



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Joana Raquel Lopes Couto

**O Ensino Explícito da Compreensão da
Leitura: a estratégia inferencial
Um estudo de caso, no Ensino Secundário**

Relatório de Estágio do Mestrado de Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Professor Doutora Anabela Santos Fernandes apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2019

O Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial

Um estudo de caso, no Ensino Secundário

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial
Subtítulo	Um estudo de caso, no Ensino Secundário
Autora	Joana Raquel Lopes Couto
Orientadora	Professora Doutora Anabela dos Santos Fernandes
Júri	Presidente: Doutor/a: Ana Maria Silva Machado Vogais: 1. Doutor/a: Anabela dos Santos Fernandes 2. Doutor/a: Ana Paula Oliveira Loureiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português
Data da defesa	25 de outubro de 2019
Classificação do Relatório	17
Classificação do Estágio e Relatório	17
Ano	2019



Agradecimentos

“A gratidão é a memória do coração”
(Antístenes de Atenas, Filósofo: 445 a.C. - 365 a.C.)

Concluído este Relatório de Estágio, não poderia deixar de agradecer a algumas pessoas que foram fundamentais no meu percurso, enquanto professora estagiária. Neste sentido, quero manifestar a minha gratidão:

Ao Professor Jaime Fernandes, pela dedicação, pelo apoio e pelo que me ensinou ao longo do último ano, no âmbito da Língua Portuguesa. À medida que o tempo foi avançando, foram emergindo laços de amizade e de progressiva admiração pelas suas qualidades pessoais e profissionais.

À Professora Anabela Fernandes, pelas suas orientações, pelas sugestões que me foi dando ao longo do tempo e que me permitiram não apenas ampliar conhecimentos, como sistematizá-los, com vista à produção do presente relatório.

A todos os docentes do meu Curso de Mestrado, pela disponibilidade e pelas aprendizagens que me proporcionaram.

Às minhas colegas de Curso, sobretudo aquelas com quem partilhei experiências, expectativas e angústias...

À Direção e aos professores do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, pelo companheirismo, pelo apoio e pela possibilidade que me deram de ali realizar o meu estágio.

A todos os alunos com quem trabalhei, desde o 8º ao 11º anos, pela convivência, pela sua alegria, pela vontade de aprender e de serem felizes, sobretudo pela cordialidade com que me acolheram.

Aos meus pais, pelo permanente incentivo e encorajamento na persecução dos meus objetivos e na conclusão do curso de mestrado.

A todos e a todas o meu “Obrigada”.

RESUMO

Com este trabalho, no âmbito do Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, pretende-se descrever as atividades realizadas com uma turma de 11º ano, em contexto de prática pedagógica supervisionada, no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, Distrito de Viseu. Pretende-se, ainda, discutir, do ponto de vista teórico-prático, a temática do ensino explícito da compreensão da leitura, com base na estratégia inferencial, abordada durante o período de estágio curricular.

Depois de se caracterizar o contexto socioeducativo em que este foi realizado, será feita uma descrição das atividades que foram desenvolvidas com os alunos da referida turma, bem como a análise e interpretação crítica das informações recolhidas, com base na observação e na aplicação de instrumentos de recolha de dados e de produções dos alunos.

A análise e interpretação dos referidos dados permitem concluir, como se verificará na segunda parte deste Relatório, que a adoção da estratégia inferencial proporciona aos alunos o desenvolvimento de mecanismos de compreensão da leitura. Com efeito, as atividades realizadas permitiram concluir que, na leitura, quando o professor, de forma explícita, introduz questões para fazer inferências, os alunos compreendem melhor o que estão a ler e, progressivamente, vão desenvolvendo mecanismos de compreensão autónoma da leitura.

Palavras-chave: leitura, compreensão da leitura, realização de inferências, estratégia inferencial, ensino explícito.

ABSTRACT

With this work, in the scope of the Master Course in Portuguese Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, from Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra it is intended to describe the activities accomplished with a class of 11th grade, in the context of supervised pedagogical practice, in the Penalva do Castelo School Grouping, Viseu District. It is also intended to discuss, from the theoretical-practical point of view, the theme of explicit teaching of reading comprehension, based on the inferential strategy, addressed during the period of curricular internship.

After describing the social-educational context in which it was fulfilled, a description of the activities that were developed with students of the said class will follow, as well as the analysis and critical interpretation of the information collected, based on the observation and application of collection of data and student productions.

The analysis and interpretation of these data allows us to conclude, as will see in the second part of this Report, that the adoption of the inferential strategy provides in students the development of reading comprehension mechanisms. Indeed, the activities carried out allowed us to conclude that, in reading, when the teacher, explicitly introduces questions to make inferences, students understand better what they are reading and, progressively, they develop mechanisms of independence reading comprehension.

Keywords: reading, reading comprehension, realization of inferences, inferential strategy, explicit teaching.

ÍNDICE GERAL

INTRODUÇÃO	1
PARTE I – CONTEXTO EM QUE DECORREU A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA .	2
1. Contexto socioeducativo do Agrupamento de Penalva do Castelo	2
1.1. O Concelho de Penalva do Castelo, Viseu	2
1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas	2
1.3. Caracterização do contexto socioeconómico e cultural dos alunos	4
1.4. Constituição de turmas: do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário	5
1.5. Caracterização do perfil das turmas de estágio	6
2. Descrição e reflexão crítica sobre o estágio realizado	7
2.1. Breve apresentação pessoal.....	7
2.2. Descrição e reflexão sobre as atividades do estágio.....	7
2.3. Descrição breve do número de aulas e temas lecionados ao longo do estágio pedagógico supervisionado.....	9
2.4. Atividades letivas desenvolvidas ao longo do ano	10
2.4.1. Visitas de Estudo	10
2.4.2. Reuniões.....	10
2.5. Participação em atividades de formação	10
PARTE II – LEITURA: A INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DA LEITURA	12
1. Tema e razões para a sua escolha	12
2. Discussão teórica de conceitos relevantes para a aplicação prática desenvolvida no estágio	13
2.1. A Leitura	13
2.2. Compreensão da leitura	15
2.3. Estratégias de compreensão da leitura.....	19
2.3.1. Estratégias de compreensão da leitura: a inferência	21
PARTE III - DIDATIZAÇÃO	25
1. Enquadramento metodológico – o Estudo de Caso	25
2. Atividades de aplicação prática: a inferência como estratégia de compreensão da leitura	28
2.1. Questionário I: Estratégias de Leitura (pré e pós-didatização)	28

2.2.	Aplicações práticas didáticas.....	31
2.2.1.	Aplicação prática 1 – Excerto de <i>Frei Luís de Sousa</i> , de Almeida Garrett	32
2.2.2.	Aplicação prática 2 – Excerto do Capítulo I de <i>Os Maias</i> , de Eça de Queirós	35
2.2.3.	Aplicação prática 3 – Compreensão do poema “De tarde”, de Cesário Verde	46
2.3.	Questionário II — Avaliação da estratégia de leitura: inferência	48
2.3.1.	Avaliação da estratégia de leitura e relação com as inferências da didatização 3.....	53
3.	Considerações finais	56
	Referências bibliográficas	57
	Referências bibliográficas eletrónicas	58
	Anexos	59
	DECLARAÇÃO DE AUTORIA	89

Índice de tabelas

Tabela 1 - Resultados das estratégias globais de leitura, Questionário I.....	30
Tabela 2 - Resultados das estratégias de resolução de problemas, Questionário I.....	30
Tabela 3 - Resultados das estratégias de apoio à leitura, Questionário I.....	31
Tabela 4 - Resultados das perguntas de resposta fechada, Questionário II	49

Índice de quadros

Quadro 1 - Plano de Ação Estratégica do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo	5
Quadro 2 - - Sinopse das aulas lecionadas e das atividades desenvolvidas	9
Quadro 3 - Estratégias e fases do ensino da leitura, sistematizadas a partir de Moreillon (2007)20	
Quadro 4 - Tipos, exemplos e questões para a realização de inferência (Giasson, 2005: p. 267) 23	
Quadro 5 - Questão D1.1. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa	33
Quadro 6 - Questão D1.2. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa	34
Quadro 7 - Questão D1.3. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa	34
Quadro 8 - - Questão D1.4. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa	35
Quadro 9 - Questão D2.1. Informantes e indícios no Capítulo I d’Os Maias	36
Quadro 10 - Questão D2.2. Exemplo da tarefa sobre os Maias	37
Quadro 11- Questão D2.2.1. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	38
Quadro 12 - Questão D2.2.2. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	38
Quadro 13- Questão D2.2.3. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	39
Quadro 14- Questão D2.2.4. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	40
Quadro 15 - Questão D2.2.5. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	40
Quadro 16 - Questão D2.2.6. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	41
Quadro 17 - Questão D2.2.7. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	42
Quadro 18 - Questão D2.2.8. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias.....	43
Quadro 19 - Questão D2.3. Antecipar informações no Capítulo I d’Os Maias	44
Quadro 20 - Questão D2.4. Importância da inferência na compreensão da leitura	45
Quadro 21 - Inferências no poema “De Tarde”, de Cesário Verde	48
Quadro 22 - Justificação da importância das inferências (Questão 5, Questionário II)	50
Quadro 23 - Reflexão sobre a estratégia de leitura: inferência (Questão 6, Questionário II).....	52

Índice de figuras

Figura 1 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 2000).....	17
Figura 2 - Domínios de intervenção para uma leitura fluente, adaptado por Sim-Sim (2007: p. 10, a partir do modelo cognitivo de avaliação de leitura proposto por McKenne e Stahl (2003).....	18

Índice de anexos

Anexo 1 – Artigo publicado no Jornal PENAJOVEM em abril de 2019: “Alunos do 11º ano assistem à encenação d’Os Maias”	60
Anexo 2 – Artigo publicado no site do Agrupamento de escolas de Penalva do Castelo: “Visita de estudo à Futurália – Feira de Educação e Formação”	61
Anexo 3 – Síntese dos procedimentos decorridos durante as reuniões letivas a que assisti ao longo do ano de estágio	62
Anexo 4 – Questionário I – Estratégias de Leitura	65
Anexo 5 – Questionário II – Avaliação da estratégia de leitura: inferência	70
Anexo 6 – Gráficos resultantes das respostas dadas pelos alunos ao Questionário I – Estratégias de Leitura, no primeiro e no segundo momentos de resposta	72
Anexo 7 – Texto trabalhado na aplicação prática 1: excerto “Frei Luís de Sousa”, de Almeida Garrett	78
Anexo 8 – Atividade realizada pelos alunos na aplicação prática 1.....	79
Anexo 9 – Texto trabalhado na aplicação prática 2: excerto “Os Maias”, de Eça de Queirós.....	80
Anexo 10 – Atividade realizada pelos alunos na aplicação prática 2.....	82
Anexo 11 – Texto trabalhado na aplicação da prática 3: poema “De Tarde”, de Cesário Verde.....	84
Anexo 12 – Gráficos das respostas resultantes do Questionário II - Avaliação da estratégia de leitura: inferência.....	85
Anexo 13 – Respostas integrais transcritas a partir dos manuscritos originais do Questionário II – Avaliação da estratégia de leitura: inferência.....	87

Lista de siglas e acrónimos

AEPC – Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo

PEA – Projeto Educativo do Agrupamento

PNL – Plano Nacional de Leitura

PMCPES - Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

INTRODUÇÃO

O presente Relatório insere-se no âmbito Curso de Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Nele irei refletir o trabalho desenvolvido ao longo da minha prática pedagógica supervisionada, realizada no Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, distrito de Viseu, com uma turma de 11º ano, no ano letivo 2018-2019. Lecionando a disciplina de Português, tendo em conta a natureza e as necessidades de aprendizagem do grupo com que estagiei, decidi centrar-me no Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial.

O trabalho está estruturado em três partes. Assim, na primeira, procedo, por um lado, à caracterização do contexto socioeducativo em que foi realizado o estágio e efetuo uma caracterização das turmas a que lecionei, como professora estagiária. Por outro lado, enuncio sumariamente, de uma forma crítica e reflexiva as principais atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

Na segunda parte, depois de referir as razões que me levaram a optar pela escolha do tema – “O Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial – um estudo de caso, no Ensino Secundário” – exploro conceitos relevantes como a leitura, a compreensão da leitura e estratégias de compreensão leitora, com enfoque na inferência.

Na última parte, centrada na didatização, efetuo o enquadramento metodológico que presidiu ao estudo desenvolvido, apresentando, de seguida, as didatizações do tema monográfico, bem como a respetiva análise e interpretação de resultados.

Por fim, apresento uma conclusão, na qual exponho as minhas considerações finais relativamente ao tema que desenvolvi, designadamente sobre a utilização da estratégia inferencial como promotora da compreensão da leitura, bem como alguns constrangimentos sentidos e pistas de solução para trabalhos futuros.

PARTE I – CONTEXTO EM QUE DECORREU A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

A primeira parte deste Relatório encontra-se estruturada em dois capítulos. No primeiro, apresento o meio socioeducativo em que se insere o Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, no distrito de Viseu, contexto em que foi realizado o estágio pedagógico supervisionado. Nele se procede, igualmente a uma caracterização das turmas com quem se trabalhou, enquanto professora estagiária. No segundo capítulo, descrevem-se, de forma crítica e reflexiva, as principais atividades desenvolvidas ao longo do estágio.

1. Contexto socioeducativo do Agrupamento de Penalva do Castelo

1.1. O Concelho de Penalva do Castelo, Viseu

O Agrupamento de Escolas em que foi realizado o estágio pedagógico supervisionado situa-se em Penalva do Castelo (AEPC). Pertence ao distrito de Viseu, na região central e interior de Portugal, e está subdividido em 11 freguesias. Devido às suas características de forte clivagem territorial, a população de Penalva do Castelo tem vindo a diminuir. De acordo com os resultados do Recenseamento Populacional de 2011¹ residem no Município cerca de 8 mil habitantes, sendo que 16% são analfabetos e a maior parte da população, cerca de 45%, apenas concluiu o 1º ciclo do Ensino Básico.

Uma das dimensões mais importantes de Penalva do Castelo é a agricultura tradicional, já que é a mais importante forma de subsistência das famílias desta região. Com efeito, este Concelho “caracteriza-se por ser um território constituído por terrenos férteis de regadio, graças aos rios Dão, Coja, Ludares e Carapito e aos abundantes regatos que o sulcam: sobretudo nas encostas a norte do rio Dão estendem-se generosos vinhedos e pomares; a sul predominam as pastagens que permitem produzir queijo de excelente qualidade. O pinheiro-bravo destaca-se entre as espécies que cobrem as áreas florestais do concelho. A natureza é pródiga e oferece deslumbrantes paisagens e apetecíveis recantos.”²

Destaca-se, ainda, a produção de azeite, batata e outros produtos, que, embora produzidos em menor quantidade, são importantes para a economia local.

1.2. Caracterização do Agrupamento de Escolas

O Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo foi criado em 1 de agosto de 2010, resultante da agregação das duas unidades de gestão existentes até então: Agrupamento

¹ Informação disponível em <https://www.cm-penalvadocastelo.pt/penalva-do-castelo/demografia>

² Informação disponível em <https://www.cm-penalvadocastelo.pt/penalva-do-castelo/a-vila>

de Escolas de Penalva do Castelo e Escola E.B. 2,3/S de Penalva do Castelo. Atualmente, integram o Agrupamento sete escolas: a Escola E.B. 3/S de Penalva do Castelo (Escola Sede), com Terceiro Ciclo e Ensino Secundário; a Escola Básica Integrada de Ínsua, com Jardim Infância, 1.º Ciclo e 2.º Ciclo; três Escolas Básicas do 1.º Ciclo com os Jardins integrados (Roriz, Castelo de Penalva e Sezures) e dois Jardins-de-Infância isolados (Corga e Esmolfe).

Num dos testemunhos sobre o 30º aniversário da Escola Secundária de Penalva do Castelo (1986-2016), Leonídio Monteiro, Advogado e Ex-Presidente da Câmara, sublinha que “A Escola Secundária, veio colmatar uma lacuna que marcou negativamente muitas gerações até 1986, pois até então os alunos do concelho, após o Ciclo Preparatório-actual 5º e 6º ano-, deixavam de estudar ou tinham de ir na sua maioria para Mangualde, ou sair de Penalva do Castelo como aconteceu comigo.”³

Refira-se que todos os estabelecimentos que fazem parte do Agrupamento de Escolas de Penalva de Castelo estão em bom estado de conservação, já que têm vindo a ser reabilitados pela Autarquia.

Na consulta do Projeto Educativo do Agrupamento, evidenciam-se alguns princípios fundamentais, expressos na Missão, na Visão e nos Valores, definidos para o período temporal 2016-2019. Assim, a Missão passa por:

Educar/Formar pessoas e cidadãos cada vez mais autónomos, responsáveis, empreendedores, cultos e solidários; promover competências individuais respeitando as diferenças, formando para o comprometimento democrático e cívico na construção de um destino coletivo e de um projeto de sociedade que potenciem a afirmação das mais nobres e elevadas qualidades de cada ser humano.⁴

Quanto à Visão, pretende-se que o reconhecimento do Agrupamento se efetue enquanto instituição de referência através da “qualidade ao nível do ensino e da formação, pelo desenvolvimento de práticas educativas inovadoras, pela qualidade na formação de cidadãos responsáveis e empreendedores.”⁵

Em termos de Valores matriciais do Agrupamento, evidenciam-se, de forma sintética, os seguintes: (i) culturais de ordem cognitiva – componente curricular humanística e científica –; (ii) históricos, estéticos ou artísticos, patrimoniais e locais ou de identidade local; (iii) de ordem moral e espiritual, com uma dimensão pessoal e social, relacionados

³ Informação disponível em <https://www.espenalva.pt/index.php/historial/testemunhos.html>

⁴ Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo, disponível em http://www.espenalva.pt/images/Pdf/Docs/PE_2016.pdf

⁵ *Ibidem*.

com a aquisição/promoção de princípios relativos à educação cívica e à promoção das diferentes expressões de autonomia e individualidade; (iv) ecológicos e de saúde, na defesa do ambiente e na promoção de estilos de vida saudáveis.

A estes princípios, acrescentam-se os da educação integral, da qualidade educativa, da cidadania e da participação democrática, da eficácia, da eficiência, da equidade social, da inclusão e do respeito pela diferença e da cooperação e da abertura ao meio.

1.3. Caracterização do contexto socioeconómico e cultural dos alunos

Existem algumas dimensões sociais problemáticas que influenciam diretamente a vida escolar de alguns alunos de Penalva do Castelo⁶, como se comprovou no Diagnóstico Social do Concelho de Penalva do Castelo. Os problemas principais dos agregados familiares relacionam-se, maioritariamente, com alcoolismo, fracos hábitos alimentares, toxicodependência, falta de oportunidade e de ocupações proveitosas para os jovens, falta de trabalho, pouca valorização da importância da escola, famílias com competências parentais fragilizadas, falta de emprego, e famílias com casos de violência doméstica.

Em consequência, os alunos acabam por ser afetados pelos problemas sociais identificados, com repercussões no plano da aprendizagem e do rendimento escolar. Com efeito, pode verificar-se que os alunos têm, em geral, poucos hábitos de trabalho e de estudo, necessitando de apoio educativo e económico.

Na tentativa de contornar estes problemas, além da atividade insistente das várias instituições sociais, os estabelecimentos educativos do Agrupamento procuram proporcionar boas orientações aos alunos, bons espaços físicos e equipamentos, boas condições de trabalho, fácil acesso às tecnologias e à *internet*, bibliotecas, salas de estudo, espaços para desenvolvimento de projetos culturais, entre outros. Além disso, como forma de combater os problemas sociais das famílias da região, o Agrupamento tem traçado uma série de metas e objetivos a cumprir ao longo dos anos, como a criação de ofertas de formação nas diferentes áreas de interesse dos alunos, a formação de parcerias com entidades locais, para que se incentive a inclusão dos alunos e para que se trabalhe diretamente com as famílias dos alunos sinalizados.

Neste sentido, foi definido um Compromisso Social do Agrupamento relativamente às metas de sucesso contempladas no Plano de Ação Estratégica, conforme o quadro seguinte⁷:

⁶ Referenciado no Projeto Educativo.

