abstração na interpretação textual	Formulação de hipóteses e previsões a partir de elementos paratextuais	Capacidade de inferir significados implícitos (negligência parental, comunicação, perplexidade)
Aprofundar a compreensão da linguagem metafórica	Leitura orientada do conto com exploração explícita de expressões metafóricas	Maior precisão na explicação do sentido figurado e redução de interpretações literais inadequadas
Desenvolver o domínio lexical e a reformulação de ideias	Atividades de sinonímia e paráfrase durante a leitura mediada	Uso de vocabulário mais variado, elaborado e conceptual
Promover estratégias metacognitivas de leitura	Leitura com objetivos definidos, identificação de dificuldades e reflexão sobre estratégias	Maior consciência do processo de leitura (previsão, sublinhado, clarificação)
Desenvolver o pensamento crítico e a argumentação	Questões orientadas pelos níveis da Taxonomia de Bloom (compreensão, aplicação, análise e avaliação)	Respostas mais longas, estruturadas e fundamentadas no texto

Objetivos do 2.º ciclo	Atividades implementadas	Indicadores de sucesso (evidência face ao 1.º ciclo)
Melhorar a interpretação dos enunciados	Questionários com verbos de comando explicitados e destacados	Maior adequação das respostas ao verbo solicitado (interpretar, explicar, justificar)
Promover reflexão sobre o próprio progresso	Comparação de respostas de questionários do 1.º e 2.º ciclos, projetadas para a turma, mantendo anonimato	Reconhecimento coletivo de melhorias na clareza das respostas e uso mais eficaz do texto como suporte argumentativo (Vygotsky, 1978; Graham & Perin, 2007)
Desenvolver compreensão de sentido figurado	Discussão sobre sentido figurado, contextualização com exemplos simples (“Está a chover a potes”)	Capacidade de distinguir entre interpretação literal e implícita, mostrando compreensão de expressões idiomáticas e metáforas (Solé, 1992)
Fomentar aprendizagem cooperativa	Atividade em grupos de quatro elementos para decodificação de expressões figuradas e provérbios portugueses, com	Correção mútua entre pares e consolidação da compreensão de conceitos complexos, melhoria na interação e responsabilidade

Objetivos do 2.º ciclo	Atividades implementadas	Indicadores de sucesso (evidência face ao 1.º ciclo)
	apresentação de resultados à turma	partilhada (Slavin, 2014; Johnson, 1999) & Johnson, 1999)
Aplicar conhecimento em produção criativa	Continuação da história, integrando três expressões figuradas e dois provérbios portugueses	Uso adequado da linguagem figurada e dos provérbios, desenvolvimento da imaginação, criatividade e capacidade de aplicar conhecimentos adquiridos
Reforçar autorregulação e autonomia	Observação de colegas e reflexão sobre os exemplos projetados; intervenção pontual da professora quando necessário	Reconhecimento de progressos, capacidade de autocorreção e adaptação, maior adequação semântica e textual nas produções (Graham & Perin, 2007)

Tabela 4- Planeamento do 2º ciclo e respetivos resultados

3.3.6 Resultados

Observou-se um progresso significativo na compreensão da linguagem metafórica, confirmando a adequação das estratégias implementadas nesta fase do trabalho. O progresso evidenciado sugere que o trabalho explícito sobre a linguagem figurada contribuiu para uma evolução nas competências interpretativas dos alunos.

Contudo, apesar dos avanços registados, um dos grupos solicitou o apoio da professora, referindo dificuldades na compreensão do provérbio. Perante essa dificuldade, após uma breve explicação, durante a qual a docente os interpelou com algumas questões orientadoras sobre a temática, os alunos conseguiram perceber os objetivos propostos e realizaram o exercício de forma assertiva. Este episódio evidencia que, apesar dos progressos, alguns alunos ainda necessitam de apoio na interpretação de estruturas mais complexas. Desta forma, a intervenção pontual revelou-se eficaz no esclarecimento das dúvidas e na continuidade da tarefa. Reforça-se a importância da mediação docente como suporte na superação de dificuldades pontuais.

Os alunos incorporaram provérbios e linguagem figurada na continuação da história, e por isso, embora demonstrassem compreensão dos recursos trabalhados, nem sempre o fizeram de forma plenamente coerente com a narrativa, parecendo, por vezes, deslocados do contexto, o que evidencia a necessidade de reforçar o trabalho de adequação semântica e textual em atividades futuras. O segundo ciclo de intervenção permitiu consolidar e aprofundar o trabalho iniciado no ciclo anterior, evidenciando uma evolução gradual das competências de interpretação dos alunos.

De um modo geral, verificou-se um maior envolvimento nas atividades propostas, bem como uma participação mais ativa e fundamentada nas discussões em sala de aula, o que sugere um desenvolvimento progressivo da autonomia interpretativa.

3.3.7 Reflexão

Comparativamente ao ciclo 1, os alunos demonstraram maior capacidade para mobilizar estratégias de leitura, nomeadamente na identificação de ideias principais, na formulação de inferências e na justificação das suas interpretações. O trabalho colaborativo revelou-se, mais uma vez, um elemento facilitador deste processo, promovendo a partilha de perspetivas e a negociação de significados, o que contribuiu para uma compreensão mais aprofundada dos textos.

No entanto, persistiram algumas dificuldades, sobretudo ao nível da interpretação de linguagem figurada e da construção de inferências mais complexas. Em certos momentos, foi ainda evidente uma tendência para respostas superficiais ou pouco fundamentadas, o que indica a necessidade de continuar a investir no desenvolvimento de estratégias que promovam uma leitura mais crítica e reflexiva.

Importa também referir que a diversificação de estratégias e atividades ao longo deste ciclo teve um impacto positivo na motivação dos alunos. A utilização de tarefas mais dinâmicas e interativas contribuiu para um maior interesse pela leitura e para uma atitude mais participativa em contexto de sala de aula.

Em síntese, o ciclo 2 permitiu verificar progressos significativos, ainda que não homogêneos, reforçando a importância de uma intervenção continuada, ajustada às necessidades dos alunos e centrada no desenvolvimento de competências de interpretação leitora de forma gradual e sustentada.

3.4 Ciclo 3 da intervenção

3.4.1 Implementação

O terceiro ciclo teve início a 21 de maio e terminou a 4 de junho. Neste ciclo, procurou-se consolidar as aprendizagens anteriores e verificar a capacidade dos alunos de transferir e aplicar de forma autónoma os conhecimentos adquiridos. Este objetivo representa uma progressão face aos ciclos anteriores, centrando-se na autonomia dos alunos.

Nas aulas subsequentes, foi lançado um novo desafio com o propósito de verificar se os alunos eram capazes de aplicar autonomamente os conhecimentos adquiridos ao longo dos ciclos anteriores. Desta forma, após duas etapas de trabalho orientado por mim, em que foram exploradas diversas estratégias para o desenvolvimento das competências de interpretação, tornou-se pertinente avaliar se os estudantes tinham efetivamente adquirido a autonomia necessária para interpretar um texto. Este momento permitiu avaliar o grau de internalização das estratégias trabalhadas anteriormente.

Como defende Vygotsky (1978), a mediação docente deve gradualmente conduzir à internalização das estratégias de aprendizagem, permitindo que o aluno avance do apoio externo para a realização independente das tarefas. E, desta forma, a planificação do terceiro ciclo refletiu exatamente este princípio, dando prioridade a atividades que exigiam autonomia. Do mesmo modo, Solé (1992) sublinha que a autonomia leitora só é alcançada quando o professor cria oportunidades de transição entre momentos de acompanhamento próximo e atividades de carácter independente.

Assim, este ciclo assume-se como um momento de validação das aprendizagens, permitindo identificar até que ponto os alunos conseguem atuar de forma autónoma.

Foi sugerida uma atividade de grupo que implicava a interpretação de um microconto, seguida da descodificação da linguagem figurada e metafórica presente no texto.

E por isso, esta atividade foi concebida para verificar se os alunos conseguiam transferir e aplicar de forma autónoma as estratégias aprendidas nos ciclos anteriores.

Cada grupo ficou responsável por um microconto diferente e teve de o parafrasear, bem como formular e responder a duas questões interpretativas, utilizando verbos de instrução adequados. Desta forma, esta proposta permitiu articular leitura, interpretação e produção de questões, em consonância com Anderson & Krathwohl (2001), que destacam a importância de tarefas que estimulem o estudante a operar em diferentes níveis cognitivos. Deste modo, promoveu-se uma articulação entre compreensão, interpretação e produção, favorecendo aprendizagens mais profundas.