⁷ Disponível em http://www.espenalva.pt/images/Pdf/Docs/PE_2016.pdf

CICLO	Histórico de Sucesso						Metas de Sucesso		
	2013/2014		2014/2015		2015/2016		Média Histórico	2016 2017	2016 2017
	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados	Inscritos	Aprovados			
1º Ciclo	246	223	227	215	214	198	92,6%	93,5%	94,4%
2º Ciclo	120	118	135	131	137	136	98,7%	98,9%	99,1%
3º Ciclo	199	163	178	150	168	149	85%	86,9%	88,8%
Ensino Secundário	96	71	99	73	97	90	80,2%	82,7%	85,2%

Quadro 1 - Plano de Ação Estratégica do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo

1.4. Constituição de turmas: do 3º ciclo do ensino básico ao ensino secundário

De acordo com a informação disponibilizada no *site* do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo⁸, os princípios subjacentes à constituição das turmas do 3º Ciclo do Ensino Básico são os seguintes:

- Distribuição equilibrada dos alunos retidos;
- Sempre que possível, respeitar as indicações do Conselho de Turma e/ou Equipa Pedagógica;
- As transferências de turma dos alunos ocorrerão por indicação do Conselho de Turma (1º) ou ouvido o Diretor de Turma (2º);
- Distribuição dos alunos com NEE pelas diferentes turmas, de acordo com a lei, ouvidos os professores dos Apoios Educativos e/ou psicóloga;
- Constituição de turmas com níveis etários próximos e número equilibrado de alunos e alunas (...).

No que diz respeito à constituição das turmas do Ensino Secundário⁹, no mesmo documento pode ler-se que os princípios subjacentes relevam o papel do Diretor de Turma e a continuidade do grupo/turma:

No 10º ano de escolaridade, nos cursos com mais de uma turma, desde que os alunos apresentem as mesmas opções, consideram-se relevantes as propostas dos diretores de turma para a indicação de alunos na constituição dessas turmas; Nos anos sequenciais deve ser garantida a continuidade do grupo/turma, desde que os alunos apresentem as mesmas opções e desde que não haja indicações de caráter pedagógico que apontem em sentido contrário

Como se pode verificar, a constituição das turmas, quer no 3º Ciclo do Ensino Básico quer no Ensino Secundário obedece a critérios bem definidos e explícitos no Projeto Educativo do Agrupamento.

⁸ *Ibidem.*

⁹ *Ibidem.*

Importa sublinhar que entre o 7º e o 12º anos existem dezanove turmas: três no 7º ano, três no 8º ano, quatro no 9º ano, três no 10º ano, quatro no 11º ano e duas no 12º ano.

1.5. Caracterização do perfil das turmas de estágio

A atividade desenvolvida, enquanto professora estagiária, na área do ensino do Português, decorreu em três turmas: uma do 3º Ciclo do Ensino Básico, concretamente do 8º ano, e duas do Ensino Secundário, ao nível do 11º ano.

Relativamente à turma do 8º ano, era constituída por 19 alunos: 11 meninos e 8 meninas. Numa apreciação global, decorrente da minha observação, pode dizer-se que se trata de uma turma bastante pontual e que mantém uma boa relação com os professores. Do mesmo modo, verificou-se que os alunos são, em grande parte, muito interessados na disciplina de Português e preocupados em participar ativamente nas tarefas propostas em sala de aula. Todos eles são muito criativos e, no que diz respeito à construção de textos, apresentam sempre ideias muito originais e construtivas. Apesar de tudo, há alguns alunos que demonstram dificuldades tanto ao nível da leitura, como ao nível do comportamento.

Quanto às duas turmas de 11º ano, são muito diferentes entre si. Numa, existem 20 alunos: 10 rapazes e 10 raparigas. Na outra, 11 alunos: 8 rapazes e 3 raparigas. Na primeira, verifica-se que os alunos são todos eles trabalhadores, interessados, curiosos e pontuais. Com efeito, desenvolvem os trabalhos solicitados e procuram esclarecer as dúvidas que vão surgindo. As dificuldades de aprendizagem desta turma prendem-se principalmente com a compreensão da leitura. Na segunda, os alunos, apesar de pontuais e de bem-comportados, são muito tímidos e, com base na observação, pode concluir-se que são pouco interessados, sendo que muitos dos alunos não realizam as tarefas solicitadas.

Dado tratar-se de turmas com um perfil diferente, entre si, tem-se procurado desenvolver abordagens didáticas, pedagógicas e metodológicas distintas.

No âmbito do Relatório de Estágio, optou-se por desenvolver um trabalho de investigação sobre a compreensão da leitura, ou seja, como se refere no título deste trabalho, será abordado “O Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial - Um estudo de caso, no Ensino Secundário”.

Atendendo ao tipo de trabalho e ao tempo de que se dispunha para a realização do mesmo, utilizou-se como método de investigação o Estudo de Caso, que será descrito e caracterizado adiante.

2. Descrição e reflexão crítica sobre o estágio realizado

2.1. Breve apresentação pessoal

Apenas após três anos da conclusão da Licenciatura em Estudos Portugueses e Lusófonos, na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, ingressei no Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade do Coimbra, onde se integra a realização do presente Relatório de Estágio.

Frequentei o ensino secundário no Colégio Internato dos Carvalhos na área de Humanidades, especificamente na área de Línguas e Relações Empresariais. Foi nesta fase do meu percurso académico que, aos poucos, foi crescendo um interesse especial pela área do Português. Nesta altura, tive oportunidade de frequentar a disciplina de Literatura Portuguesa, onde me pude dedicar com mais tempo a determinados textos e obras e, por isso, melhor interagir e compreender a riqueza que está por detrás dos textos literários, neste caso, de autores portugueses.

Mais tarde, quando frequentava o curso de licenciatura na Faculdade de Letras da Universidade do Porto, a minha atenção direccionou-se para a prática docente, nomeadamente, na área do Português.

A minha convivência com a atividade docente prende-se essencialmente com o facto de ter alguns professores na minha família, nomeadamente o meu pai, que pertence também à área do Português e com quem tive, desde cedo, oportunidade de conhecer tudo o que envolve o “trabalho do professor”.

Frequento, atualmente, o segundo ano de mestrado em Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e é neste âmbito que cumpro o meu estágio, em Penalva do Castelo, Mangualde, perto do meu atual local de residência, Viseu.

2.2. Descrição e reflexão sobre as atividades do estágio

Antes de iniciar este ano de estágio, foi possível assistir a uma aula de Português numa das Escolas Secundárias de Coimbra. Essa observação despertou a memória do tempo em que se frequentou este nível de ensino, mas também conhecer o ambiente escolar atual, nomeadamente: o tipo de aulas que hoje em dia se lecionam, a respetiva estrutura e a relação professor-aluno, aluno-professor e aluno-aluno.

Ao iniciar este ano de estágio começou-se a contactar regularmente e de forma direta com a atividade docente. Inicialmente, houve alguns receios que, ao longo do tempo, foram ultrapassados. Estas inseguranças eram essencialmente duas: eventual incapacidade de cumprir os tempos previstos para cada atividade de aula e não conseguir resolver no

imediatamente todas as dúvidas que os alunos pudessem colocar. Ao longo da experiência percebeu-se que, por um lado, a planificação que se faz para cada aula não corresponde exatamente ao que pode realmente ocorrer, uma vez que pode haver imprevistos ou respostas não esperadas por parte dos alunos. Além disso, caso os conteúdos fiquem em atraso, há sempre a oportunidade de, nas seguintes aulas, retomá-los, como forma de consolidação. Por outro lado, embora seja primordial que um professor prepare com minúcia todos os conteúdos a abordar, em cada aula, caso surjam questões menos contextualizadas, um professor não tem que ter resposta para todas as dúvidas, já que ele próprio é um Ser em construção e, por isso, em constante aprendizagem.

O aspeto mais benéfico deste ano de estágio foi, principalmente, o facto de se ter tido oportunidade de ficar numa escola com um ambiente muito familiar e acolhedor. Por este motivo, a convivência com todos os professores e alunos foi sempre muito saudável e consolidada ao longo do tempo.

No que diz respeito às aulas lecionadas e às atividades promovidas no decorrer do estágio, reconhece-se uma evolução, principalmente na experiência social e de interação com os alunos, o que foi favorecendo o progressivo clima de à vontade para, paralelamente, se evoluir, tanto na adaptação do discurso como no conhecimento das competências de cada aluno e dos hábitos e métodos de ensino que já lhes eram familiares, como é o caso do processo de esquematização dos vários temas ou a redação do sumário da aula anterior no início de cada uma das aulas. Este aspeto permitiu a reflexão sobre os processos de integração dos docentes em geral nos diferentes contextos educativos. Na verdade, considera-se que o professor deve adaptar-se e integrar-se na turma, criando um clima favorável à comunicação, à interação e à aprendizagem. De facto, os métodos de ensino atuais devem centrar-se no aluno, considerando-o o foco principal da sala de aula, sendo fundamental, contudo, o papel do professor, enquanto orientador. Por um lado, porque os alunos são cada vez mais exigentes, independentes e têm acesso a qualquer informação através da fácil acessibilidade às tecnologias, por outro lado, porque na sociedade atual é necessário que sejam eles próprios criadores de ideias, que sejam capazes de fundamentar as suas opiniões, de desenvolver espírito crítico, de encontrar soluções para os problemas e de saber trabalhar em grupo ou, melhor dizendo, em comunidade.

Nesta experiência docente, como estagiária, pode perceber-se que, além dos conteúdos, o professor tem que cumprir um papel fundamental na formação dos alunos enquanto cidadãos, isto é, na partilha de valores ético-morais, culturais e de responsabilidade social, como é o caso do respeito pelos outros, desde as formas de tratamento, até ao mantimento dos espaços limpos e asseados. Já que a escola é o espaço

onde os jovens passam a maioria do seu tempo, é nela que devem absorver determinados hábitos e valores para uma saudável, positiva e produtiva convivência em sociedade.

2.3. Descrição breve do número de aulas e temas lecionados ao longo do estágio pedagógico supervisionado

Neste percurso, foram lecionadas cerca de dez aulas de 100 minutos onde se exploraram as diferentes temáticas sintetizadas no quadro seguinte:

Nº de aula	Data	Atividade
1	8 de novembro de 2018	Introdução à obra Frei Luís de Sousa. Leitura e análise da primeira parte da obra. Fazer inferências ao texto – preenchimento de um Questionário.
2	4 de dezembro de 2018	Exercícios de interpretação e inferenciais sobre uma imagem de dois indivíduos em diálogo. Leitura, análise e desenvolvimento de opinião crítica sobre o Artigo de opinião “Ena, eles amam-se!”
3	15 de janeiro de 2019	Introdução à obra “Amor de Perdição”: leitura e análise de excertos iniciais. Características do Romantismo. Partilha com os alunos de informação sobre sete das possíveis estratégias de compreensão de leitura.
4	24 de janeiro de 2019	Ida de Mariana ao Convento em “Amor de Perdição”.
5	29 de janeiro de 2019	Conclusão da obra “Amor de Perdição”.
6	14 de fevereiro de 2018	Introdução à obra “Os Maias”. Leitura e análise dos primeiros textos. Questionários para a realização de inferências.
7	12 de março de 2018	Leitura e análise do capítulo da Corrida de Cavalos d’Os Maias.
8	26 de março de 2018	Leitura e análise do capítulo do Sarau da Trindade d’Os Maias.
9	2 de abril de 2018	Leitura dos excertos relativos ao epílogo d’Os Maias: esquematização das temáticas fundamentais e relação com a restante obra.
10	23 de maio de 2018	Exercício inferencial sobre o poema “De Tarde”, d’Os Maias.

Quadro 2 - Sinopse das aulas lecionadas e das atividades desenvolvidas

Além disso, foram lecionadas uma aula de cem minutos a uma outra turma de 11º ano e uma aula de cinquenta minutos a uma turma de 8º ano, onde se realizaram exercícios de gramática.

Durante este ano letivo, promoveu-se sempre um profundo envolvimento com as três diferentes turmas, em várias dimensões: por um lado, na turma de 8º ano, em que predomina a componente pedagógica e, por outro, nos 11º anos, na participação e

comentário sobre vários aspetos desenvolvidos nas várias aulas; em simultâneo, foi possível participar sempre ativamente na construção dos testes a realizar nas três diferentes turmas, na planificação das estruturas das aulas, nas avaliações a realizar e estar presente tanto nas reuniões de avaliação de final de período como nas reuniões intercalares. Ao longo deste ano de estágio, houve também envolvimento em atividades letivas e em atividades de formação que serão apresentadas nos pontos seguintes.

2.4. Atividades letivas desenvolvidas ao longo do ano

2.4.1. Visitas de Estudo

Ao longo do período de estágio, envolvida e integrada na vida escolar, participou-se em algumas atividades, nomeadamente numa ida ao teatro e numa visita de estudo à “Futurália”, com as turmas do 11º ano de escolaridade.

A primeira visita consistiu no visionamento de uma peça de teatro, realizada no Auditório Municipal Carlos Paredes, em Vila Nova do Paiva. A encenação foi relativa a várias passagens da obra “Os Maias” de Eça de Queirós. Esta visita ocorreu em simultâneo com o estudo da mesma obra nos tempos disciplinares de Português. Em anexo, consta uma notícia redigida pela professora estagiária para o Jornal Escolar, “Penajovem”, a propósito desta mesma atividade. (Anexo 1)

Na segunda atividade, a que se associaram outros professores, acompanhou-se os alunos do 11º ano à “Futurália - Feira de Educação e Formação”, realizada em Lisboa. A atividade decorreu no âmbito da Psicologia e da orientação dos alunos para as saídas profissionais dos vários cursos disponíveis. Em anexo, segue, de igual modo, a notícia relativa a esta mesma visita. (Anexo 2)

2.4.2. Reuniões

Durante o ano letivo, verificou-se a participação em várias reuniões da escola, nomeadamente em reuniões intercalares e em reuniões de avaliação de final de período. Esta participação permitiu construir uma clara perceção do trabalho que é realizado pelos professores, não só antes dos momentos de avaliação, mas também das adaptações a fazer aos métodos de ensino de determinados alguns alunos.

Em anexo, apresenta-se um registo dos procedimentos efetuados em cada uma das reuniões a que se assistiu. (Anexo 3).

2.5. Participação em atividades de formação

As atividades de formação decorreram em dois contextos diferentes: na escola/centro de estágio e na Universidade de Coimbra.

No âmbito do centro de Formação EDUFOR foi realizada na Escola Básica e Secundária de Penalva do Castelo a ação de formação “Obter informação com a Folha de Cálculo Excel”, orientada pelos formadores Jaime Fernandes e Carlos Rodrigues. A formação teve a duração de 12 horas presenciais. A participação assídua e empenhada nesta ação constituiu uma oportunidade para conhecer mais aprofundadamente as potencialidades da plataforma *Excel* e os benefícios que esta pode trazer ao cumprimento das atividades da docência, essencialmente através da construção e utilização de grelhas dos diversos parâmetros de avaliação.

Durante este ano, na qualidade de professora estagiária, dinamizou-se uma ação de curta duração sobre “Subordinação: um problema de encaixe?”, orientada pela Professora Joana Vieira dos Santos, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Participaram cerca de 20 professores, não só da Escola Básica e Secundária de Penalva do Castelo, mas também de outras escolas das regiões periféricas.

Na Universidade de Coimbra, participou-se em, pelo menos, quatro momentos de formação, orientados designadamente por: Rui Torres, que, no âmbito de um curso de literatura digital abordou a questão da literatura experimental; José Cardoso Bernardes, que se referiu principalmente à problemática da crise por que está a passar o ensino da literatura portuguesa nas escolas nacionais, sendo necessário desenvolver uma nova cultura literária; Ariana Cosme, que dissertou sobre o problema da autonomia e da flexibilidade curricular como oportunidade de construção de uma escola mais inclusiva; Álvaro Laborinho Lúcio, que refletiu sobre várias questões relacionadas com a educação, a comunidade, a ética e a comunicação pedagógica, entre outras.

PARTE II – LEITURA: A INFERÊNCIA COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO DA LEITURA

Nesta segunda parte do Relatório, depois de se apontarem as razões que levaram a optar pela escolha do tema – “O Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial – um estudo de caso, no Ensino Secundário” – exploram-se conceitos relevantes como a leitura, a compreensão da leitura e estratégias de compreensão leitora, com enfoque na inferência.

1. Tema e razões para a sua escolha

Além da lecionação, no contexto de estágio há que considerar a elaboração de respetivo Relatório, que implica a investigação sobre uma problemática, tendo-se optado, para o efeito, pelo tema “Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial”. Ao longo da prática letiva, no contacto efetivo com os alunos, nas suas aprendizagens e nas dificuldades que vão manifestando, verificou-se que a compreensão da leitura era uma das principais fragilidades e, por isso, uma das áreas a desenvolver. Na impossibilidade de explorar a multiplicidade de estratégias possíveis de ensino da compreensão da leitura, selecionou-se ‘a inferência’ que se tem procurado aprofundar, do ponto de vista da pesquisa, da reflexão e do trabalho de campo, em sala de aula. Pretende-se, deste modo, que os alunos tomem consciência das estratégias de compreensão leitora, através de uma aprendizagem explícita, sobretudo em contexto escolar, mas também de forma autónoma, noutros ambientes.

Da investigação realizada ao longo dos últimos meses sobre a problemática identificada – a inferência como estratégia de compreensão da leitura –, resulta a ideia de que todas as estratégias de compreensão da leitura se entrecruzam e complementam (Giasson, 2005; Sim-Sim, 2007; Viana, 2009). A opção pela estratégia da realização de inferências prende-se com a perceção de que os alunos terão a oportunidade de pensar sempre além do que está escrito, convocando e estimulando os sentidos, os conhecimentos prévios, as expectativas. Com efeito, cada texto literário constitui um pretexto para o constante questionamento, a reflexão e a promoção da interdisciplinaridade, apelando à imaginação, às mundividências dos alunos e do próprio professor, o qual exerce aqui uma função relevante de mediador e de provocador.

O estudo da Instrução Explícita da Compreensão da Leitura, a partir da estratégia da inferência, revela-se muito pertinente, no sentido em que os alunos precisam de se apropriar de estratégias que lhes permitam atingir um bom nível de leitura, ou seja, de compreender o que leem.

2. Discussão teórica de conceitos relevantes para a aplicação prática desenvolvida no estágio

2.1. A Leitura

Diz-se no dicionário de latim-português (Ferreira, 1991) que o termo “leitura” provém do verbo “legere”, um verbo transitivo que significa, entre outras coisas, “recolher”, “colher”, “escolher”, “examinar”, “percorrer”, “juntar as letras”, “ação de ler”.

Portanto, o ato de ler é um pouco de tudo o que acaba de ser enunciado. Com efeito, a leitura constitui-se como um ato de colheita de ideias e imagens que emergem da palavra escrita, do texto, o que implica um exame aprofundado do mesmo e fazer escolhas de sentidos, juízos, o que nos remete para a permanente ação inferencial. No fundo, pode dizer-se que ler é muito mais do que juntar letras e palavras. Ler é, sobretudo, pensar, ou seja, articular o que se lê com as nossas experiências e os nossos conhecimentos, num exercício constante de intertextualidade.

Sendo um ato complexo, o processo começa com as primeiras tentativas de decifração, ou seja, de identificação de palavras escritas, o que implica o reconhecimento de grafemas, de sílabas e da própria palavra, atribuindo-lhe significado. Contudo, isso não basta. Como refere Sim-Sim (2007: p. 5),

O ensino da decifração, que corresponde à fase de identificação de palavras escritas, é o primeiro passo no percurso formal da aprendizagem da leitura, mas ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção do significado de um texto, pelo que aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura.

Neste sentido, a leitura precisa de passar por processos múltiplos, como a decifração, a decodificação, a interpretação, a compreensão e a atribuição de sentidos. Isto porque a leitura é, acima de tudo, compreensão, mobilizando conhecimentos e competências perceptivas, cognitivas e linguísticas que, por sua vez, interagem com a experiência e os conhecimentos prévios do leitor, os objetivos da leitura e as características/natureza do texto.

De acordo com González, Barba e González (2010: p. 2),

De esta forma, la lectura se conceptualiza como un proceso constructivo e inferencial, que supone construir y verificar hipótesis acerca de determinados signos gráficos y determinados significados. Implica determinadas actividades: descifrar signos gráficos (letras, palabras...), construir una representación mental de las palabras, acceder a los significados de esas palabras, asignar un valor lingüístico a cada palabra dentro de un contexto, construir el significado de una frase, integrar ese significado en un contexto según el texto y las experiencias y conocimientos previos sobre el tema.

Assim, a leitura de texto literário pressupõe a aprendizagem e o domínio de um código que permitam a decifração automática de um texto. Todavia, a leitura não consiste apenas na capacidade de reconhecer letras, sílabas e palavras. Exige, pois, que além da decifração, o leitor mobilize chaves de interpretação que impliquem o uso de conhecimentos extratextuais, bem como o estabelecimento de relações intertextuais, de processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos, como é o caso do sofrimento, da ironia ou do humor, por exemplo.