Circulei pelos grupos para observar como os alunos estavam a gerir o seu processo de leitura e compreensão. Verifiquei que a maioria aplicava estratégias de forma autónoma, evidenciando internalização progressiva das práticas metacognitivas.

Este comportamento evidenciou uma evolução face aos ciclos anteriores, em que estas estratégias exigiam maior orientação.

Reparei que muitos fizeram previsões sobre o conteúdo do conto com base no título, enquanto outros destacaram vocabulário e expressões desconhecidas, refletindo sobre os possíveis significados. Assim, tornou-se evidente que os alunos estavam a aplicar estratégias metacognitivas de antecipação e clarificação, envolvendo-se ativamente na construção do sentido do texto. Este aspeto indica uma maior autonomia na gestão do processo de leitura.

Como etapa final, cada grupo foi desafiado a criar o seu próprio microconto, recorrendo a uma linguagem metafórica e expressiva, aplicando, de forma autónoma e criativa, os conhecimentos adquiridos ao longo das aulas. Essa prática aproxima-se da perspectiva de Bloom et al. (1956), ao situar-se no nível mais elevado da taxonomia, a criação, que implica reorganizar saberes prévios e gerar novos produtos.

O nível de desempenho evidenciou uma apropriação efetiva dos conhecimentos trabalhados. A maioria dos alunos revelou, uma vez mais, entusiasmo, discutindo ideias e demonstrando compreender o que lhes era solicitado, evidenciando consciência de que o foco residia na linguagem implícita do microconto.

Desta forma, pôde-se observar que o trabalho com textos curtos e desafiantes favorece a autonomia e a responsabilidade na aprendizagem.

A turma revelou compreender a mensagem subjacente a cada texto, percebendo que é possível resumir e transmitir uma narrativa significativa em poucas palavras, abordando temáticas que despertam o seu interesse, como o amor que supera obstáculos, a coragem de enfrentar medos ou a perseverança que conduz ao sucesso. Este resultado destaca a capacidade dos alunos para interpretar significados implícitos e transferi-los para novos contextos.

Assim, estas produções confirmaram a efetividade das estratégias implementadas, ao articular leitura, interpretação e criação de sentido de forma motivadora, tal como refere Rosenblatt (1994), “a leitura literária envolve uma transação entre leitor e texto, na qual os significados são construídos a partir das experiências e interesses pessoais do leitor” (p. 25). Deste modo, confirma-se que a articulação entre estratégias de leitura e atividades criativas favorece uma aprendizagem mais significativa e autónoma.

3.4.2 Resultados

Observou-se um progresso significativo na compreensão da linguagem metafórica, confirmando que as estratégias implementadas ao longo dos ciclos anteriores foram eficazes na promoção da interpretação autónoma. Assim, evidenciou-se uma evolução consistente face aos ciclos anteriores, sobretudo ao nível da autonomia na leitura. Contudo, um dos grupos solicitou o apoio da professora, referindo dificuldades na compreensão do microconto.

Este aspeto indicou que, apesar dos progressos, nem todos os alunos atingiram o mesmo nível de autonomia.

Perante esta situação, após uma breve explicação, durante a qual a docente os interpelou com algumas questões orientadoras sobre a temática, os alunos conseguiram perceber os objetivos propostos e realizaram o exercício de forma assertiva, o que demonstra a importância da mediação docente na consolidação das aprendizagens.

Anotações no diário do professor- 29 de maio

- Os alunos demonstraram envolvimento e responsabilidade na realização do trabalho autónomo.
- Uma minoria revelou algumas dificuldades e solicitou o apoio da docente; no entanto, com a devida orientação, foi capaz de ultrapassar os obstáculos e cumprir os objetivos propostos.
- A maioria foi capaz de identificar e explicitar, com clareza, o sentido figurado e metafórico de determinadas passagens do microconto.
- Verificou-se alguma dificuldade na atividade que exigia a formulação de duas questões e respetiva resposta adequada.
- Os alunos criaram microcontos originais, recorrendo a uma linguagem expressiva e rica em elementos metafóricos.

A análise do trabalho desenvolvido ao longo deste ciclo permitiu constatar progressos relevantes na compreensão da linguagem figurada e metafórica, confirmando que as estratégias implementadas favoreceram a aplicação destes recursos em diferentes momentos da atividade.

A produção de microcontos originais, recorrendo a uma linguagem expressiva e criativa, demonstrou não apenas apropriação do conteúdo, mas também que os alunos conseguiram transferir as competências adquiridas para criar textos, evidenciando uma evolução na capacidade de explorar a imaginação e transformar significados em texto literário. O resultado evidenciou uma efetiva consolidação das competências trabalhadas ao longo dos ciclos anteriores.

Outro aspeto a destacar foi o envolvimento e sentido de responsabilidade revelado na realização do trabalho autónomo. Desta forma, constatou-se que a autonomia leitora e escritora foi progressivamente consolidada ao longo das atividades.

Este aspeto confirmou que a progressão metodológica adotada contribuiu para o desenvolvimento gradual da autonomia dos alunos.

Ainda que alguns alunos tenham manifestado dificuldades iniciais na interpretação do microconto, a minha intervenção foi decisiva para clarificar os objetivos da tarefa, mostrando-se eficaz na superação de obstáculos e permitiu que todos atingissem os objetivos propostos. Ainda assim, percebeu-se que a autonomia não se manifesta de forma uniforme em todos os alunos.

Apesar dos progressos, verificaram-se também áreas que necessitam de reforço, nomeadamente na formulação de perguntas e respetivas respostas. E por isso, esta limitação indica a necessidade de continuar a desenvolver competências metacognitivas, promovendo maior autonomia na elaboração de questões significativas e adequadas. Conclui-se que a formulação de perguntas constitui uma competência mais complexa, exigindo níveis elevados de pensamento crítico.

Tal constatação confirma a advertência de Luckesi (2011), para quem a clareza e pertinência dos enunciados são determinantes para o sucesso da avaliação formativa.

Em síntese, este ciclo evidenciou uma evolução clara nas competências de leitura e escrita criativa, sobretudo no domínio da compreensão e produção metafórica. E desta forma, os resultados observados reforçam a importância de atividades estruturadas, graduais e progressivamente autónomas, permitindo consolidar aprendizagens e identificar áreas a melhorar.

Deste modo, verificou-se um equilíbrio entre os progressos alcançados e as dificuldades ainda presentes. Contudo, aponta-se igualmente a necessidade de consolidar estratégias que promovam maior autonomia no questionamento e na autorregulação da aprendizagem.

Esta conclusão aproxima-se da visão de Zeichner (1993), ao afirmar que a investigação-ação implica precisamente este movimento cíclico de observação, reflexão e reajuste, de modo a responder progressivamente às necessidades reais da turma.

Assim, este ciclo não só evidencia resultados, como orienta a reflexão sobre práticas futuras.

3.4.3 Reflexão

Objetivos do 3.º ciclo	Atividades implementadas	Indicadores de sucesso (evidência face aos ciclos anteriores)
Consolidar aprendizagens anteriores	Revisão das estratégias aprendidas nos ciclos anteriores; leitura e interpretação autónoma de microcontos	Aplicação autónoma de estratégias metacognitivas de leitura e interpretação (previsão, sublinhado, clarificação)
Promover autonomia leitora e escritora	Atividades de grupo com microcontos diferentes, incluindo parafraseamento, formulação e resposta a questões interpretativas	Capacidade de realizar tarefas de forma independente, aplicando estratégias previamente internalizadas (Vygotsky, 1978; Solé, 1992)
Aprofundar compreensão da linguagem figurada e metafórica	Descodificação da linguagem figurada em microcontos; discussão e contextualização de expressões	Maior precisão na identificação e explicação do sentido figurado; redução de interpretações literais inadequadas
Desenvolver competências de produção criativa	Criação de microcontos originais com linguagem metafórica e expressiva	Produção de textos originais, aplicando conhecimentos adquiridos e demonstrando capacidade de transferir competências para novos contextos (Bloom et al., 1956; Rosenblatt, 1994)
Estimular a responsabilidade e o envolvimento	Trabalho autónomo em grupo, com supervisão da	Maior envolvimento, sentido de responsabilidade e cooperação

Objetivos do 3.º ciclo	Atividades implementadas	Indicadores de sucesso (evidência face aos ciclos anteriores)
	docente apenas quando necessário	entre os alunos; internalização de estratégias de aprendizagem

Consolidar competências metacognitivas	Observação do próprio processo e aplicação de estratégias de antecipação, clarificação e previsão	Demonstração de capacidade de autoavaliação e aplicação autónoma de estratégias cognitivas e metacognitivas
Desenvolver capacidade de questionamento	Formulação de perguntas interpretativas sobre os microcontos	Identificação de dificuldades na elaboração de perguntas adequadas, indicando necessidade de reforço; progressiva autonomia no questionamento (Luckesi, 2011)
Transferir conhecimentos para novos contextos	Aplicação de estratégias de interpretação e linguagem figurada na criação de microcontos originais	Evidência de transferência de aprendizagens, criatividade e uso autónomo da linguagem figurada em contextos inéditos

Tabela 5- Planeamento do 3º ciclo e respetivos resultados

Dimensão	1.º ciclo (indiv.)	2.º ciclo (indiv.)	3.º ciclo (grupo)	Evolução observada
Tipo de resposta	Frases curtas, simples, diretas.	Respostas mais longas, organizadas em parágrafos.	Textos coletivos mais extensos, estruturados, com metáforas e vocabulário expressivo.	Da simplicidade inicial para produções complexas e criativas, com mais elaboração em grupo.
Compreensão	Interpretação literal: foca na “palavra mágica” ou no enredo imediato.	Interpretação crítica: reflete sobre sentimentos, perplexidade, papéis familiares.	Interpretação simbólica: discute metáforas, coragem, amor, transformação emocional.	Passagem da leitura literal → crítica → simbólica e abstrata.
Nível de abstração	Concreto: “mágico = cortesia/palavra especial”.	Mais abstrato: reflexão sobre vida, morte, sentimentos, comunicação.	Abstração elevada: coragem, metáforas de fantasmas, coração de pedra, simbolismo.	Desenvolvimento crescente da capacidade de inferência e simbolização.
Competência linguística	Vocabulário simples, repetitivo.	Vocabulário mais variado, introduz	Vocabulário expressivo,	Progressiva sofisticação do léxico

Dimensão	1.º ciclo (indiv.)	2.º ciclo (indiv.)	3.º ciclo (grupo)	Evolução observada
		explicações e justificações.	essensível, criativo, introdução de metáforas e símbolos.	e da expressão escrita.
Autonomia/Colaboração	Trabalho individual, centrado em respostas pessoais.	Trabalho individual, mas já com postura crítica e argumentativa.	Trabalho em grupo, respostas discutidas, textos mais coesos e elaborados.	Evolução do eu → reflexão crítica pessoal → reflexão colaborativa, integrando várias perspetivas.

Tabela 6- Progressão observada entre os ciclos

4. Avaliação global da intervenção

De forma a compreender não apenas os resultados observados por mim, mas também a percepção dos próprios alunos relativamente às aprendizagens realizadas, foi aplicado, na última aula, um inquérito anónimo. O objetivo foi recolher informação sobre o que os estudantes consideraram mais relevante nas atividades desenvolvidas ao longo dos três ciclos de investigação-ação, bem como identificar eventuais fragilidades e sugestões de melhoria. Este instrumento permitiu complementar a análise do professor com a perspetiva dos próprios alunos, enriquecendo a interpretação dos resultados.

Ao longo do projeto, os alunos foram convidados a explorar contos de forma orientada, crítica e criativa, por meio de diversas estratégias que estimularam a compreensão, a reflexão e o gosto pela leitura. As opiniões recolhidas revelaram uma experiência amplamente positiva, embora também tenham apontado aspetos a aprimorar, configurando-se como indicadores relevantes para futuras práticas pedagógicas. Este aspeto reforça a importância de integrar a voz dos alunos na avaliação das práticas educativas.

De forma geral, os estudantes sentiram-se envolvidos e beneficiados pelas atividades propostas. A análise prévia da imagem e do título foi destacada como uma estratégia eficaz para criar expectativas e facilitar a imersão no universo do conto — confirmando a relevância dos “organizadores prévios” defendidos por Ausubel (1978). Reforça-se que a ativação de conhecimentos prévios desempenha um papel determinante na compreensão textual.

A leitura orientada, com pausas para sugerir sinónimos e parafrasear partes mais densas do texto, foi reconhecida como um apoio importante, ajudando a ultrapassar barreiras linguísticas e promovendo uma compreensão mais clara do enredo, em consonância com Beck, McKeown & Kucan (2013). Este dado confirma a relevância da mediação docente no apoio à interpretação.

As perguntas com diferentes níveis de interpretação permitiram, em vários casos, ir além da leitura superficial, desafiando os alunos a pensar criticamente sobre o conteúdo. A reflexão sobre os verbos dos enunciados (como “interpreta” ou “justifica”) foi também apontada como útil, promovendo maior clareza sobre o que se esperava nas respostas. Este dado confirma o que salientam Luckesi (2011) e Anderson & Krathwohl (2001), ao defenderem que os verbos de comando funcionam como guia para o nível cognitivo esperado. Verifica-se, assim, uma evolução na capacidade dos alunos para interpretar e responder adequadamente às tarefas propostas.

A abordagem da linguagem figurada, através da análise de expressões e provérbios, foi um dos elementos que mais contribuiu para a melhoria da interpretação, permitindo que os alunos descobrissem novas camadas de significado no texto. Esta percepção converge com Lakoff & Johnson (1980), ao afirmarem que as metáforas estruturam a linguagem e o pensamento humano, e confirma a necessidade de trabalhar explicitamente este domínio na sala de aula (Solé, 1992). Confirma-se que as dificuldades inicialmente diagnosticadas foram progressivamente superadas.

As atividades criativas, como continuar ou reescrever o conto e criar um microconto, foram valorizadas por parte dos alunos como momentos de expressão e envolvimento, sendo descritas como experiências interessantes e desafiantes. Para alguns, estas propostas permitiram compreender melhor o texto original e explorar a linguagem de forma mais livre e pessoal. Tal como defende Rosenblatt (1994), a leitura literária ganha sentido quando se transforma numa transação entre o texto e as vivências individuais do leitor, algo que este inquérito veio confirmar. Estas atividades revelaram-se fundamentais para aumentar o envolvimento e a apropriação dos textos pelos alunos.

Naturalmente, nem todos os estudantes se sentiram igualmente envolvidos por todas as atividades. Algumas respostas indicam que certas estratégias, como o trabalho em grupo ou a exploração da linguagem figurada, ainda apresentam desafios. Este dado evidencia que a aprendizagem não ocorreu de forma homogênea entre todos os alunos.

No entanto, estes obstáculos revelam mais do que resistências: apontam para a necessidade de um trabalho mais diferenciado e ajustado às necessidades de aprendizagem de cada aluno. Este dado está em consonância com a perspectiva de Alarcão (2001), para quem a investigação-ação deve ser continuamente reconfigurada de acordo com a realidade e as especificidades da turma. Deste modo, reforça-se a necessidade de práticas pedagógicas flexíveis e ajustadas à diversidade dos perfis de aprendizagem.

Em suma, o inquérito final confirmou que os alunos reconheceram a intervenção como uma experiência enriquecedora, na qual leitura, compreensão e criatividade se entrelaçaram. Apesar de existir espaço para aperfeiçoamentos, as opiniões recolhidas evidenciam que o percurso realizado foi significativo, contribuindo para uma relação mais crítica, consciente e sensível com os textos literários e a linguagem. Assim, os resultados obtidos não só validam as estratégias implementadas, como também orientam a reflexão sobre futuras intervenções pedagógicas.

5. Considerações Finais

A investigação desenvolvida ao longo dos três ciclos permitiu compreender que a promoção da competência interpretativa dos alunos exige um trabalho sistemático, gradual e orientado, que articule mediação docente, autonomia, colaboração e o desenvolvimento de estratégias metacognitivas. Deste modo, foi possível responder à pergunta de investigação que orientou todo o trabalho, confirmando que a articulação entre o conto, as estratégias de leitura e o trabalho colaborativo constitui um caminho eficaz para o desenvolvimento das competências de interpretação leitora dos alunos. Importa, contudo, salientar que essa eficácia se manifestou de forma progressiva e não homogênea entre todos os alunos.

O trabalho realizado mostrou ainda que a compreensão leitora não depende apenas da aplicação de técnicas de interpretação, mas também da capacidade de o aluno monitorizar o próprio processo: planificando, avaliando e ajustando as suas escolhas cognitivas.

No 1.º ciclo, a leitura do conto Palavra Mágica evidenciou dificuldades ao nível do vocabulário, da inferência e da interpretação figurada, sublinhando a importância de ensinar explicitamente estratégias de compreensão, em consonância com Kintsch (1998) e Solé (1992). Nesta fase, os alunos começaram a tomar consciência das suas dificuldades, declarando verbalmente o que compreendiam e o que precisavam de voltar a ler — primeiros sinais de autorregulação. Ainda assim, estas manifestações surgiram de forma incipiente, exigindo acompanhamento contínuo.