Pode dizer-se, por conseguinte, que a compreensão é o objetivo essencial da leitura do texto literário. Assim, ensinar a ler não é só ensinar a automatização de um código, exigindo-se, essencialmente, ensinar a compreender. Com efeito,

A essência da leitura é a construção do significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura. Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças [aos alunos e alunas] as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes. (Sim-Sim, 2007: pp. 5-6).

Neste sentido, pode dizer-se que ler é também ler-se, porque à medida que o leitor aprende a ler de forma fluente e compreensiva, progredindo de um nível de compreensão literal, para o inferencial e crítico, estabelece uma comunicação/interligação consigo próprio, com as suas experiências e o conhecimento do mundo, redescobrando(-se) como pessoa. Com efeito, como refere Pulcinelli (2012: p. 62), o processo de leitura é de tal modo complexo que depende, não apenas do texto lido, mas, também e fundamentalmente do leitor, que

O mesmo leitor não lê o mesmo texto da mesma maneira em diferentes momentos e em condições distintas de produção de leitura, e o mesmo texto é lido de maneiras diferentes em diferentes épocas, por diferentes leitores. É isso que entendemos quando afirmamos que há uma história de leitura do texto e há uma história de leitura dos leitores.

Deste modo, quer o domínio da “Leitura” quer o da “Educação Literária”, inscritos no “Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Básico do Português” (2015) bem como nas “Aprendizagens Essenciais” para o ensino do português no Ensino Básico (2018), são indiscutíveis, razão pela qual se estendem a todos os anos de escolaridade. A par destes documentos ministeriais, programáticos, existem múltiplas iniciativas promotoras da literacia, de entre as quais evidenciaria o “Plano Nacional de Leitura” (PNL), lançado em junho de 2006, numa ação conjunta dos ministérios da Educação, da Cultura e dos Assuntos Parlamentares, com o objetivo de incrementar, alargar e consolidar hábitos

de leitura e níveis de literacia da população portuguesa, em geral e, em particular, da escolar.

2.2. Compreensão da leitura

A compreensão da leitura é o grande objetivo do ensino e da prática da leitura, construindo significados a partir do que se lê, independentemente do tipo de texto, o que implica o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto.

Tratando-se de um processo complexo de permanente metacognição, a compreensão de um texto vai muito para além da mera decifração. Assim sendo, este exercício de metacognição exige a ativação, por parte do leitor, de competências desenvolvidas explicitamente. Por conseguinte, o leitor necessita, por exemplo, de reavivar os seus conhecimentos prévios, as suas experiências extratextuais, transferir e criar ligações entre essas várias informações e, antecipando ou inferindo, ir desvendando os explícitos e os implícitos do texto. Apenas a partir deste processo complexo, o leitor será capaz de descobrir o sentido do texto, de deslindar metáforas e ironias e, assim, extrair informações e construir significados.

A compreensão da leitura implica, assim, o estabelecimento de inferências a partir das informações textuais e extratextuais, com base no conhecimento prévio do leitor. A estratégia inferencial é, pois, fundamental no processo de compreensão textual. Com efeito, a compreensão da leitura resulta da construção de ligações entre as informações que estão explícitas no texto, aquilo que delas se infere e do que daí deriva em termos de reflexão e de estabelecimento de intertextualidades com as experiências e o conhecimento do mundo. Trata-se, pois, de um processo complexo, como reconhece Sim-Sim (2007: p. 9) quando afirma que

A compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita.

Na perspetiva de Giasson (2000), a compreensão da leitura é resultante da interação entre, pelo menos, três grupos de fatores: Leitor, Texto e Contexto, fatores que, por sua vez, podem dividir-se em subprocessos discretos e igualmente importantes para a leitura eficiente, esquematicamente representados na figura 1:

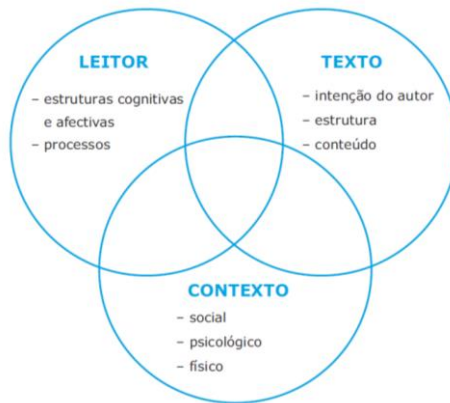


Figura 1 - Modelo consensual de leitura (Giasson, 2000)

Como se pode verificar, o ato de leitura e, por conseguinte, da compreensão leitora, depende da conjugação de múltiplos fatores, que têm diretamente a ver com os conhecimentos e capacidades do leitor, mas também as características impressas pelo autor ao texto que produziu e com aspetos de natureza contextual, quer do leitor quer do autor.

Na compreensão da leitura estão, pois, em jogo, o leitor, o texto e o contexto. Assim sendo, na compreensão da leitura importa ter em conta a maturidade, os conhecimentos, experiências e competências do leitor, o próprio conteúdo, temática e natureza do texto, bem como o contexto em que ocorre a leitura. Daí a importância da adoção, na escola, de estratégias pedagógicas que proporcionem o desenvolvimento da capacidade de ler um texto fluentemente. Na perspetiva de Sim-Sim (2007: p. 9), isto só é possível quando se consegue a confluência de quatro pilares, determinantes na compreensão de um texto:

- (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras);
- (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o domínio lexical);
- (iii) a experiência individual de leitura;
- (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor.

Com efeito, quer a decifração rápida e eficaz, quer o conhecimento da língua, quer ainda a experiência leitoral e o conhecimento do mundo revelam-se fundamentais para uma compreensão e fluência da leitura, tal como propõe a mesma autora (Sim-Sim, 2007: p. 10), na seguinte representação esquemática:

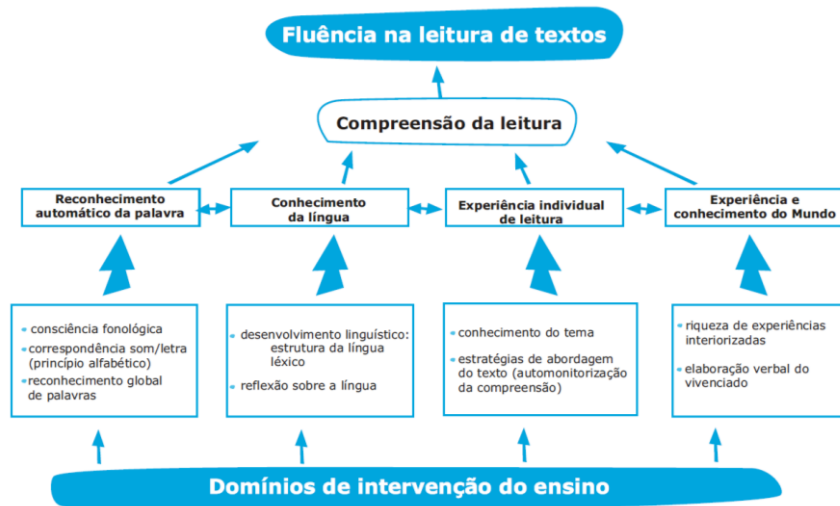


Figura 2 - Domínios de intervenção para uma leitura fluente, adaptado por Sim-Sim (2007: p. 10, a partir do modelo cognitivo de avaliação de leitura proposto por McKenne e Stahl (2003).

Face ao exposto, pode dizer-se que, para atingir níveis de compreensão leitora, como se pode verificar no esquema acima (figura 2), é necessário garantir progressivamente o reconhecimento automático da palavra, o conhecimento da língua, a experiência individual da leitura e a experiência e conhecimento do mundo.

O reconhecimento automático da palavra exige que o leitor possua consciência dos princípios alfabéticos da sua língua e das relações entre os sons e as letras. Logo, o leitor não pode avançar na compreensão da leitura sem ter interiorizado e automatizado as bases fundamentais da fonologia da língua e sem reconhecer vocábulos. Neste sentido, é imprescindível que domine as bases do conhecimento da língua, isto é, que conheça as estruturas cruciais do bom funcionamento da língua, o que inclui, por um lado, uma consciência metalinguística e, por outro, um domínio sobre as suas organizações sintáticas, lexicais e estruturais.

Por conseguinte, o ensino da compreensão leitora deve assumir várias etapas. Inicialmente, é importante ensinar a descobrir, motivando os alunos, por exemplo, a descobrir significados por si próprios, a partir das pistas que o texto oferece, inferindo e antecipando sinónimos, ou através da análise da raiz das palavras, dos seus afixos e possíveis variações.

Consequentemente, os alunos devem ser motivados a exercitar a memória, a questionar o texto para poderem relacionar, por exemplo, o tema proposto, através das ligações não só com os elementos paratextuais e com o texto em si, mas, igualmente, sublinho, com a sua experiência da vida, os seus valores, crenças, por fim, todos os conhecimentos adquiridos ao longo da vida. De acordo com Sim-Sim (2007: p. 9),

O ensino da compreensão da leitura tem de incluir, portanto, estratégias pedagógicas direccionadas para o desenvolvimento do conhecimento linguístico

das crianças, para o alargamento das vivências e conhecimento que possuem sobre o Mundo e para o desenvolvimento de competências específicas de leitura.

A escola é fundamental na compreensão da leitura. Ao professor cabe o papel de motivar e despertar nos seus alunos a mobilização de conhecimentos e competências, de experiências pessoais e do conhecimento do mundo, de modo a que os alunos possam estabelecer inferências a partir do que leram. Como refere Spinillo, no prefácio à obra de Viana *et al* (2010: pp. v-vi),

(...) o estabelecimento de inferências a partir das informações textuais e extra-textuais (conhecimento prévio do leitor) assume papel de destaque no processo de compreensão e na proposta de ensino apresentada. É importante comentar que raramente a questão das inferências é trazida para o foco educacional, sendo este tema tradicionalmente discutido no âmbito teórico e investigado especialmente em pesquisas psicológicas. Isso é um avanço em termos educacionais (...). Perguntas simples como “O que é que precisas de saber para compreender a frase?” ou “O que é que te permitiu prever o que aconteceu?” ou, ainda, “O que te pode ajudar a encontrar o sentido da palavra?” levam o aluno a monitorizar a leitura, identificando as suas dificuldades e propondo formas de superá-las. Além disso, a verbalização das formas de raciocinar sobre o texto tem repercussões positivas para o ensino. Uma é que esta explicitação permite que o aluno tome seu pensamento como objecto de reflexão e análise (metacognição); a outra é que esta explicitação permite que o professor saiba o modo de pensar do aluno.

Com o tipo de perguntas que acabam de ser formuladas, num contexto de ensino, visa-se apoiar os alunos na construção de conhecimento, sobretudo a explicitar como se processa essa construção de conhecimento, no caso da leitura, a compreensão do texto lido. Perguntas como as enunciadas acima - “O que é que precisas de saber para compreender a frase?” ou “O que é que te permitiu prever o que aconteceu?” ou, ainda, “O que te pode ajudar a encontrar o sentido da palavra?”, entre outras possíveis, podem ser orientadas para o produto ou para o processo. De acordo com Viana *et al.* (2010), as perguntas orientadas para o processo merecem uma atenção especial, dado que permitem o desenvolvimento de estratégias de metacompreensão. Com base em Giasson (2000: p. 300), Viana e os autores que consigo colaboram, enunciam algumas questões que se revelam muito pertinentes não apenas no estabelecimento de inferências, mas numa compreensão global da leitura de textos lidos em sala de aula, tais como as que se seguem, a título de exemplo: “Neste parágrafo o que significa...?”; “O que te faz dizer que...?”; “O que te permitiu prever o que aconteceu?”; “O que é que te levou a dizer que a personagem é imaginária?”

2.3. Estratégias de compreensão da leitura

Ao abordar a questão da compreensão da leitura, Sim-Sim (2007: p. 13) refere que é necessário que os alunos não apenas tenham hábitos de leitura como se familiarizem com tipologias textuais variadas, o que implica que "(...) lhes sejam ensinadas estratégias gerais de automonitorização da leitura e estratégias específicas para abordagem de cada tipo textual".

Com efeito, com a adoção de práticas pedagógicas e didáticas de leitura, por parte dos professores, os alunos devem ir adquirindo progressivamente estratégias de que se servem deliberadamente para melhor compreender o que leem, seja ficção ou não. Neste processo, os alunos precisam do apoio do professor, que orienta, levanta questões de interpretação e auxilia na interpretação. Apesar de tudo, reconhece Sim-Sim (2007: p. 22) que

Nem sempre o ensino explícito da compreensão da leitura de textos foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração, sendo deixado aos alunos o papel de "adivinhar" o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso.

Poderá dizer-se que o professor deve sentir-se corresponsável pelos níveis de literacia dos seus alunos, consciente de que, como referem Martins e Sá (2008: p. 9),

Com fracas competências em compreensão leitora, os alunos são cidadãos iletrados, pouco interventivos e pouco críticos, o que condicionará o desenvolvimento económico e social do nosso país". O mesmo se diga quanto ao papel dos manuais escolares, que devem estar construídos de forma a auxiliar os alunos a capacidade de ler compreensivamente. (...) os manuais devem, de igual forma, desenvolver nos alunos a capacidade de fazer inferências e de compreender os textos recorrendo à articulação com os conhecimentos prévios.

Após uma leitura literal de um determinado texto, sempre que possível, deve promover-se o exercício inferencial, designadamente quando se solicita aos alunos que façam associações ou convoquem experiências sensoriais, emoções e sentimentos, com base no que foi lido e que pesquisem o significado de palavras desconhecidas, a partir do contexto. É, então, desejável que se formulem questões sobre o texto lido, para, partindo de informações explícitas, se poder discutir o que foi lido e ampliar e complementar essas informações com outras implícitas, que podem emergir ou adquirir novo significado, também, numa releitura do texto.

Segundo Zimmermann e Hutchins (2003), se os alunos não compreendem o que leem, na verdade é porque não estão a realizar uma boa leitura. Assim sendo, partindo da observação do que os bons leitores fazem para compreender, as autoras definiram sete estratégias de leitura que, uns anos depois, foram adaptadas por Moreillon (2007),

apresentando uma dimensão prática sobre como ensinar e aplicar cada uma dessas estratégias, sistematizadas no quadro abaixo.

Estratégias	Breve definição	Como aplicar
1. Ativar o conhecimento prévio	Fase introdutória: o que já se sabe acerca do tema. Define o que será conhecimento novo introduzido pelo texto (aspeto a recuperar no final da leitura).	Relacionar ideias A partir do título, penso que o texto é sobre... (antes) Tive uma experiência parecida com a da personagem... (durante) Depois de ler o texto, lembrei-me do filme... (depois)
2. Usar imagens sensoriais	Os escritores moldam a experiência sensorial do texto (com os recursos expressivos) - o leitor estabelece relação entre as sensações e a linguagem.	Relacionar com o conhecimento prévio; ouvir uma música; imaginar espaços, personagens, sensações - cheiros, texturas, etc. (antes) Ativação das imagens sensoriais - visualização, olfato, etc. (durante) Reflexão sobre a relação entre as sensações e a linguagem (depois)
3. Questionar	Testar factos. Perguntas clarificadoras -situam o leitor no texto e ajudam na base da compreensão do texto.	Pergunto-me se... Quem...? O quê...? Como é que...? O que é que isto significa?
4. Antecipar a informação e fazer inferências	Através de uma sequência ou evidência textual, antecipar informações do texto ou inferir sobre os vários aspetos do texto (imaginar, colocar hipóteses, identificar pistas, ter palpites sobre...)	Antecipação Prevejo que...; O meu palpite é que...; Suspeito que...; Penso que esta pista significa que...; Sabia que isto ia acontecer a seguir porque... Inferência Concluo que...; Que pistas deu o autor ao leitor?; O que imagino (vejo mentalmente) que não está no texto?; O que aconteceu? O que acontece a seguir?; Estava certo em relação ao que aconteceu a seguir?; O que faz sentido?; Que queria dizer o autor nesta história?
5. Determinar as ideias principais	Falar/pensar sobre o texto. Determinar as ideias principais. Registrar as notas. Sumariar.	Qual é o objetivo da leitura? Que novas ideias ou factos aprendi? O que quero recordar deste texto? O que farei com esta informação? É acessória ou essencial? Qual é a intenção do autor ao escrever este texto?
6. Resolver dificuldades de compreensão	Monitorizar a compreensão. Remediar.	Estou a fazer conexões? Estão a visualizar e a usar todos os meus sentidos quando leio? Estou a fazer perguntas?... Reler; parar para pensar; analisar a estrutura da frase; fazer uma inferência; descobrir palavras desconhecidas...
7. Sintetizar	Definir o ponto de vista do leitor e combiná-lo com a informação ou evidência do texto. INFORMAÇÃO+INTERPRETAÇÃO =SÍNTESE	Planificar Título; autor; quem?; o quê?; quando?; como?; o que penso sobre isto?; o que sinto?...

Quadro 3 - Estratégias e fases do ensino da leitura, sistematizadas a partir de Moreillon (2007)

Como se pode verificar numa leitura do quadro acima, o ensino da leitura contempla várias fases, desde a ativação do conhecimento prévio, ao uso de imagens sensoriais, ao questionamento e à realização de inferências, à identificação das ideias principais do texto, à resolução de dificuldades de compreensão, à síntese, ou seja, à combinação do ponto de vista do leitor com as informações fornecidas pelo texto.

Face ao exposto, no processo de ensino da leitura, melhor, da compreensão de um texto, importa que o professor adote algumas estratégias fundamentais, para apoiar os alunos nessa compreensão do texto. Para o efeito, necessita de orientar o aluno no sentido de este relacionar ideias, criar cenários imaginários, se questionar a si próprio, a partir de evidências do texto, antecipar informações e fazer inferências, em última análise, ler, interpretar e compreender o texto, práticas que possibilitarão o desenvolvimento progressivo de competências de leitura autónoma.

2.3.1. Estratégias de compreensão da leitura: a inferência

No que concerne especificamente à inferência, trata-se de uma estratégia muito importante no processo de compreensão da leitura. O “Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário” (2014: p. 8), confere que

Uma das principais questões comuns a todos os domínios do Programa prende-se com a tomada de consciência das diferenças de complexidade de pensamento existentes entre formas de compreensão literal e de compreensão inferencial. Se já nas Metas Curriculares do Ensino Básico se insistia num trabalho progressivo e fortalecido em torno da capacidade de ler inferencialmente, ele torna-se crucial no Ensino Secundário.

Daí que um dos objetivos gerais estabelecidos para o Ensino Secundário seja precisamente “Aprofundar a capacidade de compreensão inferencial”, como pode ler-se no referido Programa e Metas Curriculares de Português (2014: p. 11).

Também Sim-Sim (2007: p. 12), ao elencar vários descritores de desempenho da leitura, refere que é fundamental “Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto”. Por seu turno, Viana (2009: p. 33) esclarece que

O processo que melhor diferencia os bons leitores é o da realização de inferências. Podemos dizer que uma grande parte da informação que retiramos da leitura de um texto se deve à utilização de processos inferenciais, porque um texto nunca diz tudo. A elaboração de inferências permite-nos obter informação nova, reorganizando informação dispersa no texto, estabelecendo ligações.

Por conseguinte, as inferências consistem em interpretações que não são acessíveis literalmente, que resultam do estabelecimento de relações que não estão explícitas no texto lido. Ou seja, o processo inferencial, a partir da leitura de um

determinado texto, implica que os alunos estabeleçam intertextualidades entre o que leram e os seus conhecimentos e experiências pessoais, inclusivamente com outras leituras já realizadas. Poder-se-á dizer, pois, que

Inferências são operações cognitivas que o leitor realiza para construir proposições novas a partir de informações que ele encontrou no texto. Esta noção tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos até à construção da organização temática do texto. Permitem estabelecer ligações entre os diversos elementos do texto e integrar a informação explícita e implícita com o conhecimento prévio do leitor. (Ferreira, 2012: p. 71).

Ao abordar a questão da inferência como estratégia de compreensão leitora é importante partir do princípio de que as inferências são, na verdade, o que resulta das várias associações e processos que os leitores concretizam durante a leitura e compreensão dos textos. Moreillon (2007) refere, a este propósito, que o processo de inferência é a leitura do que está entre linhas, cativando o leitor a ler as seguintes páginas para descobrir a validade das hipóteses que foi colocando. Por seu turno, numa obra recente, Lopes (2018: p. 219) esclarece que, ao fazer inferências a partir da leitura de um texto, ativa-se o princípio da relevância, “(...) responsável pelo processamento do conteúdo (explícito e implícito) dos enunciados, e conseqüentemente, da compreensão do discurso”, neste caso, do texto.

A leitura, sendo considerada como uma transação entre texto, leitor e contexto em que se lê, faz com que, no processo de leitura, o que acontece ao leitor é tão importante quanto o texto por si só. Por isso, ler um livro é sempre uma nova experiência, que provoca novas reflexões e aprendizagens, tal como diz Moreillon (2007: p. 77) quando afirma “Just like a trip to the park or to a museum, reading a book is an event to be experienced, an event on which one can reflect and from which one can learn”.