No 2.º ciclo, centrado no conto Perplexidade, verificou-se um aprofundamento notório das estratégias interpretativas e metacognitivas. A atenção aos verbos de comando, a revisão das respostas e a justificação textual mostraram que os alunos aprenderam a monitorizar a própria compreensão, ajustando-a sempre que necessário.

A componente colaborativa reforçou ainda esta evolução, uma vez que a negociação de sentidos entre pares levou os alunos a explicitar raciocínios e a corrigir interpretações menos adequadas. Este processo evidenciou o papel do trabalho colaborativo na construção de significados mais elaborados.

No 3.º ciclo, dedicado à interpretação e criação de microcontos, as estratégias metacognitivas tornaram-se mais evidentes: os alunos definiram objetivos de leitura, identificaram momentos-chave e verificaram a coerência das suas produções. A apropriação da linguagem figurada e a capacidade de integrar metáforas e provérbios nas narrativas demonstraram não apenas domínio conceptual, mas também a capacidade de refletir sobre o processo criativo — uma competência situada no nível superior da Taxonomia de Bloom (Anderson & Krathwohl, 2001). Contudo, verificou-se que nem todos os alunos atingiram este nível com a mesma consistência.

De forma geral, observaram-se progressos claros: maior motivação, maior consciência dos processos cognitivos envolvidos na leitura, maior capacidade de justificar interpretações e maior autonomia. Estes progressos confirmam a eficácia de uma abordagem estruturada e progressiva.

Persistem, contudo, algumas fragilidades, sobretudo ao nível da fundamentação crítica escrita e da formulação de perguntas, aspetos que deverão continuar a ser trabalhados em futuras intervenções. Estas limitações evidenciam que o desenvolvimento do pensamento crítico exige um trabalho continuado e sistemático.

Apesar dos resultados positivos, este estudo abre espaço para aprofundamentos futuros. Uma primeira perspetiva de continuidade prende-se com a ampliação temporal da intervenção. A aplicação das estratégias de leitura ao longo de um período mais alargado permitiria avaliar de forma mais consistente o impacto das práticas adotadas na consolidação das competências interpretativas, bem como observar a sua transferência para outros géneros textuais e disciplinas.

Nesse sentido, futuras investigações poderiam acompanhar a evolução dos alunos durante mais tempo ou mesmo em diferentes níveis de ensino, o que permitiria validar a consistência dos resultados obtidos. Outra possibilidade de aprofundamento relaciona-se com a diversificação dos textos trabalhados. Embora o conto se tenha revelado particularmente eficaz pela sua brevidade e intensidade narrativa, seria pertinente explorar a aplicação das mesmas estratégias a outros géneros literários e não literários, de modo a verificar em que medida os resultados se mantêm ou se transformam.

Acresce ainda a relevância de aprofundar o trabalho colaborativo enquanto metodologia pedagógica. A observação das interações entre os alunos evidenciou o seu contributo para a negociação de sentidos, para o desenvolvimento do pensamento crítico e para o aumento da motivação, confirmando o seu papel como facilitador da aprendizagem significativa.

Nesse sentido, o presente relatório pretende assumir-se como um mapa orientador, oferecendo exemplos concretos de planificação, implementação e reflexão que podem apoiar futuros docentes e estagiários na conceção de práticas colaborativas centradas na leitura, adaptáveis a diferentes contextos e perfis de turma.

Por fim, este relatório assume-se como um ponto de partida para a reflexão sobre o papel do professor enquanto investigador da sua própria prática. A metodologia de investigação-ação demonstrou ser um instrumento valioso para ajustar estratégias, responder às necessidades reais dos alunos e promover uma prática pedagógica mais consciente e fundamentada.

Do ponto de vista profissional, este projeto representou um percurso de crescimento profundo, permitindo-me consolidar uma postura reflexiva e investigativa sobre a prática docente.

Apreendi a ajustar estratégias às necessidades reais dos alunos, a valorizar a diversidade das suas leituras e a compreender que a autonomia leitora se constrói com orientação, mas também com espaço para a experimentação, o erro e a reflexão. A literatura reafirmou-se, assim, como um lugar de diálogo, descoberta e transformação para os alunos e para mim, enquanto professora em formação. Deste modo, este percurso contribuiu não só para a aprendizagem dos alunos, mas também para a construção da minha identidade profissional.

Referências Bibliográficas

- Alarcão, I. (2001). *Escola reflexiva e nova racionalidade*. Porto: Porto Editora.
- Anderson, J. R. (2010). *Cognitive psychology and its implications* (7th ed.). New York: Worth Publishers.
- Anderson, L. W., & Krathwohl, D. R. (Eds.). (2001). *A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives*. New York: Longman.
- Aparici, R., & García-Matilla, A. (1989). *Lectura de Imágenes*. Madrid: Ediciones de la Torre.
- Arends, R. I. (1995). *Learning to Teach*. New York: McGraw-Hill.
- Ausubel, D. P. (1978). *Educational Psychology: A Cognitive View* (2nd ed.). New York: Holt, Rinehart and Winston.
- Baron, N. S. (2021). *How We Read Now: Strategic Choices for Print, Screen, and Audio*. Oxford: Oxford University Press.
- Barthes, R. (1988). *O rumor da língua*. Lisboa: Edições 70.
- Barton, D., & Hamilton, M. (1998). *Local Literacies: Reading and Writing in One Community*. London: Routledge.
- Beck, I. L., McKeown, M. G., & Kucan, L. (2013). *Bringing Words to Life: Robust Vocabulary Instruction* (2nd ed.). New York: Guilford Press.
- Bizarro, R. (2006). *A avaliação das aprendizagens*. Porto: Porto Editora.
- Bloom, B. S., Engelhart, M. D., Furst, E. J., Hill, W. H., & Krathwohl, D. R. (1956). *Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals*. London: Longmans.

- Boavida, A. M., & Ponte, J. P. (2002). *Investigação colaborativa: Potencialidades e problemas*. In *Reflectir e investigar sobre a prática profissional*. Lisboa: APM.
- Bolívar, A. (2002). *Como investigar em educação*. Porto: ASA.
- Bruner, J. (1996). *The culture of education*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Calvino, I. (1984). *Seis propostas para o próximo milénio*. Lisboa: Teorema.
- Cameron, L. (2003). *Metaphor in educational discourse*. London: Continuum.
- Cassany, D. (1999). *Construir a escrita*. Barcelona: Paidós.
- Cochito, M. I. (2004). *Cooperação e aprendizagem: Educação intercultural*. Lisboa: ACIME.
- Cohen, J. (1978). *Structure du langage poétique*. Paris: Flammarion.
- Coll, C. (2004). *Psicologia da educação e práticas educativas mediadas pelas tecnologias da informação e da comunicação: Uma perspetiva construtivista*. In C. Coll, J. Palacios, & A. Marchesi (Orgs.), *Desenvolvimento psicológico e educação: Psicologia da educação escolar* (Vol. 2, pp. 255–286). Porto Alegre: Artmed.
- Colomer, T., & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Barcelona: Graó.
- Cosson, R. (2014). *Ler e produzir textos na escola: O ensino da literatura*. São Paulo: Contexto.
- Cortázar, J. (1974). *Valise de Cronópio*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., & Ferreira, M. (2009). *Investigação-ação: Metodologia preferencial no processo de formação contínua de professores*. *Revista Portuguesa de Educação*, 22(2), 361–388.
- Direção-Geral da Educação. (2001/2002). *Programa de Português do Ensino Secundário (10.º–12.º anos)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Lisboa: Ministério da Educação.

Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais – Português*. Lisboa: Ministério da Educação.

Discini, N. (2002). *O estilo nos textos: Análise e construção do sentido*. São Paulo: Contexto.

Dubois, J., et al. (Grupo μ). (1970). *Rhétorique générale*. Paris: Larousse.

Duffy, G. G., Roehler, L., & Herrmann, B. (1987). *Conceptual foundation for strategy instruction*. New York: Guilford Press.

Duke, N., & Pearson, D. (2002). *Effective practices for developing reading comprehension*. In A. Farstrup, & S. Samuels (Eds.), *What research has to say about reading instruction* (pp. 205–242). Newark, DE: International Reading Association.

Elliott, J. (1991). *Action research for educational change*. Buckingham: Open University Press.