Sublinhe-se que a inferência, enquanto estratégia de compreensão, pode ser realizada nas diferentes fases do processo de leitura de uma obra: antes, durante e depois. Este método, além de motivar o leitor para a descoberta do que o texto irá oferecer, o, apela ao sentido de aventura e de desafio do sujeito leitor, como afirma Moreillon (2007: p.83). No processo inferencial, o texto torna-se um reflexo das experiências e dos conhecimentos prévios do leitor. Assim sendo, no processo de leitura de um texto, importa que o leitor, se disponibilize a formular questões que abranjam não apenas o conteúdo (implícito e explícito) do texto, mas também a sua própria experiência com a leitura do texto.

Neste sentido, servem de exemplo questões como: “Que pistas me está a dar o autor?”, “O que imagino que não está no texto?”, “O que vejo mentalmente que não está

no texto?”, “O que acho que faz sentido acontecer a seguir?”, “O que quer dizer o autor com esta parte?”, “Suspeito que ...”, “Penso que esta pista significa que...” e “Eu sabia que isto iria acontecer a seguir porque...”.

Além deste tipo de questões, o aluno poderá, ainda, como estratégia de compreensão da leitura, ir esquematizando sistematicamente o que vai apreendendo, descobrindo e pensando sobre o texto, a partir dos diferentes segmentos textuais.

No quadro abaixo, proposto por Giasson (2005, p. 267), pode verificar-se a variedade de tipos de inferências, exemplificação de contextos em que podem aparecer e sugestão de questões que conduzam ao fazer inferências:

Objeto de inferência	Exemplo de texto dado	Questão que conduz à inferência
Lugar	Depois de nos termos registado, o empregado trouxe a nossa bagagem para o quarto.	Onde estamos?
Agente	Com o pente numa mão e a tesoura noutra, Carlos aproxima-se da cadeira.	Qual é a profissão do Carlos?
Tempo	Atirou uma pedra certa à lâmpada e a escuridão na rua foi total.	Em que momento do dia se passa a cena?
Ação	Bernardo curvou-se e mergulhou, cortando a água de uma forma impecável.	Que está Bernardo a fazer?
Instrumento	Com a mão firme, o Dr. Silva colocou o ruidoso instrumento na minha boca.	Que instrumento utilizou o Dr. Silva?
Objeto	Aquele gigante fulgurante, com as suas 18 rodas, impunha-se, na auto estrada, aos veículos mais pequenos.	Que gigante é este?
Causa-efeito	De manhã, constatamos que várias árvores tinham sido arrancadas pela raiz e que outras tinham perdido ramos.	O que causou esta situação? (Neste caso, pede-se a inferência da causa, mas também se pode solicitar a inferência do efeito)
Problema-solução	Pedro tinha um lado da cara muito inchado e estava cheio de dores de dentes.	Como é que Pedro poderia solucionar o seu problema?). (Neste caso, pede-se a inferência da solução, mas também se pode solicitar a inferência do problema)
Sentimento/atitude	Enquanto subia ao estrado para receber o meu diploma, o meu pai aplaudia, com lágrimas nos olhos.	Como se sentia o meu pai?

Quadro 4 - Tipos, exemplos e questões para a realização de inferência (Giasson, 2005: p. 267)

No processo de compreensão da leitura, tendo em conta o objeto de inferência, é importante que os alunos sejam confrontados com diferentes questões, como as apresentadas no quadro acima, a fim de tomarem consciência da diversidade de

inferências possíveis, ampliando os seus conhecimentos e estabelecendo articulações com as suas experiências e saberes. Dependendo dos objetivos a cumprir com determinada leitura, confirma-se a importância do questionamento permanente acerca de ideias ou situações expressas nos textos lidos.

PARTE III - DIDATIZAÇÃO

Nos dois capítulos que se seguem, irá efetuar-se, em primeiro lugar, o enquadramento metodológico que presidiu ao estudo desenvolvido. Depois, serão comentados os dados do Questionário I (Anexo 4), aplicado antes e após as aplicações didáticas, cujo objetivo era aferir a consciência metacognitiva dos alunos em relação a estratégias de leitura.

No âmbito da aplicação prática, no subcapítulo 2.2., será descrita a instrução explícita da estratégia inferencial para a compreensão da leitura, no contexto de uma turma do 11º ano, constituída por 20 alunos, integrando o projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”. Por fim, no subcapítulo 2.3, é apresentada uma reflexão sobre os dados do Questionário II (Anexo 5) relativa à perceção dos alunos sobre a relevância da inferência na compreensão de leitura.

1. Enquadramento metodológico – o Estudo de Caso

O estudo de caso é uma modalidade de investigação através da qual se procura analisar, descrever e compreender determinados casos (individuais ou grupais), como afirma Morgado (2018):

(...) uma estratégia de investigação muito útil no processo de avaliação de escolas, uma vez que permite produzir informação pertinente que para compreender o funcionamento da escola, quer para fundamentar decisões que concorram para melhorar a sua prestação educativa. (Morgado, 2018: p. 57).

Citando Stake (1999), Morgado (2018) enuncia quatro características principais do estudo de caso: (i) holístico, já que procura compreender o objeto de estudo em si mesmo, na sua totalidade e globalidade; (ii) empírico, dado que é um trabalho de campo e em que se recolhem informações, maioritariamente, pela observação; (iii) interpretativo, porque se fundamente na intuição do investigador, que está atento a qualquer fenómeno que ocorra e interage com o objeto de estudo; (iv) empático, pois tem em conta a intencionalidade dos atores, os seus esquemas de referência e os seus valores.

Ainda que possa ser utilizado em estudos de natureza quantitativa, o estudo de caso surge associado com mais frequência a trabalhos desenvolvidos numa dimensão qualitativa, o que se deve essencialmente ao facto de o estudo de caso se direccionar sobretudo para a interpretação e compreensão dos factos observados.

De acordo com Bogdan e Biklen (2013), numa investigação qualitativa, a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; tendo uma dimensão essencialmente descritiva, os investigadores interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos, analisando os seus dados

de forma indutiva. A importância do significado na abordagem qualitativa reflete-se no facto de o investigador procurar compreender os sujeitos de investigação, com o objetivo de perceber aquilo que eles experimentam, o modo como eles interpretam as suas experiências e como eles próprios estruturam o mundo social em que vivem.

Complementando e explicitando estes princípios, Morgado (2018) descreve aspetos que consubstanciam o carácter global de um estudo qualitativo, a saber:

i. os estudos qualitativos tendem a ser focalizados, ou seja, implicam a deslocação ao local de estudo, observação, estudo de fontes documentais, etc.;

ii. os estudos de caso utilizam o eu como instrumento, sendo que o investigador observa o que tem diante de si, de acordo com uma estrutura intencionalmente e de referência, incorpora uma determinada realidade, explora-a e atribui-lhe sentido;

iii. o estudo qualitativo tem um carácter interpretativo, prestando atenção ao concreto;

iv. a sua credibilidade resulta do facto de ser coerente, intuitivo e ter utilidade instrumental.

Integrado numa investigação de natureza qualitativa, como refere o mesmo autor, o estudo de caso traduz-se como um processo que se caracteriza por ser uma

(...) investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador, não tendo o controlo dos eventos que aí ocorrem, nem das variáveis que os conformam, procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (Morgado, 2018: p. 63).

Do ponto de vista organizativo, o estudo de caso contempla três fases principais (Morgado, 2018): a fase de exploratória, a fase de recolha de dados e a fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados.

Na primeira fase, identificam-se 'pontos críticos', especificando-se o domínio da investigação, os pontos-chave e os contornos do problema a estudar, sendo importante não partir de uma visão predeterminada da realidade a estudar, mantendo uma visão aberta da realidade.

Num segundo momento, efetua-se a recolha de dados. Para o efeito, o investigador seleciona as técnicas e os instrumentos de recolha de dados que irá usar, podendo a recolha de dados pode ser feita, por exemplo, através de entrevista, questionários, entrevistas, observações, análise documental, observação e respetivas notas de campo.

Na terceira fase, decorre a análise, interpretação e divulgação dos resultados. A partir da análise e interpretação dos dados recolhidos, o investigador formula algumas

conclusões: “A análise e interpretação estão presentes em todas as fases do processo de investigação, embora se tornem mais sistemáticas e mais formais depois de terminar a recolha de dados.” Morgado (2018: p. 113).

Em termos de codificação, cada uma das aplicações didáticas tem a letra ‘D’, seguida de numeração árabe, pelo que D1 corresponde à primeira aplicação didática, D2 à segunda e assim sucessivamente. As questões, por sua vez, também seguem a numeração árabe: D1.1 identifica o primeiro exercício da primeira didatização. Sempre que o exercício tem alíneas, estas são identificadas com letra minúscula do alfabeto como é o caso da tarefa D2.2.

A partir das respostas dos alunos, definiram-se como unidades de análise os segmentos de conteúdo que permitiam compreender a realização da estratégia de leitura em estudo, a inferência. Esses segmentos estão numerados sequencialmente em cada uma das atividades e apresentam-se entre parêntesis curvos. Apenas na didatização 3, o número de segmentos corresponde ao número de alunos, tendo a codificação dos nomes sido realizada de modo aleatório, associando uma letra maiúscula do alfabeto para cada um dos alunos. Tratando-se de um trabalho didático contínuo, optou-se por identificar as respostas de cada aluno na última aplicação didática para se correlacionarem com as respostas do Questionário II.

2. Atividades de aplicação prática: a inferência como estratégia de compreensão da leitura

No presente capítulo, começa-se por apresentar a análise dos dados das duas aplicações do Questionário I (Anexo 6), antes e depois da didatização, seguindo-se a descrição da instrução explícita da estratégia da inferência realizada ao longo de três aulas. A percepção dos alunos sobre a relevância da inferência na compreensão de leitura é discutida mediante os dados do Questionário II.

2.1. Questionário I: Estratégias de Leitura (pré e pós-didatização)

Entre a fase pré-didatização e a pós-didatização, foi aplicado um questionário com recurso à ferramenta digital *google forms*, “Questionário I: estratégias de leitura”, com o objetivo de conhecer os processos metacognitivos das estratégias de leitura dos alunos.

O questionário em apreço, elaborado a partir de “Assessing students’ metacognitive awareness of Reading strategies” (Mokhtari & Reichard, 2002: pp. 249-259), contempla um conjunto de 31 questões de resposta fechada, numa escala de 1 a 5, cuja enunciação foi a seguinte: “Nunca”, “Às vezes”, “Muitas vezes”, “A maior parte das vezes”, “Sempre”.

Os resultados de ambos os momentos, pré e pós-didatização, estão organizados em três grupos de estratégias, a saber: (i) as estratégias globais de leitura, (ii) as estratégias de resolução de problemas e (iii) estratégias de apoio à leitura.

Para cada uma das questões aparece a frequência de respostas do primeiro momento (1º), antes da didatização, e a do segundo momento (2º), depois da didatização. Atendendo aos dados, após a didatização, os alunos foram tomando consciência da importância de adotarem algumas estratégias de leitura como estar mais atento/a na leitura, reler, tentar adivinhas o sentido de palavras e fazer inferências.

Começando pelas estratégias globais de leitura (Tabela 1), os dados relevam o seguinte:

- (i) observa-se um número elevado de alunos que recorre ao conhecimento prévio (questão 3), que verifica características como a extensão e a organização do texto (questão 10), escolhe o que deve ler mais atentamente (questão 14) e recorre aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a compreensão (questão 17);
- (ii) no segundo momento de aplicação do questionário, há três estratégias que deixam de ter a resposta ‘nunca’: tenta adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler (questão 4), verifica se o conteúdo do texto se adequa ao objetivo de leitura (questão 7) e procura adivinhar o assunto do texto (questão 26);

(iii) após as aplicações didáticas, subiu o número de alunos que sublinha informação-chave (questão 22), analisa e avalia criticamente o conteúdo (questão 23) e verifica se as hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas (questão 29).

Questão	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
1. Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente	0	0	7	2	5	7	3	5	5	6
3. Penso no que sei para compreender melhor o que leio	0	0	1	0	4	1	9	8	6	11
4. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler	5	0	5	5	4	4	2	5	4	6
7. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura	4	0	2	3	8	8	3	6	3	3
10. Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização	2	0	5	1	4	6	4	5	5	8
14. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar	5	2	4	3	5	7	4	4	2	4
17. Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão	1	0	2	5	8	2	6	8	3	5
19. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler	1	0	4	0	3	7	8	7	4	6
22. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave	0	1	6	2	3	0	3	9	8	8
23. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto	2	1	2	0	6	8	7	10	3	1
25. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória	0	0	0	0	3	3	5	8	12	9
26. Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto	2	0	6	4	8	7	2	5	2	4
29. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas	1	1	6	1	5	8	3	7	5	3

Tabela 1 – Resultados das estratégias globais de leitura, Questionário I

Relativamente a estratégias de resolução de problemas, de uma maneira geral, os alunos demonstram (i) ler devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendem (questão 8), (ii) voltam atrás quando perdem a concentração (questão 11), (iii) quando o texto se torna difícil, ficam mais atentos/as à leitura (questão 16) ou (iv) releem (questão 27).

Depois da didatização, assistiu-se a uma subida do número de alunos em duas estratégias: tentam visualizar o conteúdo para se lembrarem do que leem (questão 21) e procuram adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendem (questão 30).

Questão	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
8. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler	0	0	2	1	5	3	6	8	7	8
11. Tento voltar atrás quando perco a concentração	1	0	0	0	0	0	3	5	16	15
13. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler	1	0	3	2	3	3	6	5	7	10
16. Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura	1	0	2	1	1	2	6	3	10	14
18. Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler	1	1	5	0	5	7	6	5	3	7
21. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio	0	0	1	1	6	3	9	7	4	9
27. Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor	0	0	0	0	3	1	7	7	10	12
30. Procuro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo	0	0	5	0	4	5	3	11	8	4

Tabela 2 - Resultados das estratégias de resolução de problemas, Questionário I

No âmbito das estratégias de apoio à leitura, assinala-se um número elevado de alunos que leem em voz alta para perceber melhor o que leem (questão 5), sublinham informação no texto para se lembrarem melhor dela (questão 12) e andam para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias (questão 24).

Depois das aplicações práticas, é possível reconhecer que há mais alunos a (i) tomar notas (questão 2), resumir o que leem para refletir sobre o conteúdo importante do

texto (questão 6), e a fazer perguntas cuja resposta gostariam de encontrar no texto (questão 28).

Questão	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
2. Quando estou a ler, tomo notas para compreender	3	3	7	5	5	4	2	6	3	2
5. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio	4	3	1	2	3	2	4	6	8	7
6. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto	1	1	7	4	5	5	5	8	2	2
9. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão	3	3	8	5	6	6	3	3	1	3
12. Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela	1	0	2	1	2	3	9	6	6	10
15. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio	5	2	9	9	4	4	1	2	1	3
20. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio	0	0	6	6	7	5	5	6	2	3
24. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias	0	1	1	2	8	4	7	8	4	5
28. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto	5	1	5	4	5	6	4	6	1	3

Tabela 3 - Resultados das estratégias de apoio à leitura, Questionário I

Parece, pois, que, através do trabalho desenvolvido, que se apresenta de seguida, os alunos foram tomando consciência da importância de estratégias de leitura como, por exemplo, o recurso ao conhecimento prévio, a antecipação de informação e a realização de inferências.

2.2. Aplicações práticas didáticas

Entre o primeiro e o segundo momentos de aplicação do Questionário I, na fase da didatização, desenvolveu-se com os alunos três atividades de compreensão da leitura, recorrendo à estratégia inferencial. Os textos utilizados, para o efeito, estão referenciados nos programas e metas curriculares de português para o ensino secundário (Buescu *et al.*,

2014) como sendo de leitura integral e obrigatória, e disponíveis no manual de Português do 11º ano, usado em contexto de sala de aula (Jorge, N. *et al.*, 2016).

Depois da leitura de cada um dos três textos, os alunos responderam, de forma manuscrita, a questões. Apesar de se possuir os documentos originais de resposta dos alunos, optou-se por não apresentar aqui, nem em anexo, qualquer cópia digitalizada dos mesmos, respeitando o anonimato dos participantes no estudo (o que poderia ser feito a partir da própria caligrafia, mesmo ocultando a identificação de autoria). Assim, sistematizaram-se as respostas, a partir de segmentos de conteúdo.

Retomando a codificação descrita no capítulo 1, cada uma das aplicações tem a letra 'D', seguida de números árabes. Deste modo, D1.1. corresponde à primeira aplicação didática e à primeira pergunta. Os segmentos de conteúdo estão entre parêntesis curvos, numerados sequencialmente.

2.2.1. Aplicação prática 1 – Excerto de *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett

A obra *Frei Luís de Sousa*, de Almeida Garrett, enquadra-se no domínio da Educação Literária, como leitura obrigatória, na íntegra (Buescu *et al.*, 2014, p. 33). Contudo, a presente aplicação prática incidiu sobre a realização de inferências relativamente à leitura da Cena I (Anexo 7), presente no manual de Português adotado (Jorge, N. *et al.*, 2016: p. 87).

Com esta aplicação prática, pretendeu-se que os alunos fizessem inferências sobre (i) o estado de espírito da personagem Madalena e (ii) o tipo de mulher que representa.

Além da componente de interação oral, a exploração do excerto, após a leitura do mesmo, resultou na resposta a um conjunto de quatro questões formuladas a partir das sugestões propostas por Moreillon (2007: pp. 78-79): “O que achas que quer dizer...?”; “O que posso concluir sobre...?”; “Porque achas que...?”; “Face ao que li, posso concluir que...” (Anexo 8).

Tendo em conta as respostas dadas, foram identificadas unidades de análise que permitiam reconhecer as inferências realizadas pelos alunos, sistematizadas no Quadro.

Questão D1.1.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
"engano d'alma"	(1) "oposição entre led e cego"; (2) "contradição de sentimentos entre o seu pensamento (razão) e o seu coração"; (3) "remete-nos aos sentimentos de Inês de Castro, que mostra estar apaixonadamente iludida"; (4) "enuncia o estado de ilusão em que Madalena se encontra, por estar apaixonada"; (5) "que a sua felicidade iria acabar"; (6) "que toda a felicidade que ela sentia no momento era uma mentira, pois iria acabar por mudar com o que estava a acontecer"; (7) "que Madalena se encontra inquieta e confusa"; (8) "mentira profunda"; (9) "situação na qual as razões do coração vão contra a razão racional"; (10) "ela estava iludida quanto ao amor, porque ela estava apaixonada"; (11) "Madalena estava alegre mas na realidade era tudo uma ilusão"; (12) "sentimentos de mentira"; (13) "Madalena estava alegre mas ao mesmo tempo triste com ela mesma"; (14) "sentimento de ilusão que esta sentia em relação ao seu amor"; (15) "ela estava alegre e feliz, mas que era engano e ilusão pois realmente estava triste".

Quadro 5 - Questão D1.1. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa

Na questão alusiva à evidência textual "engano d'alma", os alunos inferem a contradição entre os pensamentos de Madalena (a razão) e o seu sentimento (coração), pressentindo que a felicidade em que vivera podia acabar como explicita a resposta "toda a felicidade que ela sentia no momento era uma mentira, pois iria acabar por mudar com o que estava a acontecer" [D1.1.(6)].

Questão D1.2.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
Madalena estar a ler um episódio de Inês de Castro	(1) "Para destacar o sentimento amoroso de Inês, devido ao seu amor proibido e comparar este com o que Madalena está a sentir"; (2) "semelhança de sentimentos que ambas sentiam pelo facto de estarem apaixonadas"; (3) "[que] se revê neste episódio de Inês de Castro"; (4) "porque se identifica com a situação de Inês de Castro (compara o amor que sente por Manuel Coutinho com o amor que Inês sentia por D. Pedro)"; (5) "sentia-se emocionalmente igual a Inês de Castro"; (6) "está apaixonada, por isso identifica-se com a história de Inês de Castro"; (7) "identifica-se com o que está a ler e torna-se emotiva"; (8) "Madalena sente-se emotiva e está pensativa em relação ao excerto lido"; (9) "Para destacar o sofrimento amoroso de Inês devido ao seu amor proibido e comparar este com o que Madalena está a sentir"; (10) "que Madalena se encontra refletiva, pensativa e meditante acerca do amor 'proibido' ou mesmo apaixonado por alguém que não pode ter"; (11) "se enquadrava neles e se revia a ela própria neles"; (12) "Madalena partilha do mesmo sentimento de Inês"; (13) "Madalena se está a comprar a Inês tendo saudades do seu amado"; (14) "Está-se a identificar com os sentimentos dela, ou seja, está a sentir o mesmo que Inês"; (15) "identificou-se com a história e ficou emotiva".

Quadro 6 - Questão D1.2. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa

As respostas dos alunos à questão D1.2. deixam perceber que o facto de Madalena interromper a leitura exatamente no episódio de Inês de Castro revela que ela se identificava com o que estava a ler, que esta passagem a inquietava como apontam as respostas “Madalena partilha do mesmo sentimento de Inês” [D1.2.(12)] e “devido ao seu amor proibido” [D1.2.(9)].

Questão D1.3.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
reticências no monólogo de Madalena	(1) “Para referir que ela está inquieta, confusa”; (2) “sente-se confusa, então interrompe (...) constantemente para pensar”; (3) “está inquieta e em reflexão e meditação”; (4) “para fazer transparecer o seu estado de espírito. Esta encontrava-se pensativa”; (5) “devido ao facto de ele estar pensativa e emocionalmente triste”; (6) “reflete sobre a sua vida”; (7) “pensa no que leu, em que relaciona isso com a sua vida”; (8) “Madalena encontra-se pensativa e para a leitura várias vezes para refletir sobre o que leu”; (9) “para atribuir emoção ao que é lido por Madalena e dar a ideia que ela pensa sobre o que acabou de ler entre cada pausa”; (10) “enquanto pensativa e em reflexão, Madalena fala de forma calma e pausadamente (...) pensativa”; (11) “estava pensativa e em reflexão”; (12) “está repleta de dúvidas e pensamentos”; (13) “está indecisa”; (14) “encontra-se inquieta e indecisa pelos seus sentimentos”; (15) “Para atribuir valor emotivo aos pensamentos amorosos de Madalena e para relacionar a leitura com a vida dela”; (16) “esses são os momentos em que ela pensa sobre a sua própria vida tendo em conta o que leu”.

Quadro 7 - Questão D1.3. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa

Quanto às inferências na pergunta D1.3, os alunos concluem que o uso de reticências traduz que um estado emocional de Madalena inquieto, confuso e triste, relacionando a sua vida com o que aconteceu a Inês: “Para atribuir valor emotivo aos pensamentos amorosos de Madalena e para relacionar a leitura com a vida dela” [D1.3.(15)].

Questão D1.4.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
Madalena é uma mulher...	(1) “Sentimental, pecadora, atormentada pelo passado, com pressentimentos, romântica, confusa, inquietante, triste”; (2) “apaixonada, sentimental, romântica; bastante confusa com os seus pensamentos acerca da sua vida no momento atual”; (3) “serena, calma, pensativa, apaixonada e sentimental”; (4) “melancólica, pensativa, sensível e apaixonada”; (5) “pensativa e emocionalmente triste”; (6) “apaixonada, pensativa, frustrada, sentimental”; (7) “pensativa, apaixonada, confusa e triste”; (8) “frustrada, pensativa e muito emotiva”; (9) “romântica, fantasiosa, sentimental”; (10) “apaixonada, serena, pensativa e sentimental”; (11) “pensativa, amorosa, calma, confusa e triste”; (12) “reticente, apaixonada e rica/fidalga”; (13) “triste, pensadora, apaixonada, confusa e emocional”; (14) “sentimental, sente muito as coisas, bastante pensadora e confusa com os seus sentimentos”; (15) “perdida amorosamente, apaixonada, frustrada, triste, pensativa e muito emotiva”; (16) “triste, pensadora, apaixonada, confusa e emocional”; (17) “pensativa, emocional, apaixonada”.

Quadro 8 - Questão D1.4. Inferências sobre a Cena I de Frei Luís de Sousa

Relativamente à última questão, face ao excerto lido, os alunos descrevem a personalidade de Madalena através de adjetivos qualificativos que denotam um estado psicológico, por um lado, atribulado – “confusa” [D1.4.(2, 7, 11, 13, 14, 16)], “inquieta” [D1.4.(1)], “triste” [D1.4.(1, 5, 7, 11, 13, 15, 16)], “frustrada” [D1.4.(6, 8, 15)] e “perdida” [D1.4.(15)] – e, por outro, uma atitude “apaixonada” [D1.4.(3, 6, 7, 10, 12, 13, 15 e 16)], “sentimental” [D1.4.(1, 2, 3, 6, 9, 10 e 14)] e “melancólica” [D1.4.(4)].

Em conclusão, os alunos conseguiram construir sentidos sobre o estado de espírito da personagem Madalena, baseando-se nas expressões textuais, nos sinais de pontuação e na descrição de comportamentos.

2.2.2. Aplicação prática 2 – Excerto do Capítulo I de *Os Maias*, de Eça de Queirós

A obra de Eça de Queirós, *Os Maias*, também integra o domínio da Educação literária, no 11º ano, de leitura obrigatória e integral (Buescu *et al.*, 2014, p. 33). Depois de lermos um excerto do Capítulo I (Anexo 9), disponível no manual de Português (Jorge, N. *et al.*, 2016: pp. 216-218), foi distribuída aos alunos uma ficha de trabalho (Anexo 10).

Considerando o trabalho de Moreillon (2007), esta atividade tem o objetivo de levar os alunos a ativarem o conhecimento prévio e fazerem inferências, a partir de evidências textuais:

Predictions are educated guesses about what will happen next based on what is known from reading the text; prediction can also involve readers’ background knowledge. Inferences require that readers go beyond literal meaning; they use the print and illustrations plus their prior knowledge and experience to interpret

the text. Through these processes, readers find clues or connecting points, make predictions or inferences, and draw conclusions. (Moreillon, 2007: p. 76).

Tendo em conta a descrição do Ramalhete, os alunos estiveram atentos aos informantes e indícios [D2.1.] sobre a história que seria narrada. Depois, relacionaram o conhecimento prévio e as inferências [D2.2.], acrescentando informação ao primeiro desafio [D2.3.].

Finalmente, foi proposto aos alunos que refletissem e dessem a sua opinião sobre a importância da realização de inferências para uma compreensão da leitura [D2.4.].

Questão D2.1.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
informantes e indícios	<p>(1) “Afonso irá mudar-se para o Ramalhete, e algo de mal lhe irá acontecer a si e à sua família”;</p> <p>(2) “as características da casa (...) revelam indícios de desgraça, morte e irá revelar uma história baseada em tragédias”;</p> <p>(3) “com as características da casa, fiquei com a ideia que vai existir morte”;</p> <p>(4) “podemos pressupor [que] a história e todo o enredo vai se passar em torno do Ramalhete, tendo como figuras principais Afonso da Maia e o seu neto, Carlos da Maia”;</p> <p>(5) “o Ramalhete dá indício de fatalidade, morte, desgraça. Afonso vai ter uma morte trágica”;</p> <p>(6) “prevejo que o Carlos ao querer mudar-se para a casa do Ramalhete vai gerar um conflito entre o seu avô, Vilaça e ele mesmo. Ele acaba por se mudar de qualquer maneira e alguém morre no Ramalhete. Vai-se cometer adultério. Afonso esconde de Carlos que este ainda tem familiares vivos”;</p> <p>(7) “a história vai-se basear em duas personagens, Afonso da Maia e o seu neto Carlos (...) a partir do momento que se mudam para a casa do Ramalhete”;</p> <p>(8) “algum conflito dado às classes sociais e às heranças”;</p> <p>(9) “que se irá narrar a história sobre a casa, o Ramalhete, e a relação entre esta e os Maias e entre estes e o procurador”;</p> <p>(10) “brigas devido ao Ramalhete (Carlos e Afonso). Indício de fatalidade e desgraça. Morte trágica”;</p> <p>(11) “acho que os Maias vão habitar o Ramalhete, depois o Vilaça Júnior vai arranjar encrencas para fazer com que os Maias abandonem a casa, pois ele não estava afim de eles irem para lá. Carlos vai arranjar problemas com mulheres, com o avô, com Vilaça Júnior; vai haver crise; eles vão ter de ir para a quinta de Santa Olávia, vai haver mortes, traições, incestos, adultério”;</p> <p>(12) “posso inferir que a obra assenta bastante em momentos descritivos que nos vão integrar mais na ação. Presumo que nos vá ser relatada essencialmente a história de Carlos Maia no Ramalhete, decerto como sombrio e o que me leva a crer que iremos ser conduzidos para um final trágico”.</p>

Quadro 9 - Questão D2.1. Informantes e indícios no Capítulo I d’Os Maias

Nas suas respostas, como se pode ver no quadro acima (Quadro 9), alguns alunos revelam entusiasmo por poderem deduzir sobre acontecimentos, usando termos como “podemos pressupor” [D2.1 (4)], “as características da casa revelam indícios de desgraça” [D2.1 (2)], “prevejo que...” [D2.1 (6)], “posso inferir que...” [D2.1 (12)], presumo que...” [D2.1 (12)], “acho que...” [D2.1 (11)]. Face ao excerto, os alunos puderam, assim, convocar os seus conhecimentos e pensar, de forma a chegarem a conclusões sobre o que se iria

passar na obra de Eça de Queirós. Era essa a intenção: a partir de indícios, prever a trama da narrativa.

Relativamente à questão D2.2. (Quadro 10), foi esta a instrução formulada: “Preenche o seguinte quadro tendo por base o exemplo apresentado”. Este exemplo, relacionado com evidência expressa do excerto (*Lisboa, outono de 1875*), foi apresentado de modo a que os alunos percebessem o que se pretendia.

Questão D2.2. Exemplo	
<i>Lisboa, outono de 1875</i>	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
1874: Período de regeneração em Portugal. Outono: natureza de tons neutros; folhas caem; fim do verão; início de uma altura de temperaturas frias...	A ação irá passar-se num momento em que Portugal passa por uma regeneração. Será um período de mudança? O outono poderá ser uma referência a um Portugal política ou socialmente vulnerável...

Quadro 10 - Questão D2.2. Exemplo da tarefa sobre os Maias

Tendo por base algumas palavras-chave de evidências textuais, os alunos ativaram conhecimentos prévios e fizeram inferências sobre o sentido contido na expressão verbal. No que diz respeito à descrição do Ramalhete e do ambiente circundante, se alguns alunos inferem livremente sobre a casa, o ambiente e as personagens, outros fazem um esforço de interpretação de cada uma das evidências, expressas em palavras-chave.

Questão D2.2.1. <i>sombrio casarão</i> / <i>paredes severas</i> / <i>varandas de ferro</i>	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Possível invasão espanhola”; (2) “escuridão [sombrio], rigidez da casa [severas e ferro]”; (3) “Espaço rígido e melancólico”; (4) “morte”; (5) “casa eclesiástica antiga e abandonada (ou não) na qual já morreram pessoas”; (6) “tristeza, desconhecido [sombra]”; (7) “caráter forte, sério [severo]”; (8) “resistente [ferro]”; (9) “algo forte, rígido, tristeza, abandono”; (10) “terror, escuridão, solidão”; (11) “terror, ambiente de tragédia, solidão, ambiente de rigidez”; (12) “escuridão, terror, frieza, falta de alegria”; “morte”; (13) “vazio, escuro, trágico, solidão, frio, solitário”.	(1) “A ação poderá decorrer num clima de tensão para Portugal”; (2) “início da invasão espanhola”; (3) “medo, morte, tragédia”; (4) “Será que o Ramalhete é mais do que aparenta ser? Porque será que a casa foi abandonada?”; (5) “alguém vai morrer num ambiente trágico”; (6) “Carlos vai descobrir evidências de que têm parentes vivos e o avô morre mais tarde no Ramalhete”; (7) “será que o Ramalhete possui alguma história trágica?”; (8) “A 1ª ação irá passar-se num ambiente abandonado, que poderá trazer algumas lembranças”; (9) “irá passar-se num período negro de Portugal, onde predominam os sentimentos tristes e obscuros”; (10) “alguém morre num cenário trágico”; (11) “o Ramalhete representa a morte, o drama, a tragédia, a ausência de amor...”; (12) “Iremos estar perante um final trágico?”.

Quadro 11- Questão D2.2.1. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os

Maias

Como se pode verificar, em D2.2.1. alguns alunos recorrem ao conhecimento prévio para retratarem o ambiente inóspito — “escuridão [sombrio], rigidez da casa [severas e ferro]” [D2.2.1.a.(2)], “sério [severo]” [D2.2.1.a.(7)]; “resistente [ferro]” [D2.2.1.a.(8)] —, o que conduz à ideia de que se trata de um ambiente inóspito e de tensão familiar. Nesse sentido, os alunos inferem, por exemplo, que a trama estará relacionada com “medo, morte, tragédia” [D2.2.1.b.(3)], que a ação inicial se irá passar num “ambiente abandonado” [D2.2.1.b.(8)] e, por fim, que o “Ramalhete representa a morte, o drama, a tragédia, a ausência de amor” [D2.2.1.b.(11)].

Questão D2.2.2. ramo de girassóis	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Período de esperança e lealdade”; (2) “flor que simboliza esperança”; (3) “girassóis amarrados”; (4) “flor amarela”; (5) “planta que muda a direção para onde está virada para aproveitar a radiação solar”.	(1) “Momentos de esperança e felicidade”; (2) “atitude do amante ou amado, o girassol está sempre voltado para o sol, então o amante está virado para a amada ou vice-versa”; (3) “durante o texto poderão haver momentos de felicidade e alegria”; (4) “Será que haverá uma mudança de atitude, por parte das personagens? Será isto significado de ganância? O girassol será símbolo dos Maias?”; (5) “falta de liberdade”; (6) “alguém se vai dedicar à vida religiosa/prisão”; (7) “terá a ver com o amor?”; (8) “Podemos inferir que as pessoas podem fazer sempre alguma coisa para sobreviver”; (9) “uma tragédia poderá vir a acontecer à família Maia”; (10) “passar-se num período onde as pessoas mudam o seu percurso para poderem continuar a sobreviver”; (11) “falta de liberdade, convento”; (12) “passagem do tempo, pelo que ao longo da ação irão acontecer mudanças de forma brusca e repentina”.

Quadro 12 - Questão D2.2.2. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os

Maias

Relativamente às questões sobre o “ramo de girassóis” D2.2.2., os alunos ativaram o conhecimento prévio principalmente sobre a cor e o simbolismo da flor mencionada. Assim sendo, consideraram-na como símbolo de “esperança” [D2.2.2.a.(2)], cuja movimento depende da “radiação solar” [D2.2.2.a.(5)]. Os alunos destacaram também o facto de serem flores de cor “amarela” [D2.2.2.a.(4)] e de estarem “amarradas” [D2.2.2.a.(3)].

No processo inferencial, os alunos chegaram a resultados diferentes. Por um lado, alguns alunos inferiram que, n’Os Maias, os girassóis têm um significado positivo - não só representam “esperança e felicidade” [D2.2.2.b.(1)], mas também um possível amor correspondido, “o girassol está sempre voltado para o sol, então o amante está virado para a amada ou vice-versa” [D2.2.2.b.(2)]. Por outro lado, alguns alunos consideraram uma

significância negativa nos girassóis, já que pode estar a denunciar uma narrativa que inclua momentos repentinos, de “mudança de atitude” [D2.2.2.b.(4)] e de “ganância” [D2.2.2.b.(4)], talvez pelo facto de se tratar de uma flor que naturalmente se direciona sempre para o sol para poder sobreviver. Além disso, possivelmente por se tratar de um ramo de flores e, por isso, estarem amarradas, alguns alunos realizaram inferências no sentido em que este ramo poderá ser representativo de “falta de liberdade” [D2.2.2.b.(5)], alguém que se dedicará à “vida religiosa” [D2.2.2.b.(6)] ou, até mesmo, a um convento [D2.2.2.b.(11)].

Questão D2.2.3. tons de ruína gravidade clerical do edifício paz dormente no bairro quintal inculto	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Cena obscura”; (2) “abandono da casa”; (3) “envelhecimento, morte e solidão”; (4) “abandono no convento”; (5) “religião, classes ricas, abandono, sem uso”; (6) “escuridão, podridão, local isolado, solitário e abandonado”; (7) “ruína, podridão, paz com ausência de alegria, a solidão”; (8) “casa cobrindo-se de tons de ruína”; (9) “destruição, morte”.	(1) “Momentos mais tensos, tristes e desastrosos”; (2) “a casa vai ser abandonada”; (3) “Porque é que o Ramalhete se encontrava naquele estado? Será indícios de morte ou perda de algum personagem?”; (4) “vida em clausura”; (5) “as personagens vão rever algo que ficou no passado? Um sítio que já esteve ‘acordado?’”; (6) “ambiente propício à ocorrência de uma tragédia, morte”; (7) “um acontecimento trágico ou dramático pode vir a ocorrer”; (8) “a casa onde eles irão viver transmite uma atmosfera clerical de solidão, ruína e tristeza”; (9) “a ação vai-se passar num ambiente sombrio, mórbido, trágico”.

Quadro 13- Questão D2.2.3. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os

Maiais

Nesta questão, através das palavras-chave destacadas do texto, os alunos concluíram que se trataria de uma casa em “abandono” [D2.2.3.a.(4, 5, 6)], com “ausência de alegria” [D2.2.3.a.(7)] e, por isso, escura, destruída, envelhecida e sem vida [D2.2.3.a.(1, 3, 6, 9)]. De seguida, puderam inferir que possivelmente haveria momentos “tensos, tristes e desastrosos” [D2.2.3.b.(1)], uma “vida de clausura” [D2.2.3.b.(4)] e que poderão haver tragédias ou mortes [D2.2.3.b.(3, 6, 7, 9)].

Questão D2.2.4. ervas bravas / cipreste / cedro / cascatazinha seca	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Cenário morto”; (2) “cenário mórbido”; (3) “quintal abandonado”; (4) “morte”; (5) “evidências de total abandono”; (6) “ervas daninhas, secas, quintal que não é cuidado, abandonado há muito”; (7) “não há cultivo, não há cuidado”; (8) “ambiente selvagem, sóbrio, triste, escuro”; (9) “abandono, ruína e solidão”; (10) “casa abandonada”; (11) “falta de cuidado, ruína, morte”.	(1) “Cenário de morte, tragédia”; (2) “morte de algumas personagens”; (3) “morte de alguma personagem ou tragédia”; (4) “invasão [ervas bravas], morte (cemitério) [cedro e cipreste], algo sem vida [cascata], pois sem água é morte imediata”; (5) “Porque é que o Ramalhete foi abandonado?”; (6) “Há quanto tempo está abandonada esta casa?”; (7) “ambiente propício à ocorrência de uma tragédia, morte”; (8) “irão viver numa casa bastante antiga”; (9) “liberdade”; (10) “longevidade, morte”; (11) “a ação vai-se passar num ambiente sombrio, mórbido, trágico”.

Quadro 14- Questão D2.2.4. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias

Sobre as palavras destacadas em D2.2.4., há alunos que inferem que, as “ervas bravas”, o “cipreste”, o “cedro” e a “cascatazinha seca”, poderão representar um “ambiente sombrio, mórbido” [D2.2.4.b.(11)], com “falta de vida” [D2.2.4.b.(4)], já que a cascata está seca, e, neste sentido, “morte” [D2.2.4.b.(2, 3, 4, 7)]. Estas inferências surgiram em consequência da ativação do conhecimento prévio sobre as palavras destacadas em que as “ervas secas” lembram um “quintal abandonado” [D2.2.4.a.(3, 5, 10)], onde “não há cultivo, não há cuidado” [D2.2.4.b.(7,11)], um ambiente “selvagem” e de “ruína” [D2.2.4.b.(8, 9, 11)].

Questão D2.2.5. mármore / Vénus Citérea / silvestres / enegrecendo	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Morte do amor”; (2) “grandeza”; (3) “riqueza/luxúria [mármore]”; (4) “mulher perfeita [Vénus]”; (5) “envelhecimento [silvestres e enegrecendo]”; (6) “riqueza/frieza, cultura, apodrecimento”; (7) “frio, morte”; (8) “riqueza, amor, rústico”; (9) “pedra com reflexos, deusa do amor, pedra cara-classe alta, ideia de continuidade”; (10) “frio, amor, rebeldia, tristeza”.	(1) “Autoridade”; (2) “uma classe em que um amante irá morrer”; (3) “Será que são indícios de um amor que será vivido na obra?”; (4) “rapariga associada a uma deusa”; (5) “amor em continuidade? Amor abandonado?”; (6) “amor não correspondido ou proibido”; (7) “uma relação amorosa proibida entre dois personagens da obra”; (8) “amor proibido”; (9) “amor trágico”.