Ennis, R. (2011). *The nature of critical thinking*. Urbana: University of Illinois Press.

Ferreira, V. (s.d.). *Palavra Mágica*.

Figueiredo, A. D. (2004). *Leitura e compreensão textual*. Porto: Porto Editora.

Forceville, C., & Urios-Aparisi, E. (Eds.). (2009). *Multimodal metaphor*. Berlin: Mouton de Gruyter.

Fountas, I. C., & Pinnell, G. S. (1996). *Guided Reading: Good First Teaching for All Children*. Portsmouth: Heinemann.

Freire, P. (2011). *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez.

- Gee, J. P. (2004). *Situated language and learning*. London: Routledge.
- Genette, G. (1987). *Seuils*. Paris: Éditions du Seuil.
- Giasson, J. (2000). *La compréhension en lecture*. Montréal: Chenelière.
- Gibbs, R. W. (1994). *The poetics of mind: Figurative thought, language, and understanding*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Golder, C., & Gaonac'h, D. (2002). *Lire et comprendre: Psychologie de la lecture*. Paris: Hachette Éducation.
- Graham, S., & Perin, D. (2007). *Writing Next: Effective Strategies to Improve Writing of Adolescents in Middle and High Schools*. Washington, DC: Alliance for Excellent Education.
- Grellet, F. (1981). *Developing Reading Skills*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ingarden, R. (1998). *A obra de arte literária*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Jauss, H. R. (1993). *A história da literatura como provocação à teoria literária*. São Paulo: Ática.
- Johnson, D. W., & Johnson, R. T. (1999). *Learning Together and Alone* (5th ed.). Boston: Allyn & Bacon.
- Joly, M. (2011). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa: Edições 70.
- Kagan, S. (1994). *Cooperative Learning*. San Juan Capistrano: Kagan Publishing.
- Kemmis, S., & McTaggart, R. (1992). *The Action Research Planner* (3rd ed.). Geelong: Deakin University Press.
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Kleiman, A. (1995). *Modelos de letramento*. Campinas: Mercado de Letras.

Koch, I. G. V., & Elias, V. M. (2011). *Ler e compreender: Os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.

Kolb, D. (1984). *Experiential learning: Experience as the source of learning and development*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.

Kopke, B. (2002). *Estratégias de leitura*. Lisboa: Lidel.

Lajolo, M. (2008). *Do Mundo da Leitura para a Leitura do Mundo*. São Paulo: Ática.

Lakoff, G., & Johnson, M. (1980). *Metaphors we live by*. Chicago: University of Chicago Press.

Latorre, A. (2003). *La investigación-acción: Conocer y cambiar la práctica educativa*. Barcelona: Graó.

Luckesi, C. (2011). *Avaliação da aprendizagem escolar*. São Paulo: Cortez.

Martins, M. H. (2006). *O que é leitura*. São Paulo: Brasiliense.

Mateus, M. H. (2010). *Gramática do português*. Lisboa: Caminho.

McCormick, K. (1994). *The culture of reading and the teaching of English*. Manchester: Manchester University Press.

Meirieu, P. (1989). *Aprender... sim, mas como?*. Porto: ASA.

Nation, I. S. P. (2013). *Learning Vocabulary in Another Language* (2nd ed.). Cambridge: Cambridge University Press.

Paris, S. G., Lipson, M. Y., & Wixson, K. K. (1983). *Becoming a strategic reader*. *Contemporary Educational Psychology*, 8(3), 293–316.

Paul, R., & Elder, L. (2014). *Critical thinking: Concepts and tools*. Dillon, CO: Foundation for Critical Thinking.

Paul, R., & Elder, L. (2020). *The miniature guide to critical thinking*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield.

Pellegrini, A. (1996). *Linguística aplicada ao ensino da leitura*. São Paulo: Ática.

Pennac, D. (1992). *Comme un roman*. Paris: Gallimard.

Piaget, J. (1972). *The psychology of the child*. New York: Basic Books.

Plano de Ação para a Leitura. (2021). *Plano de Ação para a Leitura (PAL)*. Lisboa: Ministério da Educação.

Plano Nacional de Leitura 2027. (2017). *Plano Nacional de Leitura 2027*. Lisboa: Governo de Portugal.

Richardson, J. (2009). *The Next Step in Guided Reading*. New York: Scholastic.

Rosenblatt, L. M. (1994). *The Reader, the Text, the Poem*. Carbondale: Southern Illinois University Press.

Sánchez Lihón, D. (2008). *Comprensión lectora*. Lima: Editorial San Marcos.

Serra, E., & Oller, J. (2003). *Didáctica da língua*. Barcelona: Graó.

Sim-Sim, I., Duarte, I., & Ferraz, M. J. (1997). *A Língua Materna na Educação Básica: Competências Nucleares e Níveis de Desempenho*. Lisboa: Ministério da Educação.

Slavin, R. E. (2014). *Cooperative Learning: Theory, Research, and Practice*. Boston: Pearson.

Soares, M. (1988). *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática.

Solé, I. (1992). *Estratégias de leitura*. Porto Alegre: Artmed.

Solé, I. (1998). *Ler para compreender*. Porto: Porto Editora.

Solé, I. (2009). *Estratégias de leitura: Teoria e prática*. Porto Alegre: Artmed.

Solé, I. (2013). *Leitura e compreensão textual*. Barcelona: Graó.

Todorov, T. (1978). *Les genres du discours*. Paris: Seuil.

Vicentelli, H. (2000). *Comprensión lectora*. Buenos Aires: Kapelusz.

Vilela, M. (1996). *A metáfora: Estudos de linguística cognitiva*. Lisboa: Caminho.

Vygotsky, L. (1978). *Mind in society*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zeichner, K. M. (1993). *A Formação Reflexiva de Professores: Ideias e Práticas*. Lisboa: Educa.

Anexo 1

Pré atividade do conto *Palavra Mágica*



A Palavra Mágica
Vergílio Ferreira

Conduzem determinadas ações: positivas ou negativas

palavras que fazem a diferença

por favor, desculpa

resolvem problemas

A Palavra Mágica
Vergílio Ferreira

Antecipando a leitura

Tendo em conta o título do conto e a imagem acima apresentada, imagina de que história se trata.

Atuais do título e da imagem deste conto, podemos observar 5 homens numa taverna. Um deles é rico e está a vender álcool aos restantes homens que aparentam ser mais pobres.

Anexo 2

Questionário de compreensão do conto com diferentes níveis de análise

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lomboeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbado
Burlesco do vendedor	Trampolmeiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grosseiros"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Devasso; assassino de capadeira ou de faca; croia
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; esroque; kouteneur

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócuo"? Justifica.

Sim, pois ele é inócuo, pois no final da história diz que inócuo significa inofensivo, e o Silvestre é um homem muito rico que dá a sua fortuna a qualquer um que pedir.

Essa não é a melhor passagem do texto para comprovar que o Silvestre é inócuo!

3. Como interpretas a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócuo"?

Para o advogado a palavra deveria começar a ter outro significado, o que significa que deveria ser um sinónimo e interpretar o que diz no dicionário. Já o juiz diz que aquele termo dicionarístico é aquele que tem que ser usado.

porquê?

4. Considerando o desenlace da história, achas que o título "Palavra Mágica" foi bem escolhido? Justifica.

Não ou menos, porque não faz tanto sentido,
pois a palavra "mágica" tem vários
significados sendo assim talvez uma palavra
mágica. (faz sentido ou não faz?)

5. Sugere outro título que se adequa à história, explicitando o teu ponto de vista.

Em farmácia de telefone estragado ou telefone
sem fio, porque a palavra tem vários significados
e depois que passa por várias ^{versões} de interpretação
e contatos, se queriam alguém falando e
dizem a outra pessoa.

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lombeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burlas do vendedor	Trampolheiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grossos"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Devasso; assassino de caçadeira ou de faca; croia
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque, souteneur

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócuo"? Justifica.

Sim, podemos considerar o Silvestre inócuo pois ele era ingênuo, se não atacou o Silvestre com intenção maldosa.

Em que passagem do texto está evidenciado que ele é um ingênuo?

3. Como interpreta a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócuo"?

Foi desnecessário, pois o advogado não se deu ao trabalho de procurar o verdadeiro significado no dicionário.

O advogado conhecia o verdadeiro significado da palavra!

inócua → inofensivo

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; lomboeiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burlas do vendedor	Trampolheiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grosseiros"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Devasso; assassino de caadeira ou de faca; croia
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque, <i>souteneur</i>

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócua"? Justifica.