Quadro 15 - Questão D2.2.5. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias

A propósito das palavras transcritas em D2.2.5., há alunos que adotam o mesmo registo e através do conhecimento prévio consideram que, entre outros significados, a

pedra mármore traduz “riqueza/luxúria”, “frio” [D2.2.5.a.(3, 7, 10, 8)]; Vénus, “mulher perfeita” [D2.2.5.a.(4)]; silvestres e enegrecendo, “envelhecimento”.

Assim, inferem que haverá uma amor na obra [D2.2.5.b.(3)], abandonado ou não [D2.2.4.b.(5)], “correspondido ou proibido” [D2.2.4.b.(6, 7, 8)] e que haverá uma mulher que se poderá assemelhar a uma deusa [D2.2.4.b.(4)].

Questão D2.2.6. <i>outra propriedade quinta de Santa Olávia dois varões estudava medicina em Coimbra [rapaz de] gosto e de luxo férias em Paris e Londres</i>	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Riqueza, inteligência, uma família poderosa e influenciadora”; (2) “Riqueza e poder da família Maia, comum à época”; (3) “vida mundana”; (4) “rico, inteligente, família rica”; (5) “riqueza, luxúria, ostentação, vaidade”; (6) “vastidão de riqueza, nobreza, sabedoria”; (7) “vida de luxúria”; (8) “ostentação, riqueza, materialismo”.	(1) “Classe social mais luxuosa da época”; (2) “O que serão realmente os Maias e a sua família, na sociedade de Lisboa?”; (3) “Carlos leva uma vida luxuosa”; (4) “Carlos tem uma vida mundana”; (5) “Porque é que escolheram a casa do Ramalhete?”; (6) “serão pessoas arrogantes? Serão pessoas exigentes?”; (7) “família aristocrata, classe social elevada”; (8) “Classe social elevada”; (9) “significa que Carlos é alguém que é de uma família nobre e abastada, que valoriza o conhecimento”; (10) “Carlos é uma personagem materialista, agarrado aos bens, gosta de ostentar e vive na riqueza”; (11) “Carlos vai ser uma personagem importante”.

Quadro 16 - Questão D2.2.6. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os

Maias

Sobre as palavras em relevo em D2.2.6., a maioria dos alunos considera haver uma família rica, “poderosa”, “influenciadora” e dotada de “inteligência” [D2.2.6.a.(1, 2, 4, 5, 6, 7, 8)], e um dos alunos revela que, possivelmente, será também materialista. Consequentemente, os alunos realizam inferências que incidem, principalmente, sobre a classe social da família - “Classe social mais luxuosa”, “elevada”, “aristocrata” [D2.2.6.b.(1, 7, 8)] - e, neste sentido, das suas personalidades e valores - “pessoas arrogantes”, “exigentes” [D2.2.6.b.(6)], “família nobre e abastada”, que “valoriza o conhecimento” [D2.2.6.b.(9)] e Carlos será “materialista” e “importante” enquanto personagem [D2.2.6.b.(10, 11)].

Questão D2.2.7. <i>aqueles muros tantos desgostos domésticos</i>	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Tristeza familiar”; (2) “sítio onde acontecem desgostos”; (3) “algo a esconder para que ninguém saiba [desgostos domésticos]”; (4) “problemas dentro da família [desgostos domésticos] que não podem ser revelados [muros]”; (5) “visão abstrata, problemas familiares, tristeza”; 	(1) “Momentos trágicos na família dos Maias”; (2) “Estão eles a esconder algo?”; (3) “violência doméstica, chatices familiares”; (4) “já houve pessoas que gostaram um da outra, mas estavam separadas. Na família morreu alguém”; (5) “uma relação amorosa proibida entre dois personagens da obra”; (6) “aquela casa tem reputação de trazer má fortuna a quem nela vive”;

(6) “violência doméstica, amor, proteção/limite, morreu alguém”; (7) “isolado, tristeza, solidão, falta de liberdade”; (8) “isolamento, impossibilidade de concretizar algo, tristeza”; (9) “isolamento, tristeza, solidão, má fortuna”; (10) “morte, violência”; (11) “tristeza, separação”.	(7) “a província no passado da família Maia”; (8) “a ação vai-se passar num ambiente sombrio, mórbido, trágico”.
--	---

Quadro 17 - Questão D2.2.7. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias

Relativamente às palavras inscritas em D2.2.7, os alunos inferiram vários aspetos importantes para a compreensão da leitura da obra. Por um lado, que houve “momentos trágicos na família” [D2.2.7.b.(1)], assim como situações de “violência doméstica” [D2.2.7.b.(2)]. Por outro lado, que alguém esconde alguma coisa [D2.2.7.b.(3)] ou que há um amor proibido [D2.2.7.b.(5)]. Inferiram, ainda, que “aquela casa tem reputação de trazer má fortuna a quem nela vive” [D2.2.7.b.(6)]. Esta inferência resulta do conhecimento prévio que os alunos têm sobre “aqueles muros” e “tantos desgostos domésticos”. A primeira expressão relacionando-se, por exemplo, com problemas “que não podem ser revelados” [D2.2.7.a.(4)], “falta de liberdade” [D2.2.7.a.(7)] e separação [D2.2.7.a.(11)]. A segunda com “problemas na família” [D2.2.7.a.(4)], tristeza e solidão [D2.2.7.a.(7)].

Questão D2.2.8. deixar entrar o sol	
a. Conhecimento prévio	b. Inferência
(1) “Energia e positividade”; (2) “clareza e esperança”; (3) “reabertura da casa”; (4) “iluminar a escuridão, revelar algo”; (5) “recomeçar”; (6) “trazer de volta a vida, começar uma nova vida”; (7) “ouvir outras opiniões, mente aberta, pensar positivamente”; (8) “alegrar para acordar, dar vida”; (9) “luz, ambiente claro, luminoso”; (10) “ambiente claro e propício à felicidade”; (11) “mudança para algo mais alegre, mais feliz”;	(1) “Felicidade e alegria”; (2) “a casa esteve abandonada durante algum tempo, mas depois foi novamente habitada”; (3) “Revelar-se-á o que se está a esconder?”; (4) “tentam reanimar a casa? Prepararam a casa para ser habitada?”; (5) “esperança e felicidade”; (6) “está na hora de tornar aquela casa alegre e livre da má fortuna”; (7) “recomeçar uma nova vida”; (8) “liberdade”; (9) “vai haver uma mudança no estado de espírito ou na vida de uma personagem”; (10) “as personagens vão tentar ser felizes”.

Quadro 18 - Questão D2.2.8. Do conhecimento prévio à realização de inferências no Capítulo I d’Os Maias

Como se pode verificar, numa análise do quadro acima, em D2.2.8., através da ativação do conhecimento prévio, os alunos alcançaram, de forma geral, a ideia de um momento de esperança, de luz e de renascimento, como se pode confirmar, por exemplo, em “Energia e positividade” [D2.2.8.a.(1)], “clareza e esperança” [D2.2.8.a.(2)],

“recomeçar” [D2.2.8.a.(5)], “alegrar para acordar, dar vida” [D2.2.8.a.(8)] e “mudança para algo mais alegre, mais feliz” [D2.2.8.a.(11)].

Assim, o processo inferencial dos alunos resultou em conclusões como “a casa esteve abandonada durante algum tempo, mas depois foi novamente habitada” [D2.2.8.b.(2)], houve momentos de “alegria”, “esperança e felicidade” [D2.2.8.b.(1, 5)] ou a existência de uma “mudança no estado de espírito ou na vida de uma personagem” [D2.2.8.b.(9)], visto que seria o momento de “tornar aquela casa alegre e livre da má fortuna” [D2.2.8.b.(6)].

Curiosamente, à semelhança do exemplo apresentado na aula, alguns alunos não usam frases declarativas, mas interrogativas, levantando hipóteses como:

- “Será que haverá uma mudança de atitude, por parte das personagens? Será isto significado de ganância? O girassol será símbolo dos Maias?” [D.2.2.2b.(4)].
- “Porque é que o Ramalhete se encontrava naquele estado? Será indícios de morte ou perda de algum personagem?” [D.2.2.3.b.(3)];
- “As personagens vão rever algo que ficou no passado?” [D2.2.3.b.(5)];
- “Há quanto tempo está abandonada esta casa?” [D2.2.4.b.(6)];
- “Porque é que escolheram a casa do Ramalhete?” [D2.2.6.b.(6)];
- “Estão eles a esconder algo?” [D2.2.7.b.(2)];
- “Revelar-se-á o que se está a esconder?” [D2.2.8.b.(3)];
- “Tentam reanimar a casa?” [D2.2.8.b.(4)].

Este tipo de respostas evidencia que a compreensão da leitura pode implicar não apenas um tipo de pensamento declarativo, mas, também, reflexivo, interrogativo e, por este meio, conduzir ao levantar de hipóteses fundamentais para a articulação de sentidos de um texto. Nesta linha, a partir do conhecimento prévio como, por exemplo, sobre o ‘girassol’ — “planta que muda a direção para onde está virada para aproveitar a radiação solar” [D2.2.2.a.(5)] — tentam associar o movimento da flor quer a percursos que não se alteram como em “atitude do amante ou amado, o girassol está sempre voltado para o sol, então o amante está virado para a amada ou vice-versa” [D2.2.2.b.(2)] quer a mudanças de vida como em “passar-se num período onde as pessoas mudam o seu percurso para poderem continuar a sobreviver” [D2.2.2.b.(10)].

Questão D2.3.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
<p>antecipar informações</p>	<p>(1) “Na obra decorrerão momentos trágicos talvez influenciados pelo clima tenso em que Portugal se encontrava na altura, existindo momentos de esperança e alegria pelo meio sendo que a classe social das personagens era uma classe alta e poderá haver a morte de um amado a meio da obra indiciado por Vénus no jardim”;</p> <p>(2) “durante o excerto irá haver uma amante e um amado e dois lados distintos da obra”;</p> <p>(3) “houve sempre um amado atrás de uma amada e vice-versa”;</p> <p>(4) “haverá a descoberta de um grande acontecimento do passado que estará escondido nos Maias e que ninguém sabia. Vai haver amor ou indícios do mesmo entre as personagens”; “Os Maias são uma família muito misteriosa e têm passado a esconder dentro das paredes do Ramalhete”;</p> <p>(5) “uma família rica está a passar a morte de alguém da família. Tentam visitar o passado para tentar contornar algumas situações. Procuram algo que os faça felizes porque já tiveram muitos desgostos”;</p> <p>(6) “O excerto pode-se relacionar com o amor, centrando-se na família dos Maias, podendo ocorrer uma tragédia”;</p> <p>(7) “o enredo da obra vai-se focar na história dos Maias, relacionado com alguma relação amorosa que poderá ter um final trágico”;</p> <p>(8) “provavelmente um amor não correspondido vai provocar o sofrimento da personagem principal, Carlos Maia”.</p>

Quadro 19 - Questão D2.3. Antecipar informações no Capítulo I d’Os Maias

Quanto a informações que antecipariam [D2.3.], a partir da leitura realizada e das conclusões a que foram chegando, a nível de interpretação e compreensão da leitura, os alunos limitaram-se, entre outras coisas, a reiterar algumas das inferências já antes realizadas, embora de uma forma mais extensa, como se pode verificar na seguinte exemplo: “Na obra decorrerão momentos trágicos talvez influenciados pelo clima tenso em que Portugal se encontrava na altura, existindo momentos de esperança e alegria pelo meio sendo que a classe social das personagens era uma classe alta e poderá haver a morte de um amado a meio da obra indiciado por Vénus no jardim” [D2.3.(1)].

Questão D2.4.	Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos
importância de inferências na compreensão da leitura	<p>(1) “Termos uma visão do que poderá ocorrer no futuro da obra”;</p> <p>(2) “conhecer o contexto histórico, social e político da obra”;</p> <p>(3) “É útil. Sinto-me realizado quando descubro que o fim é tal e qual o que eu pensava que ia ser; caso contrário fico impressionado com o facto de a história ser completamente diferente”;</p> <p>(4) “leva-nos a uma melhor compreensão do texto e faz-nos suscitar a nossa curiosidade”;</p> <p>(5) “ajudam-nos a compreender a história, a imaginar o desenvolvimento”;</p> <p>(6) “permite-nos imaginar, criar expectativas acerca da história/obra”;</p> <p>(7) “fazer os alunos pensar de uma maneira mais aberta, livre, questionando, ‘pensar fora da caixa’”;</p> <p>(8) “analisar de forma mais profunda o texto. Conseguir perceber o que vai acontecer na ação e conhecer melhor as personagens”;</p> <p>(9) “melhor compreensão da leitura, pois já temos algumas ideias sobre o que pode acontecer e isso ajuda, durante a leitura, a relacionarmos os acontecimentos”;</p> <p>(10) “permite-nos estar preparados para o que pode vir a acontecer e intriga-nos a ler para sabermos se realmente estávamos corretos ou não”;</p> <p>(11) “nos fazer criar expectativas no que lemos e fazermos ganhar interesse”;</p> <p>(12) “criar expectativas pela obra, ficaremos mais atentos à obra”;</p> <p>(13) “saber o que esperar da obra”.</p>

Quadro 20 - Questão D2.4. Importância da inferência na compreensão da leitura

No que diz respeito à importância da realização de inferências para uma compreensão da leitura [D2.4.], os alunos concluem que aumenta a curiosidade e a expectativa face à leitura, de modo a aferirem as hipóteses, e aprofunda o conhecimento relativo ao enredo (Quadro 20):

- “leva-nos a uma melhor compreensão do texto e faz-nos suscitar a nossa curiosidade” [D2.4.(4)];
- “permite-nos imaginar, criar expectativas acerca da história/obra” [D2.4.(6)];
- “fazer os alunos pensar de uma maneira mais aberta, livre, questionando, ‘pensar fora da caixa’” [D2.4.(7)];
- “analisar de forma mais profunda o texto. Conseguir perceber o que vai acontecer na ação e conhecer melhor as personagens” [D2.4.(8)];
- “melhor compreensão da leitura, pois já temos algumas ideias sobre o que pode acontecer e isso ajuda, durante a leitura, a relacionarmos os acontecimentos” [D2.4.(9)];
- “permite-nos estar preparados para o que pode vir a acontecer e intriga-nos a ler para sabermos se realmente estávamos corretos ou não” [D2.4.(10)].

Este tipo de respostas, manifestadas mais ou menos no mesmo registo por todos os alunos da turma, evidenciam que estavam conscientes dos benefícios da estratégia de leitura: 'realizar inferências'. Além disso, a percepção revelada confirma a análise dos dados do Questionário I. Ou seja, à medida que foram expostos à instrução explícita da inferência, foram tomando consciência sobre a necessidade de utilizar a informação textual literária, complementando com o conhecimento prévio, para pensar, fazer deduções e articular ideias.

2.2.3. Aplicação prática 3 – Compreensão do poema “De tarde”, de Cesário Verde

No domínio da Educação Literária, no 11^o ano, os programas também contemplam a leitura obrigatória poemas de Cesário Verde, tendo decidido explorar o poema “De Tarde” (Anexo 11), presente no manual de Português (Jorge N. *et al.*, 2016: p. 303).

Já habituados a fazer inferências, não apenas nas tarefas que solicitei intencionalmente, e das quais resultaram os registos escritos que integram o estudo descrito neste relatório, mas também noutros momentos, de forma mais espontânea e oral, antes, durante e depois de leituras efetuadas em sala de aula, os alunos leram o texto, em silêncio, e registaram por tópicos as inferências que resultassem dessa leitura, com base em questões como: O que é que isto me faz lembrar? O que posso concluir do que diz este verso ou o poema? Que associações podem ser feitas, a partir do que sei, do que conheço e do que penso?

Do trabalho solicitado, resultaram os comentários abaixo, cujos segmentos de resposta correspondem aos 20 alunos, para evidenciar o que, de facto, cada aluno infere da leitura do poema em causa.

D3_K: O sujeito poético apaixonou-se rapidamente por uma mulher burguesa, num pic-nic (...). O efeito que a mulher provoca no homem (sujeito poético) é como um remédio.

D3_R: Podemos inferir que o poeta tem um gosto pela natureza e pela simplicidade e, no fundo, também pela própria simplicidade da mulher (...) que também é portadora de características de “mulher ideal”. Podemos constatar que há uma influência pelo gosto do poeta pela natureza e a apreciação da figura feminina que (...) se assemelha com a natureza pela sua simplicidade.

D3_I: O poeta descreve e contextualiza a ação: ele avista um piquenique de burguesas no qual uma delas era tão bela que parecia que “dava uma aguarela”. O poeta repara na sua maneira de estar serena e nada extravagante ao apanhar o ramallete rubro de papoilas. (...) passado algum tempo levou aquela mulher a um acampamento no qual partilharam vinho e fruta. O poeta fala que a figura esbelta e magnífica da mulher (associada a um ramallete rubro de papoulas) era o maior encanto daquele momento que partilhavam.

D3_T: O poeta (...) informa que encontra um ser do sexo feminino tão belo que até dava para pintar de qualquer forma, «em todo o caso dava aguarela». (...) informa a calma da mulher que desce do burrico e vai colher papoilas vermelhas de um campo semeado de grão-de-bico. (...) este está atraído/interessado

nesta bela mulher. A beleza da mulher era mais importante do que o momento em que estes partilhavam (merenda); o poeta mostra-se encantado com a formosura da bela moça.

D3_U: O sujeito poético (...) configura o ideal na figura de uma mulher idealizada como uma coisa “simplesmente bela”, relaciona o “tu” com “um ramallete rubro de papoulas”, desenha a vida ao lado dessa mulher idealizada (...). O poeta imagina uma mulher sensual, uma mulher bela uma mulher simples, uma mulher sem grandezas (“sem ter história nem grandezas”) e imagina a figura dela como uma figura saída de um quadro (“Em todo o caso dava uma aguarela”).

D3_J: O sujeito poético revela que a única coisa que ele achou bela foi a chegada de uma mulher que, embora transpirasse simplicidade parecia algo tirado de um quadro. (...) realça a discrição e simplicidade da mulher, que ao invés de participar no «pic-nic» de burguesas foi colher grão-de-bico (...) levou aquela mulher, que para ele é um exemplo de mulher ideal, a acampar em cima duns penhascos, onde viram o sol e partilharam melão, damascos e pão de ló molhado em vinho licoroso. O poeta revela que aquele encontro partilhado com aquela mulher ideal foi o melhor momento da merenda.

D3_G: Podemos observar neste poema a capacidade descritiva de Cesário Verde e o seu gosto pela natureza, também o gosto pela simplicidade. Para o poeta o real valor das coisas estava na simplicidade.

D3_P: O sujeito poético, num dos pic-nics de burguesas faz referência a uma mulher que se destaca e não era pela história que ela trazia consigo nem pela sua “grandeza” e que no meio de toda aquela comida invulgar “talhada de melão”, “damascos” e “pão de ló molhado em malvasia” o supremo encanto era a tal mulher e o seu corpo. Neste poema é também possível observar um contraste quanto às diferentes tonalidades de cores “aguarela”, “azul de grão-de-bico”, “papoulas”, “De tarde”, “inda o sol se via” e “púrpuro”.

D3_H: Um grupo de senhoras da burguesia estavam num pic-nic. Aconteceu uma coisa bela, que embora não tenha história nem grandeza, ou seja, não tinha feitos heroicos para contar, não transmitia encanto superficial. Ao descer do burrico, foi colher um ramo de papoulas (flores).

D3_S: As burguesas estavam num pic-nic e de repente aconteceu algo que fez o sujeito poético ficar admirado. O sujeito poético valoriza a mulher simples que não vive de luxos, uma vez que, vive no campo. Ele acha a mulher sensual. A relação com o anoitecer, remete a um clima entre a mulher e o sujeito poético, e o banquete transparece a felicidade por causa das sensações gustativas.

D3_N: O sujeito estava num bom pic-nic de burguesas, ou seja, estava a fazer um pic-nic com qualidade, que por isso dava uma bela “aguarela” para se poderem lembrar daquele momento mais tarde.

D3_D: A partir da primeira estrofe retiro que sucedeu um piquenique entre as burguesas e foi algo bonito de se ver mesmo sem grandes extravagâncias. Incidência numa personagem em concreto, uma mulher delicada “sem imposturas tolas” e simples visto que mostra apreciação por um simples “ramallete rubro de papoulas”. É referido um momento passado entre o sujeito poético e a mulher referida anteriormente, momento esse bastante especial para o sujeito poético apesar da simplicidade. Em confronto com a 3ª estrofe que se dá a pensar que o sujeito poético está satisfeito com a simplicidade da merenda, aqui ele refere a importância dos seios da mulher.

D3_F: O poeta contextualiza-nos no espaço, na altura do dia, as pessoas que lá se encontravam e o simples; o poeta dá-nos a informação do espaço e no sentimento vivido em vigor; estava no início do pôr do sol e estava um ambiente quente entre eles; houve um desenrolar erótico e sensual.

D3_O: A partir da primeira estrofe é possível inferir que algo simplesmente belo surpreendeu o sujeito poético. A partir da segunda estrofe é possível inferir que se trata da descrição duma mulher. Na terceira estrofe o sujeito poético e a mulher encontram-se no cimo de penhascos e passa a tarde juntos.

D3_B: O poema descreve-nos uma bela tarde de dois membros da burguesia. Nessa tarde, ambas as personagens estavam a comer-se como podemos observar em “uma coisa simplesmente bela” e “sem ter história nem grandezas”. Ao longo deste poema, nota-se uma gradação entre o amor do sujeito poético pela burguesa (“de um ramallete rubro de papoulas” para “o ramo rubro de papoulas”), mostrando-nos a união de ambos pelo amor.

D3_L: “pic-nic” de burguesas” - mulheres ricas que decidem passar a tarde juntas para passar o tempo; “em todo o caso dava uma aguarela” - momento muito bonito que deveria ser registado num quadro; A segunda estrofe remete para a paixão que o sujeito poético sentia pela burguesa, onde até as mais pequenas coisas nela o maravilhavam. A terceira estrofe fala do encontro entre os dois, com um grande banquete. A quarta estrofe descreve a altura em que ambos se “unem num só e consomem o seu amor”.

D3_C: A ação decorre num pic-nic de burguesas. Durante a ação o sujeito poético apercebe-se de algo que o marcou. Aquilo que o sujeito poético viu era algo com cor dando ideias de alegria (“dava uma aguarela”).

D3_M: Primeira estrofe - num piquenique ocorreu uma coisa estranhamente bela e modesta que surpreendeu o sujeito poético. Segunda estrofe- descrição da ação de uma mulher, que foi caracterizada na primeira estrofe. terceira estrofe- o sujeito poético e a bela mulher acampam em cima de uns penhascos e passaram a tarde juntos.

D3_E: Ocorre num pic-nic onde o sujeito poético estabelece uma analogia entre o cenário e uma aguarela com cores azuis, amarelas e vermelho. O ponto central é a mancha vermelha do “ramallete rubro de papoulas” que simboliza o decote da mulher simbolizando alguma sensualidade e intimidade.

D3_A: Podemos observar (...) o seu gosto pela natureza. É possível também identificar o gosto pela simplicidade. Para o poeta o real valor das coisas estava na simplicidade. “Granzoal azul de grão-de-bico”; “um ramallete rubro de papoulas” - valoriza a ideia de campo.

Quadro 21 - Inferências no poema “De Tarde”, de Cesário Verde

Numa leitura sinótica das respostas dadas pelos alunos, no âmbito da interpretação do poema de Cesário Verde, percebe-se que, de uma maneira geral, os alunos compreenderam a atividade solicitada e deduziram livremente sobre o significado de algumas expressões e, sobretudo, do sentido do texto, num esforço de compreensão do mesmo. A paixão do sujeito lírico pela natureza é semelhante à sua paixão pela figura feminina por serem igualmente simples mas grandiosamente belas, o que se reflete, por exemplo, em “há uma influência pelo gosto do poeta pela natureza e a apreciação da figura feminina que (...) se assemelha com a natureza pela sua simplicidade [D3_R]; a importância que o sujeito dá às cores inscritas naquele cenário, como se verifica em “o sujeito poético estabelece uma analogia entre o cenário e uma aguarela com cores azuis, amarelas e vermelho. O ponto central é a mancha vermelha do “ramallete rubro de papoulas” que simboliza o decote da mulher simbolizando alguma sensualidade” [D3_E] e em “também possível observar um contraste quanto às diferentes tonalidades de cores “aguarela”, “azul de grão-de-bico”, “papoulas”, “De tarde”, “inda o sol se via” e “púrpuro” [D3_P].;

A extensão dos registos dos alunos permite deduzir que se empenharam, de facto, nesta tarefa, procurando manifestar a sua interpretação do poema e o nível de compreensão a que chegaram.

2.3. Questionário II — Avaliação da estratégia de leitura: inferência

Com o Questionário II – Avaliação da Estratégia de Leitura: Inferência, que integra um conjunto de 4 questões de resposta fechada e 2 de resposta aberta, também numa

escala de 1 a 5, desde “nada importante” até “muito importante”, pretendeu-se que os alunos se pronunciassem sobre a importância de fazer inferências, fundamentando as suas respostas.

Este instrumento de recolha de dados, cujas respostas se encontram sob a forma de gráfico no anexo 12, foi aplicado no final do ano letivo.

Questão	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante
1. Antes de ler um texto na íntegra devem-se fazer algumas inferências.	0	4	6	7	3
2. Associar as inferências feitas durante a leitura, para uma melhor compreensão do texto, é ...	0	1	6	6	7
3. Para a realização de inferências, a ativação do conhecimento prévio é ...	0	0	2	9	9
4. Fazer inferências é ...	0	1	4	10	5

Tabela 4 - Resultados das perguntas de resposta fechada, Questionário II

Como se pode verificar na tabela acima, no que diz respeito à necessidade de fazer inferências antes de se ler um texto na íntegra, a maioria dos alunos entende que é “moderadamente importante” (30%) ou “importante” (35%).

Quanto à realização de inferências durante o processo de leitura, 19 dos 20 alunos (95%) situam a sua resposta entre o “moderadamente importante (30%), o “importante” (30%) e o “muito importante (35%). Por conseguinte, as respostas dadas revelam a consciência de que a realização de inferências ao longo da leitura de um texto é fundamental para a compreensão do mesmo.

Relativamente à ativação do conhecimento prévio, 18 alunos (90%) reconhecem que é “importante” (45%) e “muito importante” (45%).

Na última questão, a resposta dos alunos distribui-se entre o “moderadamente importante (20%), o “importante” (50%,) por conseguinte, metade da turma, e o “muito importante” (25%).

Deste Questionário II, faziam parte mais duas questões, de resposta aberta, de maneira a que os alunos justificassem a importância dada, ou não, ao “fazer inferências” (Questão 5) e explicassem de que modo a reflexão sobre esta estratégia melhora a compreensão da leitura (Questão 6). Embora a seguir se explorem apenas alguns segmentos de conteúdo, as respostas a estas duas questões foram integralmente transcritas a partir dos manuscritos originais e encontram-se no anexo 13.

Segmentos de conteúdo dos registos dos alunos

Q11q5_U: “melhor compreensão do texto”;
Q11q5_T: “deduzir um conteúdo de que nós vamos ter conhecimento”;
Q11q5_S: “facilita a compreensão do texto, na medida que, ao ativarmos o nosso conhecimento prévio, as inferências passam a tomar um sentido no tema e no contexto em que as mesmas estão a ser feitas”;
Q11q5_R: “ir além daquilo que nos é dito por palavras, estimulando a nossa capacidade de imaginar, relacionar e ganhar noções diferentes (...) que nos permite abranger a obra ou o texto na íntegra”;
Q11q5_P: “compreender melhor o texto (...) chegar mais depressa ao significado que o autor pretendia que o leitor chegasse”;
Q11q5_O: “percebermos se vale a pena ler o texto ou não”;
Q11q5_N: “durante a leitura são importantes, ao contrário daquelas que se fazem antes da leitura”;
Q11q5_M: “percebermos se vale ou não a pena ler a obra”;
Q11q5_L: “devem apenas ser feitas enquanto se lê e não previamente, pois podem levar a enganos (...), ajudam a estar mais intrigada no texto e a percebê-lo melhor”;
Q11q5_K: “Antes de se ler um texto não se pode fazer muitas inferências, pois não se sabe ao certo o tema e o assunto”;
Q11q5_J: “cada pessoa tem uma forma de analisar, compreender e perceber [o texto]”;
Q11q5_I: “para que consigamos associar informação contida no texto melhor, de maneira a ser mais eficaz a nossa leitura”;
Q11q5_H: “contextualizar melhor o texto (...) e percebemos melhor o sentido de certas frases e palavras (...), mais fácil concluir acerca do tema e assunto do texto”;
Q11q5_G: “compreender melhor o texto que estamos a ler”;
Q11q5_F: “estimulamos o conhecimento prévio de todo o tipo de temas e o raciocínio lógico”;
Q11q5_E: “descobrimos se vale a pena fazer a leitura do texto ou não”;
Q11q5_D: “não são necessárias para a compreensão do texto”;
Q11q5_C: “fundamental para a compreensão de um texto (...). Vamos buscar ao nosso conhecimento outras ideias que se possam relacionar com o texto que estamos a ler”;
Q11q5_B: “compreensão da leitura”;
Q11q5_A: “pode haver casos em que as inferências sejam úteis e noutros não”.

Quadro 22 - Justificação da importância das inferências (Questão 5, Questionário II)

Na sequência da resposta à última questão da tarefa de aplicação sobre *Os Maias* (Quadro 22), confirma-se que, numa fase de final de ano letivo, os alunos reiteram a consciência da importância de fazer inferências quando afirmam que esta prática

- “facilita a compreensão do texto, na medida que, ao ativarmos o nosso conhecimento prévio, as inferências passam a tomar um sentido no tema e no contexto em que as mesmas estão a ser feitas” [Q11q5_S];
- “ir além daquilo que nos é dito por palavras, estimulando a nossa capacidade de imaginar, relacionar e ganhar noções diferentes que nos permite abranger a obra ou o texto na íntegra” [Q11q5_R];
- “compreender melhor o texto, chegar mais depressa ao significado que o autor pretendia que o leitor chegasse” [Q11q5_P];
- “descobrimos se vale a pena fazer a leitura do texto ou não” [Q11q5_E];
- “fundamental para a compreensão de um texto” [Q11q5_C].

Ao contrário dos colegas, dois alunos concluem que “pode haver casos em que as inferências sejam úteis e noutros não” [Q11q5_A] e que as inferências “não são necessárias para a compreensão do texto” [Q11q5_D]. A que fica a dever-se este posicionamento dos alunos? Apenas um trabalho mais prolongado permitiria encontrar resposta para esta questão. Como se referiu no capítulo I, sabia-se, desde os primeiros momentos de contacto com a turma, que alguns alunos revelavam dificuldades na leitura. Contudo, depois de todo o trabalho desenvolvido no âmbito das estratégias de compreensão da leitura, com enfoque na inferência, esperava-se que todos os alunos tivessem desenvolvido a consciência da importância da ativação desta estratégia. Assim, havendo oportunidade de continuar esta didatização, certamente que o trabalho prosseguiria para a tentativa de perceber algumas das razões pelas quais os dois alunos identificados, não tiveram grande sucesso relativamente ao que se esperava. Pelo menos, não conseguiram manifestá-lo nas respostas dadas.

O mesmo se diga ainda relativamente a esta mesma questão 5 do Questionário II, face à opinião de também dois alunos sobre a importância das inferências se relacionarem com o momento em que são feitas, como é o caso de um aluno, por exemplo, que defende que é importante fazer inferências “durante a leitura (...) ao contrário daquelas que se fazem antes da leitura” [Q11q5_N]; ou que “devem apenas ser feitas enquanto se lê e não previamente” [Q11q5_L] ou que “Antes de se ler um texto não se pode fazer muitas inferências” [Q11q5_K].

A última questão do Questionário II, a questão 6, teve a ver com o contributo da reflexão sobre realização de inferências para melhorar a compreensão da leitura, com o objetivo de reforçar a consciência desta prática nos alunos. No quadro abaixo, sistematizam-se as respostas, com base nas unidades de registo dos alunos.

Unidades de registo

Q11q6_U: “o texto vai começando a fazer mais sentido”;
Q11q6_T: “melhora a compreensão da leitura (...) ajuda a deduzir o conteúdo de um texto”;
Q11q6_S: “melhora a minha compreensão da leitura (...), é um passo para a contextualização do assunto e tema do texto, relacionando certas frases e palavras com aquilo que previamente já conhecemos”;
Q11q6_R: “as inferências facilitam bastante a compreensão da obra”;
Q11q6_P: “ajuda a não me afastar das coisas mais importantes para a melhor compreensão dos textos”;
Q11q6_O: “quanto melhor forem as inferências, melhor vai ser a compreensão do texto”;
Q11q6_N: “ajuda à compreensão e organização de ideias sobre o texto”;
Q11q6_M: “não influencia nada, pois enquanto leio não penso no que devia fazer”;
Q11q6_L: “devem apenas ser feitas enquanto se lê e não previamente, pois podem levar a enganos e confusões. Por outro lado, as inferências são importantes, pois ajudam a estar mais intrigado no texto e a percebê-lo melhor”;
Q11q6_K: “As estratégias de realização de inferências são importantes após a leitura do texto, para ajudar a tentar compreender melhor”;
Q11q6_J: “conseguimos associar a informação contida no texto, melhor maneira de mais eficaz a nossa leitura”;
Q11q6_I: “As inferências são a melhor maneira da nossa leitura ser mais eficaz”;
Q11q6_H: “permite-nos inferir acerca do tema e assunto do texto (...), contextualizar o texto (...), facilitando-nos a compreensão e o esclarecimento do significado e sentido de frases e palavras”;
Q11q6_G: “melhora a minha compreensão da leitura, pois ajuda a organizar as minhas ideias sobre o texto”;
Q11q6_F: “iremos estar mais atentos e interessados pois iremos ler algo que nós gostamos”;
Q11q6_E: “a realização de inferências não interfere numa melhor compreensão da leitura pois não simplifica a linguagem nem altera o conteúdo do texto”;
Q11q6_D: “ajuda a melhorar as estratégias que usamos de momento e assim no futuro fazer uma melhor compreensão da leitura”;
Q11q6_C: “ajuda a melhorar as nossas estratégias que usamos de momento e assim no futuro fazer uma melhor compreensão da leitura”;
Q11q6_B: “pode levar-nos a uma melhor compreensão do assunto”.
Q11q6_A: “Pode levar-nos a uma melhor compreensão do assunto”

Quadro 23 - Reflexão sobre a estratégia de leitura: inferência (Questão 6, Questionário II)

Face ao exposto no acima, verifica-se que a maioria dos alunos tem consciência de que a reflexão sobre a realização de inferências tem vantagens na compreensão da leitura, mencionando, entre outros aspetos:

- “um passo para a contextualização do assunto e tema do texto, relacionando certas frases e palavras com aquilo que previamente já conhecemos” [Q11q6_S];
- “ajuda à compreensão e organização de ideias sobre o texto” [Q11q6_N];
- “permite-nos inferir acerca do tema e assunto do texto, contextualizar o texto, facilitando-nos a compreensão e o esclarecimento do significado e sentido de frases e palavras” [Q11q6_H];
- “ajuda a melhorar as estratégias que usamos de momento e assim no futuro fazer uma melhor compreensão da leitura” [Q11q6_D].

À semelhança do que se registou na questão 5, dois alunos manifestam que a reflexão apontada “não influencia nada, pois enquanto leio não penso no que devia fazer”

[Q11q6_M] e que “a realização de inferências não interfere numa melhor compreensão da leitura pois não simplifica a linguagem nem altera o conteúdo do texto” [Q11q6_E].

É de salientar a observação de respostas nas duas questões quanto ao momento em que a inferência deveria ter lugar, antes da leitura, durante a leitura ou depois:

- “durante a leitura são importantes, ao contrário daquelas que se fazem antes da leitura” [Q11q5_N];

- “devem apenas ser feitas enquanto se lê e não previamente, pois podem levar a enganos (...), ajudam a estar mais intrigada no texto e a percebê-lo melhor” [Q11q5_L];

- “Antes de se ler um texto não se pode fazer muitas inferências, pois não se sabe ao certo o tema e o assunto” [Q11q5_K];

- “após a leitura do texto, para ajudar a tentar compreender melhor” [Q11q6_K].

- “quanto melhor forem as inferências, melhor vai ser a compreensão do texto” [Q11q6_O]

- “ajuda a melhorar as nossas estratégias que usamos de momento e assim no futuro fazer uma melhor compreensão da leitura”.

Se, à medida que o ano foi avançando, a grande maioria dos alunos foi progredindo na realização de inferências, com vista à compreensão da leitura, foi interessante observar como outras estratégias contribuía para a interpretação, ativando o conhecimento prévio e antecipando informações.

2.3.1. Avaliação da estratégia de leitura e relação com as inferências da didatização 3

Cruzando agora as respostas às questões 5 e 6 do Questionário II e as inferências no estudo do poema “De tarde” de Cesário Verde, encontramos pontos importantes na reflexão sobre a instrução explícita da estratégia de leitura. Notem-se os três seguintes exemplos:

Exemplo 1

D3_U: “O sujeito poético (...) configura o ideal na figura de uma mulher idealizada como uma coisa “simplesmente bela”, relaciona o “tu” com “um ramalhete rubro de papoulas”, desenha a vida ao lado dessa mulher idealizada (...). O poeta imagina uma mulher sensual, uma mulher bela uma mulher simples, uma mulher sem grandezas (“sem ter história nem grandezas”) e imagina a figura dela como uma figura saída de um quadro (“Em todo o caso dava uma aguarela”).”

Justificação da importância das inferências

Q11q5_U: “melhor compreensão do texto”.

Reflexão sobre a estratégia de leitura: inferência

Q11q6_U: “o texto vai começando a fazer mais sentido”.

Exemplo 2

D3_S: “As burguesas estavam num pic-nic e de repente aconteceu algo que fez o sujeito poético ficar admirado. O sujeito poético valoriza a mulher simples que não vive de luxos, uma vez que, vive no campo. Ele acha a mulher sensual. A relação com o anoitecer, remete a um clima entre a mulher e o sujeito poético, e o banquete transparece a felicidade por causa das sensações gustativas.”

Justificação da importância das inferências

Q11q5_S: “facilita a compreensão do texto, na medida que, ao ativarmos o nosso conhecimento prévio, as inferências passam a tomar um sentido no tema e no contexto em que as mesmas estão a ser feitas”.

Reflexão sobre a estratégia de leitura: inferência

Q11q6_S: “melhora a minha compreensão da leitura (...), é um passo para a contextualização do assunto e tema do texto, relacionando certas frases e palavras com aquilo que previamente já conhecemos”.

Exemplo 3

D3_F: “O poeta contextualiza-nos no espaço, na altura do dia, as pessoas que lá se encontravam e o simples; o poeta dá-nos a informação do espaço e no sentimento vivido em vigor; estava no início do pôr do sol e estava um ambiente quente entre eles; houve um desenrolar erótico e sensual.”

Justificação da importância das inferências

Q11q5_F: “estimulamos o conhecimento prévio de todo o tipo de temas e o raciocínio lógico”.

Reflexão sobre a estratégia de leitura: inferência

Q11q6_F: “iremos estar mais atentos e interessados pois iremos ler algo que nós gostamos”.

Cruzando as informações dadas por estes três exemplos em duas fases distintas, uma de prática inferencial e a segunda de reflexão sobre essa mesma prática, comprova-se que a maioria dos alunos demonstrou consciência da importância das inferências para uma melhor compreensão do texto, principalmente através do estímulo do conhecimento prévio, e que, por isso, o texto “vai começando a fazer mais sentido” [Q11q6_U]. Por este motivo, no caso da análise inferencial de um poema, os alunos puderam chegar à compreensão do mesmo, à descrição do espaço, do ambiente, dos sentimentos do sujeito

lírigo e das associações estabelecidas entre os elementos textuais, como acontece entre a figura da mulher e o campo.

3. Considerações finais

No término deste trabalho, considero que desenvolvi e consolidei capacidades pessoais e profissionais essenciais à atividade profissional docente. Por um lado, através da experiência pedagógica, de interação e convívio direto com os alunos e com todo o ambiente escolar onde estagiei e, por outro lado, através das atividades práticas desenvolvidas sobre o tema da inferência como apoio à compreensão leitora.

Sinto, contudo, que existiram alguns constrangimentos durante a fase de didatização, designadamente a minha falta de experiência pedagógica e científica enquanto docente. Porém, ao longo do ano, com o que fui descobrindo nos diferentes seminários de português, com o apoio dos meus orientadores, na escola e na universidade, bem como com meu investimento e empenho pessoal na pesquisa, no estudo e na preparação de aulas, esta situação foi sendo ultrapassada. Sinto, hoje, ao fim destes meses, que estou mais madura, do ponto de vista pedagógico-didático e científico.

Gostaria de dizer que um outro aspeto positivo foi o facto de os alunos aderirem muito bem às atividades propostas. Eram alunos disciplinados e interessados, o que facilitou o trabalho, sem dúvida. Senti que eles próprios progrediram na abordagem aos textos, numa perspetiva de compreensão leitora. Disso dou conta na terceira parte do presente relatório.