Sim, pois o Silvestre era uma pessoa que nunca tinha discussão com ninguém, era vivo e inofensivo, logo pode ser considerado inócua.

3. Como interpreta a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócua"? *plausíveis*

Ambos tinham opiniões distintas, mas o juiz tinha razão, pois a palavra inócua não tinha o significado que lhe atribuíam, não sendo uma palavra ofensiva, logo não merecia punição. No entanto, compreendo o lado do advogado, pois embora a palavra não seja ofensiva o povo interpretou-a de maneira diferente, não se sentindo bem com a palavra.

1. A criança é a personagem mais marcante da história. Considerando as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingênua ou revela maturidade? Justifica com base no texto.

A menina revela maturidade, já que com apenas 8 anos já se interessava pelo verdadeiro significado da vida numa idade tão jovem, mas ao mesmo tempo, ingênua, por ter acreditado que tudo o que aparecia na televisão era real, e que como era feito na televisão, que era certo.

2. Como interpreta a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

Os pais tiveram reações opostas, a mãe sentiu mágoa, enquanto que o pai ainda sentiu surpresa à filha o que era a vida. A perplexidade da filha é depois explicada em dois pontos de vista diferentes, do pai e da mãe.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem escolhido? **Exprime** o teu ponto de vista.

Sim, já que o título representa o sentimento presente naquela sala, em que no meio de tanta confusão, o sentimento prevalece e aí, no fim, a Perplexidade.

4. **Sugere** outro título que se adequa à história, **explicando** a tua escolha com base nos temas abordados.

"Como juramos a vida"/"A perspectiva de que a vida realmente é", já que como tema era a visão de cada um face ao verdadeiro significado de um assunto tão complexo, a vida.

Situação	Significado(s) da palavra
Discussão entre Silvestre e Ramos	Aquele que não trabalha; foneiro; vadio
Discussão entre a mulher e Paulino	Vadio; bêbedo
Burlas do vendedor	Trampoliteiro; ladrão dos finos; ladrão dos "grossos"
Tiro do Rainha ao homem da amante	Devasso; assassino de cadeira ou de feia; crola
Discussão entre o Caldeireiro e o freguês	Nome feio para homem
Discussão entre o ajudante e o freguês	Parricida
Relato do Caldeireiro	Incendiário; pederasta; poça; bolas; escroque, <i>souteneur</i>

2. O Silvestre é a personagem sobre a qual temos mais elementos de caracterização. Com base nesses elementos, achas que ele pode realmente ser considerado "inócuo"? Justifica.

Sim, pois, o Silvestre era uma pessoa que nunca tinha discutido com ninguém na vida e inofensivo, logo pode ser considerado inócuo.

3. Como interpretas a discordância entre o juiz e o advogado acerca da gravidade da palavra "inócuo"?

Ambos tinham opiniões distintas, mas o juiz tinha razão pois a palavra inócuo não tinha o significado que lhe atribuíam, não sendo uma palavra ofensiva, logo não merecia punição. No entanto, compreendo o lado do advogado pois ele também a palavra não se usa ofensiva e se a o juiz interpretava de maneira diferente não se deveria ver com a palavra.

1. A criança é a personagem mais marcante da história. Considerando as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingênua ou revela maturidade? Justifica com base no texto.

A criança revela curiosidade e maturidade, mostrando preocupação com os problemas da sociedade e o interesse pela contradição do que é dito e do que acontece na sociedade, sendo contraditória, despertando curiosidade na criança, que ficou perplexa com os acontecimentos, mas também prova a ingenuidade da criança, ao ficar confusa com o que é mostrado na TV e a realidade.

2. Como interpretas a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

Os pais ficaram um pouco assustados, pois a pergunta da filha foi algo inesperado para a sua idade, mostrando que os pais não estavam à espera, enquanto tentavam procurar uma resposta.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem escolhido? **Exprime** o teu ponto de vista.

O título "Perplexidade" foi bem escolhido, pois é o sentimento mais presente na história, da filha perante as situações, e dos pais perante a pergunta complexa feita pela filha.

4. **Sugere** outro título que se adequa à história, **explicando** a tua escolha com base nos temas abordados.

O título "vida" ou "pergunta" seriam bons títulos, pois o texto fala sobre a pergunta que a criança tinha sobre o que é a vida, o foco do conto é essa pergunta.

3. Considerando o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem escolhido? **Exprime** o teu ponto de vista.

O título "Perplexidade" foi bem escolhido, pois é o sentimento mais presente na história, da filha perante as situações e dos pais perante a pergunta complexa feita pela filha.

4. **Sugere** outro título que se adequa à história, **explicando** a tua escolha com base nos temas abordados.

O título "vida" ou "pergunta" seriam bons títulos, pois o texto fala sobre a pergunta que a criança tinha sobre o que é a vida, o foco do conto é essa pergunta.

1. A criança é a personagem mais marcante da história. Considerando as suas palavras e as suas atitudes, achas que ela é ingênua ou revela maturidade? Justifica com base no texto.

Na minha opinião ela revela maturidade. Ao longo do texto a criança foi mostrando o seu conhecimento ao fazer uma pergunta: "A vida" perguntando sobre o que esta representa. Com facto de ter 8 anos não é espantoso perceber que se questione nestes assuntos.

2. Como interpretas a reação dos pais perante a perplexidade da filha?

Para mim a reação dos pais foi diferente. O pai mostrou preocupação, debruçando o jornal tentando encontrar uma resposta para a filha. A mãe não se importou dizendo palavras apenas por dizer, não querendo pensar numa resposta. No fim a mãe ficou incomodada pela criança se questionar.

sobre estes assuntos tão mais. Mostando que os adultos
não pensam e agitam a hipocrisia da vida, pois estes não
têm um registo pessoal.

3. **Considerando** o final do conto, achas que o título "Perplexidade" foi bem
escolhido? **Exprime** o teu ponto de vista.

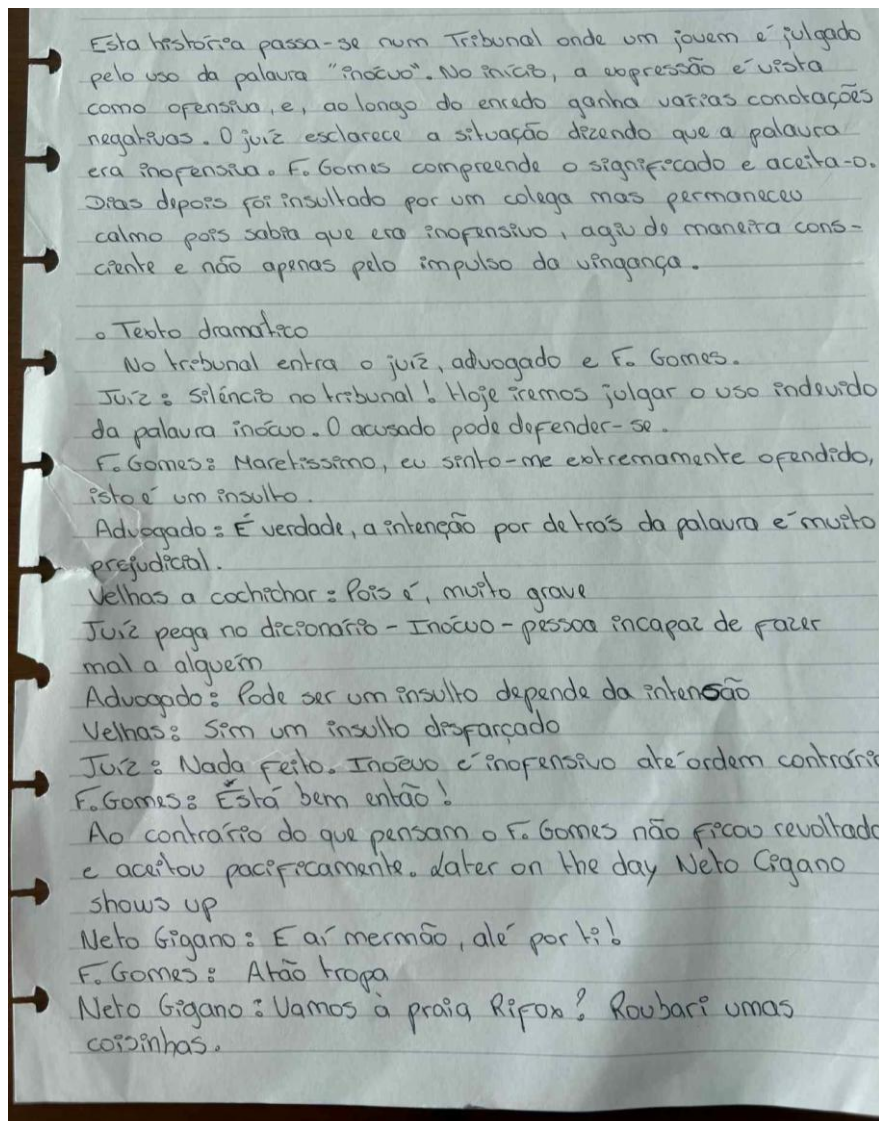
No meu ponto de vista o título foi bem escolhido porque
relata bem o tema da história. Já que o sentimento da
mãe foi de perplexidade.

4. **Sugere** outro título que se adequa à história, **explicando** a tua escolha com base
nos temas abordados.

Outro título pode ser a hipocrisia, pois a história relata
ações que nós são mostradas em filmes e séries que não
devemos fazer mas são nos apresentadas.

Anexo 3

Pós-atividade do conto: alteração do final da narrativa



F. Gomes: Uhe, já tenho problemas na justiça

Neto Gigano: Seu inocuo!

F. Gomes: DsKey

Tempos depois

F. Gomes cria a religião do inocuo e converte Neto Gigano,
toda a gente fica em paz com a palavra e são felizes.

Resumo da História

Personagens: Advogado e juiz

Ambas as personagens encontram-se no tribunal a discutir o significado da palavra "Inócuo".

O juiz refere o significado da palavra "Inócuo" no dicionário: "Pessoa incapaz de fazer mal a alguém".

O advogado rebate que a palavra é usada com a intenção de ser ofensiva, dizendo que o significado da palavra deveria mudar.

O juiz, cumprindo a lei, diz que até nova ordem, a palavra continuaria com o mesmo significado.

Personagens: Filho do Gomes e Bully 1

Eles estão na escola a jogar um jogo no intervalo que acabou numa discussão, na qual o bully chamou o filho do Gomes de "inócuo", após mais umas trocas de palavras ofensivas, o filho do Gomes vai-se embora.

Personagens: Filho do Gomes e Gomes

O filho do Gomes conta o seu dia ao pai e menciona a discussão na qual o pai responde para não dar importância, contudo, procura o significado da palavra no dicionário.

Personagens: Filho do Gomes e Bully 2

Ambos os personagens estão no intervalo a discutir/conversar sobre um jogo de futebol, no qual o bully se irrita após o filho do Gomes afirmar que o seu clube é melhor, por esse motivo venceu o jogo, numa troca de ofensas, o filho do Gomes chateia-se e foge como o skat do Bully, que o persegue, chamando-o de "inócuo".

Personagens: Filho do Gomes e Gomes

O filho do Gomes entra em casa, novamente muito chateado e conta da sua discussão ao Gomes, o pai, que percebe o transtorno do seu filho, conversa com o mesmo, para que ele não leve o insulto a sério, e que se lembrasse do verdadeiro significado da palavra.

Personagens: Filho do Gomes e Bully 2

Após a discussão com o Gomes, o filho do Gomes devolve o skate ao Bully 2 (escuninho) e eles resolvem-se.

Anexo 4

Ficha formativa: continuação do conto *Perplexidade* (pós-atividade)



Oficina de Competências10ºK

Proposta de Escrita Criativa: Continuação do Conto

Escrevam uma possível continuação do conto que analisámos em aula — *“Perplexidade”*, de Maria Judite de Carvalho —, imaginando o que poderia acontecer depois da última cena.

Nesta continuação, devem:

- dar seguimento à ação e/ou ao desenvolvimento das personagens;
- Incluir pelo menos **três expressões em sentido figurado**, de forma coerente com o desenvolvimento da narrativa.
- Utilizar **dois provérbios portugueses**, bem integrados na narração ou no discurso das personagens.

✦ **Dicas:**

Ao usarem **sentido figurado** e **provérbios**, pensem na forma como esses recursos tornam o texto mais expressivo.

✦ **As expressões figuradas** ajudam a mostrar o que as personagens sentem, pensam ou vivem de forma mais viva e criativa.

Por exemplo, em vez de escreverem: *“Ele estava muito nervoso”*, podem escrever: *“O coração batia-lhe como um tambor.”*

✦ Os **provérbios** podem aparecer no discurso direto (alguém a dar conselhos), no pensamento das personagens, ou como comentário do narrador. Ajudam a **transmitir sabedoria popular** e enriquecem o estilo.

Anexo 5

Ficha de identificação e explicitação do sentido figurado em provérbios



Oficina de Competências 10ºK

O que se entende por sentido figurado?

O **sentido figurado** acontece quando as palavras são usadas com um significado diferente do habitual (literal), geralmente para criar uma imagem ou transmitir uma ideia mais expressiva.

Exemplo:

- **Sentido literal:** "Está a chover muito."
- **Sentido figurado:** "Está a chover a potes." (Não significa que realmente estão a cair potes do céu, mas que está a chover muito.)

Agora vocês:

Em grupos de 4 elementos, sublinhem as expressões que possuem sentido figurado nas seguintes frases:

- O João fez muitas dívidas e agora está com a corda ao pescoço.
- Eu conheço a Maria há muitos anos, meto as mãos no fogo por ela.
- Não me chateies, hoje acordei com os pés de fora!
- Vi a tua irmã na semana passada e ela fez-me vista grossa.
- O António já não se comporta mal, agora anda sempre na linha.

2. Expliquem o simbolismo de cada uma das expressões em sentido figurado que sublinharam, tendo em conta o contexto da frase.

a) Está numa situação complicada, de grande aperto

b) Sacrificaria-se por ela / ter confiança total e cega em alguém a ponto de confiar nela totalmente

c) Acordei mal disposto, começar o dia de forma negativa

d) Elheu-me feio, com um olhar mau, fingiu que não viu e ignorou

e) Agora segue sempre as regras, obediente e dentro das regras



Agora, prestem atenção aos seguintes provérbios portugueses. Explicitem o significado de cada um.

a) "Quem não tem cão, caça com gato."

Quem não tem meios para fazer uma coisa, arranja outra maneira de a fazer / quando faltam recursos, depois é preciso usar o que se tem a disposição

b) "Nem só de pão vive o homem."

Nem só de uma coisa específica se consegue viver bem / a vida humana não é apenas material e física, mas também em

c) "Cada macaco no seu galho."

Cada pessoa com as suas preferências / papéis / cada um deve fazer o que lhe compete, sem se intrometer nos assuntos e vida dos outros



d) "O seguro morreu de velho."

Nem tudo o que parece ser seguro é
e importante ter cuidado e tomar
precauções para evitar problemas e
situações desagradáveis.

e) "O que os olhos não veem, o coração não sente."

O que nos se viu não se sente com tanta
intensidade / ignorar ou não saber de
algo pode nos proteger de preocupações
e sofrimento

O que se entende por sentido figurado?

O **sentido figurado** acontece quando as palavras são usadas com um significado diferente do habitual (literal), geralmente para criar uma imagem ou transmitir uma ideia mais expressiva.

Exemplo:

- **Sentido literal:** "Está a chover muito."
- **Sentido figurado:** "Está a chover a potes." (Não significa que realmente estão a cair potes do céu, mas que está a chover muito.)

Agora vocês:

Em grupos de 4 elementos, sublinhem as expressões que possuem sentido figurado nas seguintes frases:

- a) A minha tia tem um coração de pedra.
- b) Tem consciência e deixa de botar lenha na fogueira!
- c) Não dês com a língua nos dentes.
- d) O Carlos está sempre a engolir sapos.
- e) Eu não gosto muito dela, é uma pessoa que atira a pedra e esconde a mão.



2. Expliquem o simbolismo de cada uma das expressões em sentido figurado que sublinharam, tendo em conta o contexto da frase.

a) A tia é uma pessoa fria, sem sentimentos, e é uma pessoa fechada.

b) Uma pessoa que não se controla continua a discutir e provoca confusão e tem problemas em discutir e não encontra a solução do problema.

c) Não contes a que não deves contar, mantém-te na tua e não digas disparates.

d) Uma pessoa que não reage às coisas negativas que lhe dizem, guardando tudo para si.

e) Deixa as culpas para os outros sendo que a culpa é a pessoa e nunca assume os seus erros.

Agora, prestem atenção aos seguintes provérbios portugueses. Explicitem o significado de cada um.

a) "Quem tem boca vai a Roma."

Quem se expõe chega longe na vida

b) "Cão que ladra não morde."

Fala muito e não faz nada, não tem atitude

c) "Gato escaldado de água fria tem medo."

A pessoa que erra, sofre com isso, e não volta a fazer isso por aprender com os seus erros

d) "Cada um colhe o que planta."

Cada um sofre com a consequência das suas ações

O que fizemos hoje, de bom ou de mau, no futuro irá ter um impacto



e) "Quem não arrisca, não petisca."

Se me quiseres na vida, me alcanças
teus desejos.

Anexo 6

Definição de verbos de instrução

Verbos de instrução	
VERBO	SENTIDO
Analisar	Decompor o objeto a ser analisado, a fim de examinar e identificar as partes, as relações e os princípios envolvidos, que levam à compreensão do todo.
Apresentar	Expor, dar a conhecer de maneira sucinta.
Argumentar	Enunciar os raciocínios que constituem um pensamento, defender ideias, opiniões e respeito de um determinado assunto.
Associar	Estabelecer uma correspondência, uma relação entre duas ou mais afirmações, ideias...
Caracterizar	Por evidência, descrever as propriedades de alguém ou algo.
Citar/apontar	Mencionar, indicar, de forma breve, determinado aspecto de um assunto.
Classificar	Reunir em classes ou respetivos grupos, segundo um sistema de classificação.
Comentar	Opinar, discutir sobre o que foi lido, num determinado contexto, dado pelo enunciado.
Comparar/contrastar	Examinar simultaneamente dois ou mais objetos, a fim de conhecer as semelhanças, diferenças ou estabelecer relações.
Comprovar	Provar uma proposição (afirmação), juntar as provas da sua verdade.
Confirmar	Afirmar, com outras palavras, o já dito: ratificar, corroborar.
Crítico	Julgar com critério, com discernimento, analisando o lado positivo e o negativo.
Definir	Dizer em que consiste. Expor um conceito, clara e precisamente.
Delimitar	Estabelecer limites, indicar o início e o fim de sequências.
Descrever	Apresentar características distintivas, possibilitando visualizar o objeto em descrição.
Discutir	Analisar uma questão, um problema, um assunto, pelo exame das razões e provas.
Enumerar	Listar factos, dados, características, argumentos, especificar um a um.
Esclarecer	Elucidar, tornar compreensível o sentido de uma afirmação, um pensamento, ...
Exemplificar	Dar exemplos, comprovar com evidências de um texto (abrir e fechar aspas).
Explicar	Dar a conhecer ou expor factos, resultado de uma interpretação e compreensão.
Explicitar	Tornar explícito, claro e preciso o sentido do que se quer dar a conhecer.
Expressar o ponto de vista	Dar a opinião, fundamentando.
Identificar	Reconhecer e apontar os elementos fundamentais ou as principais características.
Ilustrar	Explicar, usando exemplos concretos.
Interpretar	Expor o sentido, com clareza e objetividade, dentro de um determinado contexto, a fim de mostrar uma compreensão de assunto.
Justificar	Provar, fundamentar, dar razões convincentes.
Relacionar	Indicar factos e dados que se relacionam ou explicam determinada situação.
Relacionar	Estabelecer uma relação (de oposição, semelhança, ...) com a realidade.
Resumir	Distilgar as ideias centrais de um texto das secundárias, obtendo a síntese, que corresponde à compreensão do que foi lido.
Transcrever	Copiar o que se pede, tal como está no texto original (abrir e fechar a zona).

Anexo 7

Ficha formativa: interpretação da linguagem figurada e escrita expressiva

 Oficina de Competências 10ºK

1. Leiam atentamente o seguinte microconto:

Apoio

Pediste-me para te abraçar.
Não consegui. Os meus braços
estavam rotos desde o dia em
que perdeste as asas e eu
tentei aparar-te a queda.

Fernando Guerreiro

Objetivos:

- Interpretar linguagem figurada e simbólica.
- Desenvolver competências de reescrita através da paráfrase.
- Estimular a produção de perguntas interpretativas com verbos de instrução.

2. Etapa de Parafrasear (descodificação da linguagem figurada)

2.1. Reescrevam este texto em linguagem clara, explicando o sentido das expressões metafóricas ou figuradas.

Quer dizer que a pessoa estava cansada de
apoiar a outra emocionalmente, e não
conseguiu dar-lhe mais apoio



3. Elaborem 2 questões sobre o microconto utilizando verbos de instrução (ex: interpreta, explica, analisa, relaciona, justifica...). Escrevam uma resposta completa, clara e bem estruturada para cada uma das questões.

Analisando o microconto, comente o porquê que ele não se amedrontou.

Com base no microconto, ele não se amedrontou, pois ele ama o monstro e tem a paciência para esperar que ele o abra, conquistando-o.

Caracterize o personagem, com as informações do microconto.

Lendo o texto é possível inferir que este é paciente e corajoso. É possível concluir, porque ele não teve medo da fúria dele e ainda esperou por ele o abraçar, conseguindo ele conquistá-lo.



4. Escrevam um pequeno texto (4 a 8 linhas) sobre a temática do amor e da transformação emocional. Incluem uma metáfora original para representar sentimentos ou mudanças interiores e utilizem um vocabulário expressivo, sensível e criativo.

O amor pode causar vários sentimentos, da
paixão até o ódio, e da fúria até a dor. Existem
várias cores de pessoas frias e insensíveis
que em contacto com o amor tornam-se
mais sensíveis, como o gelo que derrete ao
toque do sol, conseguimos refletir esse tema
com esta metáfora



3. Elaborem 2 questões sobre o microconto utilizando verbos de instrução (ex: interpreta, explica, analisa, relaciona, justifica...). Escrevam uma resposta completa, clara e bem estruturada para cada uma das questões.

Interpreta a linguagem figurada e simbólica e explica o seu sentido.

A linguagem figurada representa uma situação emocional intensa. O "abraço" simboliza o apoio emocional. Os "braços rotos" mostram que a pessoa está cansada e sem forças para ajudar. "Perder as asas" simboliza a perda de alegria. A "queda" representa o sofrimento emocional.

Justifica o comportamento da pessoa esgotada.

A pessoa tentou ajudar alguém em sofrimento, mas acabou por ficar sem forças.



4. Escrevam um microconto (4 a 8 linhas) sobre a temática do altruísmo e da transformação emocional. Criem uma metáfora original para representar sentimentos ou mudanças interiores e utilizem um vocabulário expressivo, sensível e criativo.

Ele era pedra: rígido, insólito, indiferente.
Uma dia, um ser humano veio, o
seu silêncio como gestos de
ternura. Sem que ele soubesse, as
frescos tornaram-se ríades,
e dali nasceu um flor. Pela
primeira vez chorou - não de dor, mas
por descobrir que também podia ser
terça.

1. Leiam atentamente o seguinte microconto:

Farta de fugir dos fantasmas que a atormentavam,
decidiu enfrentar todos os medos que a consumiam
e convidou-os todos para jantar.
No final da noite, depois de os conhecer profundamente,
tornaram-se os seus melhores amigos.

Fernando Guerreiro

Objetivos:

- Interpretar linguagem figurada e simbólica.
- Desenvolver competências de reescrita através da paráfrase.
- Estimular a produção de perguntas interpretativas com verbos de instrução.

2. Etapa de Parafrasear (descodificação da linguagem figurada)

2.1. Reescrevam este texto em linguagem clara, explicando o sentido das expressões metafóricas ou figuradas.

A personagem principal estava cansada
de fugir dos seus problemas e traumas
("os fantasmas" que a atormentavam)
Em vez de fugir deles decidiu enfrentá-los
diretamente.



3. Elaborem 2 questões sobre o microconto utilizando verbos de instrução (ex: interpreta, explica, analisa, relaciona, justifica...). Escrevam uma resposta completa, clara e bem estruturada para cada uma das questões.

"Jantar" representa um momento de confronto e
aceitação. Ao "convidar" os seus amigos a personagem
deixa de os evitar e escolhe enfrentá-los com
calma e maturidade.

Exprime o teu ponto de vista
sobre a atitude da personagem
na história.

Ela age bem? Aqui, porque deveria ter

agido assim, bem mesmo,



4. Escrevam um pequeno texto (4 a 8 linhas) sobre a temática da coragem e da transformação emocional. Incluem uma metáfora original para representar sentimentos ou mudanças interiores e utilizem um vocabulário expressivo, sensível e criativo.

Ela era como uma árvore no outono, perdendo folhas antigas para dar espaço a novas. A coragem veio como uma tempestade suave, sacudindo suas raízes, mas fortalecendo seu tronco. Cada medo que antes a paralisava agora virava combustível para o seu crescimento. A transformação não era rápida - Floração em silêncio.