Considero, apesar de tudo, que a leitura, na vertente da Educação Literária, e tudo o que dela faz parte, como o desenvolvimento da interpretação, da reflexão, da crítica, do conhecimento do mundo e até da própria motivação para a leitura, é ainda pouco explorada no ensino do Português. Pela minha experiência, enquanto aluna, fui verificando que as leituras efetuadas são um pouco superficiais e que os professores têm um papel fundamental na compreensão da leitura, para que contribui o trabalho inferencial, a análise, a interpretação e a conversação/metacognição sobre os textos lidos. E isso exige tempo, para ler e para refletir.

Além disso, a meu ver, a motivação para a leitura literária, paralelamente com o convívio com outras artes, deveria ser cultivada e fomentada logo nos primeiros anos de escolaridade, e até em casa, através da mediação dos próprios pais. Este é, sem dúvida, um dos objetivos do Plano Nacional de Leitura, mas também tarefa dos professores.

Há sempre mais a fazer, porque a compreensão de um texto é uma atividade complexa e mobilizadora de muitas competências. Mas na idade em que estão, os alunos manifestaram grande maturidade, sob todos os pontos de vista. Foi, para mim, uma experiência inesquecível, de que irei aproveitar ao longo da minha vida profissional.

Referências bibliográficas

- Bogdan, R. & Biklen, S. (2013). *Investigação Qualitativa em Educação*. Porto: Porto Editora.
- Buescu, H. C.; Maia, L. C.; Silva, M. G. & Rocha, M. R. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português – Ensino Secundário*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência.
- Ferreira, A. G. (1991). *Dicionário de Latim-Português*. Porto: Porto Editora.
- Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições Asa.
- Giasson, J. (2005). *La lecture. De la Théorie à la Pratique*. Bruxelas: De Boeck & Larcier.
- González, M. J.; Barba, M. J. & Gozález, A. (2010). “La comprensión lectora en educación secundaria”. In *Revista Iberoamericana de Educación/Revista Ibero-americana de Educação*, n.º 53.
- Jorge, N., Aguiar, C. & Ribeiros, I. (2016). *Encontros Portugêses 11º ano*. Porto: Porto Editora.
- Lopes, A. C. M. (2018). *Pragmática – Uma Introdução*. Coimbra: Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Martins, M. E. O. & Sá, C. M. (2008). “Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa”. In *Saber (e) Educar*. Porto: ESE Paula Frassinetti.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching – Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association. Chicago: ALA Editions
- Morgado, J. C. (2018). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.
- Pulcinelli, O. E. (2012). *Discurso & Texto: Formulação e Circulação dos Sentidos*. S. Paulo: Pontes Editores.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: DGIDC
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: DGIDC.
- Viana, F. L. et al. (2010). *O ensino da compreensão leitora: da teoria à prática pedagógica: um programa de intervenção para o 1.º Ciclo do Ensino Básico*. Coimbra: Almedina.
- Zimmermann, S. & Hutchins, C. (2003). *7 Keys to Comprehension: How to Help Your Kids Read It and Get it!* s/l: Edições Harmony.

Referências bibliográficas eletrónicas

Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2013. Acedido a 12 de dezembro de 2018, em <https://dicionario.priberam.org/infer%C3%Aancia>.

Direção Geral de Educação (2018). Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico. Acedido a 26 de novembro de 2018, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>.

Ferreira, M. L. M. (2012). Dificuldades na Compreensão Leitora: o Processo Inferencial como Estratégia a Utilizar em Textos narrativos. Dissertação de Mestrado apresentada à Universidade Católica Portuguesa - Centro Regional das Beiras – Viseu. Acedido a 22 de novembro de 2018, em <https://repositorio.ucp.pt/bitstream/10400.14/13648/4/maria%20maia.pdf>.

Mokhtari, K. & Reichard, C. A. (2002) Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies Kouider. Acedido a 22 de novembro de 2018, em *Assessing Students' Metacognitive Awareness of Reading Strategies Kouider Mokhtari and Carla A. Reichard*

Santos, M. R. M. (2008). *O Estudo das Inferências na Compreensão do texto Escrito*. Dissertação apresentada na FLUL, para obtenção do grau de mestre. Acedido 3 de janeiro de 2019, em http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/378/1/19638_ulfl062026_tm.pdf

Site da Câmara de Penalva do Castelo. Acedido a 22 de novembro de 2019, em <https://www.cm-penalvadocastelo.pt/>

Site do Agrupamento de Escolas de Penalva do Castelo. Acedido a 22 de novembro de 2019, em <https://www.espenalva.pt/index.php>

ANEXOS

Anexo 1 – Artigo publicado no Jornal PENAJOVEM em abril de 2019: “Alunos do 11º ano assistem à encenação d’Os Maias”

Alunos do 11º ano assistem à encenação d’Os Maias

No passado dia 20 de fevereiro, os alunos do 11º ano assistiram a uma encenação da obra “Os Maias” de Eça de Queirós.

A peça foi encenada no Auditório Municipal Carlos Paredes, em Vila Nova de Paiva, pela companhia Associação Teatro Educação. Esta ação, contemplada no Plano Anual de Atividades da Escola e do Departamento de Línguas, insere-se na estratégia de motivação para a leitura integral e estudo da obra *Os Maias*, integrada no programa curricular do 11º ano da disciplina de Português.

Os alunos testemunharam com agrada o sucesso da atividade, referindo que a participação neste tipo de ações estimula não só a leitura, mas também o estudo de obras e de épocas que têm muitas semelhanças com a atualidade.



Anexo 2 – Artigo publicado no site do Agrupamento de escolas de Penalva do Castelo: “Visita de estudo à Futurália – Feira de Educação e Formação”

VISITA DE ESTUDO À FUTURÁLIA – FEIRA DE EDUCAÇÃO E FORMAÇÃO

No enquadramento do Programa de Orientação Escolar e Profissional, no dia 4 de abril, os alunos do 11º e 12º anos deslocaram-se à “Futurália – 2019”, evento que decorria na Fil, Parque das Nações, Lisboa.

A “Futurália” é uma feira de educação, de formação, de juventude e do emprego, que oferece uma mostra abrangente de formações e de níveis de qualificação, como ensino superior, ensino profissional e pós-graduações, de Instituições nacionais e internacionais.

A participação dos alunos foi excelente, tendo visitado o certame 95 alunos, acompanhados pela psicóloga dos Serviços de Psicologia e Orientação e 6 dos seus professores.

Visitar esta Feira de Educação/Formação foi uma ótima oportunidade para os nossos estudantes que se encontram numa etapa do seu percurso escolar em que é premente fazerem escolhas no âmbito da formação, da profissionalização e qualificação.

Anexo 3 – Síntese dos procedimentos decorridos durante as reuniões letivas a que assisti ao longo do ano de estágio

<u>Reuniões</u> <u>1º período</u>	<u>Resumo</u>
Reunião intercalar: 06/11/2018 Turma 11º	- Estiveram presentes os professores de todas as disciplinas (o que inclui a diretora de turma), a representante dos encarregados de educação, a mãe de uma das alunas, a delegada e a subdelegada da turma. <ol style="list-style-type: none"> 1. Começou por se fazer uma introdução sobre o que já se conhece da turma; 2. Cada professor disse se tinha ou não prevista uma visita guiada a algum sítio no presente ano letivo; 3. Cada professor falou das evoluções ou avanços da turma (do que faltava ainda e do que estavam a cumprir); 4. Cada pai falou das opiniões do que tem acontecido, do que tem “chegado a casa” por vi dos alunos; 5. Cada aluna (delegada e subdelegada) falou também se estava a correr tudo bem; 6. Depois de debatidos os possíveis problemas, os pais e alunos saíram da reunião e ficaram só professores a discutir soluções e uma nova grelha de alunos com mais dificuldade.
Reunião de avaliação final de período: 17/12/2018 Turma 11º	<ol style="list-style-type: none"> 1. Todos os professores confirmaram as notas dadas a cada aluno com o diretor de turma; 2. Analisou-se as variações dos valores de avaliação mais relevantes em algum aluno e os professores de cada disciplina justificaram uma nota menos esperada por parte do diretor de turma; 3. Falaram um pouco de algumas presenças dos encarregados de educação ao longo do período; 4. Partilharam algumas dificuldades mais relevantes de alguns alunos e o que poderiam fazer para que o aluno melhorasse.
<u>Reuniões</u> <u>2º período</u>	<u>Resumo</u>
Reunião intercalar de avaliação 16h: 27/02/2019 Turma 8º	- Estiveram presentes os professores de todas as disciplinas (o que inclui a diretora de turma). A representante dos encarregados de educação e a mãe de um dos alunos vieram um pouco mais tarde (30 min.) por indisponibilidade de horário. A delegada e a subdelegada da turma não compareceram também por indisponibilidade de horário. <ol style="list-style-type: none"> 1. Confirmação das notas finais das disciplinas semestrais (TIC e História); 2. Partilha de opiniões sobre aproveitamento dos alunos de forma geral (incluindo problemas de comportamento ou de perturbação de aula; expectativas escolares de alguns alunos nas várias disciplinas – análise mais detalhada especialmente no caso de três alunos mais

	<p>problemáticos e de uma aluna com NEE e, por isso, com adequações curriculares apropriadas).</p> <p>Após a chegada dos pais (16h30):</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O diretor de turma partilha com os alunos um resumo das apreciações previamente feitas por parte dos vários professores; 2. O professor de Educação Física partilha com todos os presentes um mau comportamento que houve nos balneários por parte dos alunos (o professor diz suspeitar quem foi em específico o que provocou a situação, no entanto refere que não tem a certeza). O diretor de turma acrescenta que houve uma mãe que foi chamada a reunir com ele já que o seu filho trazia garrafas para o edifício escolar, além de ter o hábito constante de fumar (embora fora do espaço escolar). 3. Os dois encarregados de educação não acrescentam grande informação. Apenas um dos encarregados refere que, de facto, ouve em casa por parte da filha comentários de atitudes muito delinquentes por parte de um dos alunos mais problemáticos.
<p>Reunião de avaliação final de período: 08/04/2019 Turma 11º</p>	<p>- Estiveram presentes os professores de algumas disciplinas, o que inclui o diretor de turma, que rege a reunião.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor começa por notar alguns tópicos sobre a turma: que não houve visitas de nenhum encarregado de educação neste período e que uma das alunas anulou a disciplina de Inglês; 2. Por cada aluno, o professor refere as notas nas várias disciplinas. Nesta fase, os professores têm oportunidade de confirmar as notas com que avaliaram os alunos. Pelo menos um professor, pede para fazer alteração a alguns valores; 3. Analisou-se as variações dos valores de avaliação mais relevantes em algum aluno e os professores de cada disciplina justificaram uma nota menos esperada por parte do diretor de turma. Analisou-se principalmente as notas negativas que houve que, na turma em questão, foram poucas – apenas três alunos tiveram negativas, abrangendo as disciplinas de Matemática e Físico Química; 4. Entre os professores, circula uma folha que é preenchida por uma escala de valores em cada disciplina, com o número de alunos, – nº de alunos com 0-10; 10-13; 14-17;18-20; nº de negativas; nº de alunos com notas inferiores a 10, total de alunos e assinatura do professor; 5. Assiduidade, abandono escolar e transferência dos alunos é o segundo ponto da reunião a abordar – não houve questões a levantar, apenas se referiu um aluno que faltou mais vezes, justificável por um ferimento na perna. Levanta-se entre os professores o problema do conceito de assiduidade, a pertinência de referir ou não as faltas justificadas. Um dos professores defende que sendo justificada ou não as faltas devem ser destacadas porque interferem diretamente no aproveitamento de um aluno. Outro professor considera que, estando devidamente justificadas, não deve ser dado o mesmo relevo às faltas. 6. Os professores falam sobre o aproveitamento geral da turma que, tendo em conta a média de valores de avaliação da turma, é BOM.

	<ol style="list-style-type: none"> 7. O seguinte tópico explorado é a Avaliação do Plano de Turma em que se analisam as notas dadas tendo em conta as notas esperadas. Os professores referem algumas alterações entre expectativas e notas dadas na presente avaliação. 8. Partilha-se também se há atrasos ou não nos vários currículos das disciplinas. A professora de Matemática lembra que houve três alunos que foram às Olimpíadas Nacionais da Matemática e um que conseguiu o terceiro lugar na final das Olimpíadas a nível Nacional; 9. Partilharam algumas dificuldades mais relevantes de alguns alunos e o que poderiam fazer para que o aluno melhorasse.
<p><u>Reuniões</u> <u>3º Período</u></p>	
<p>Reunião de avaliação final de período: 11/06/2019 Turma 11º</p>	<p>- Estiveram presentes os professores de algumas disciplinas, o que inclui o diretor de turma, que rege a reunião.</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. O professor começa por notar alguns tópicos sobre a turma: que não houve visitas formais de nenhum encarregado de educação neste período; 2. Por cada aluno, o professor refere as notas nas várias disciplinas. Nesta fase, os professores têm oportunidade de confirmar as notas com que avaliaram os alunos. Pelo menos um professor, pede para fazer alteração a alguns valores; 3. Analisou-se principalmente as notas negativas que houve que, na turma em questão, foram poucas – apenas dois alunos tiveram negativas, abrangendo apenas as disciplinas de Português; 4. A professora questiona os professores presentes se há algum recado a dar aos encarregados de educação; 5. Partilharam algumas dificuldades mais relevantes de alguns alunos e o que poderiam fazer para que o aluno melhorasse.

Anexo 4 – Questionário I – Estratégias de Leitura

Questionário: Estratégias de Leitura

Referência:

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

*Obrigatório

Introdução

As afirmações dizem respeito ao que se faz quando se lê um texto.

Depois de leres cada afirmação, assinala o número (1, 2, 3, 4 ou 5) que se aplica a ti, usando a escala fornecida. Nota que não há respostas certas ou erradas às afirmações deste questionário.

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

1. Ano | Turma | Nº *

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

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Nunca Sempre

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

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Nunca Sempre

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

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Nunca Sempre

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

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
Nunca Sempre

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

12. Tento voltar atrás quando perco a concentração. *

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

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

21. **Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.** *
Marcar apenas uma oval.

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

22. **Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.** *
Marcar apenas uma oval.

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

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

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

24. **Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.** *
Marcar apenas uma oval.

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

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

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

26. **Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.** *
Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

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

Marcar apenas uma oval.

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

Anexo 5 – Questionário II – Avaliação da estratégia de leitura: inferência

Questionário II: Estratégias de Leitura 18_19

Referência:

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

*Obrigatório

Ano, Turma, Código *

Introdução

Assinala um número de 1 a 5, sabendo que:

1. Nada importante 2. pouco importante 3. Moderadamente importante 4. Importante 5. Muito importante

1 Antes de ler um texto na íntegra devem-se fazer algumas inferências *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
nada importante muito importante

2 Associar as inferências feitas durante a leitura, para uma melhor compreensão do texto, é *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
nada importante muito importante

3 Para a realização de inferências, a ativação do conhecimento prévio é *

Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
nada importante muito importante

4 Fazer inferências *

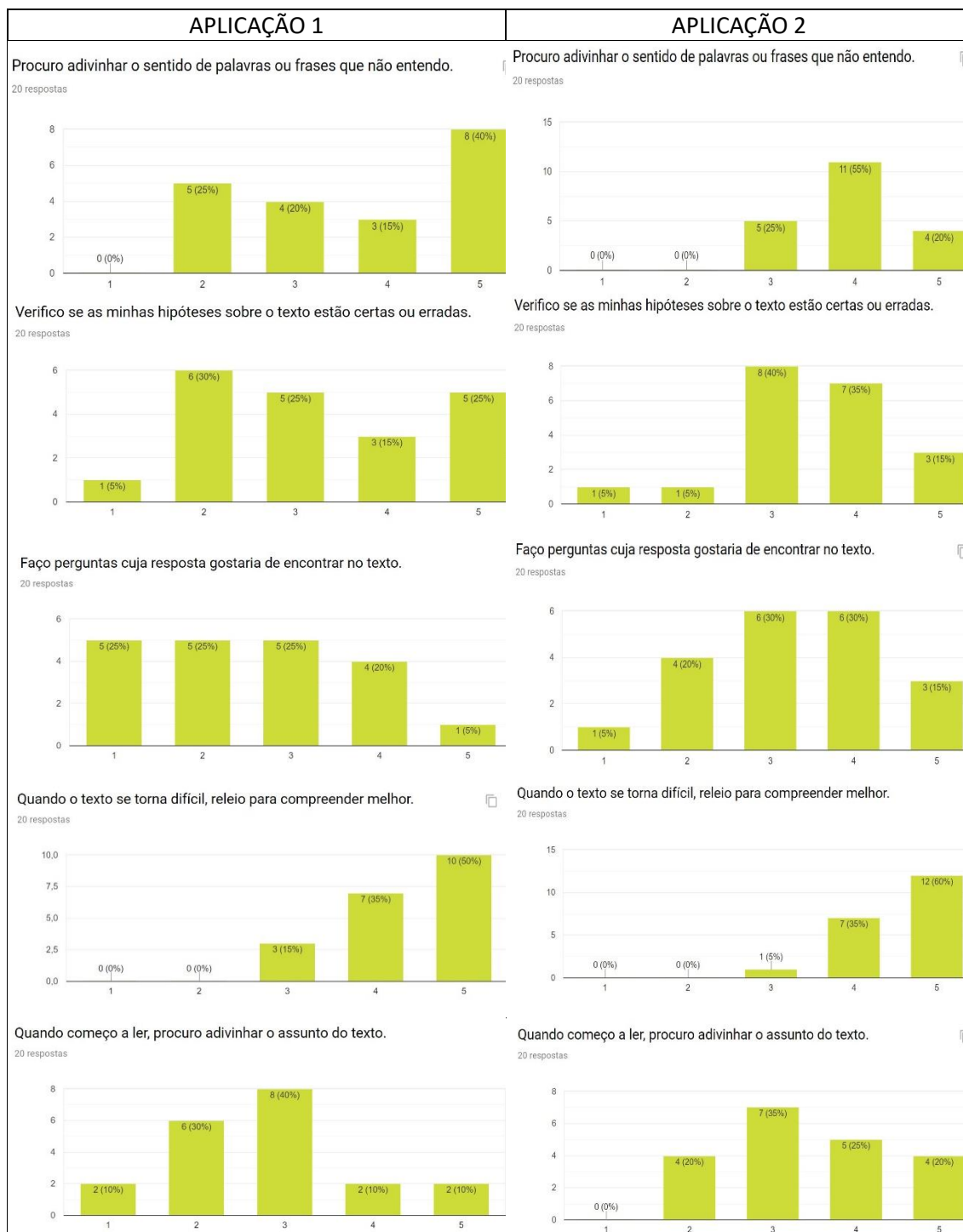
Marcar apenas uma oval.

1 2 3 4 5
nada importante muito importante

5 Justifica a tua avaliação.

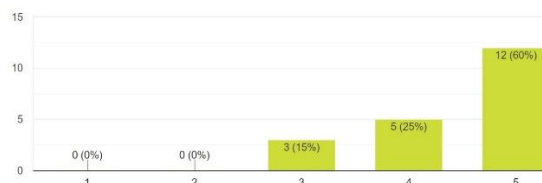
6 Explica de que modo a reflexão sobre a estratégia de realização de inferências melhora a tua compreensão da leitura.

Anexo 6 – Gráficos resultantes das respostas dadas pelos alunos ao Questionário I – Estratégias de Leitura, no primeiro e no segundo momentos de resposta



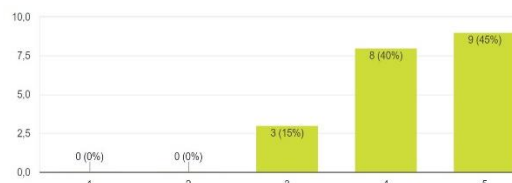
Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.

20 respostas



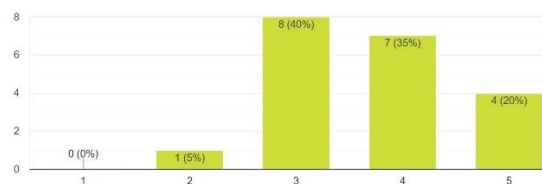
Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.

20 respostas



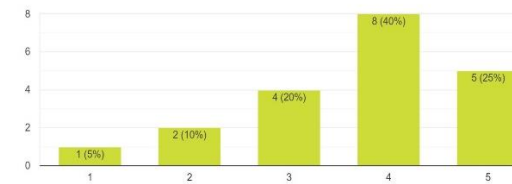
Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.

20 respostas



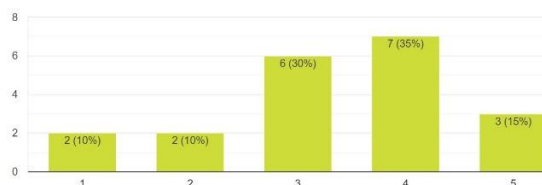
Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.

20 respostas



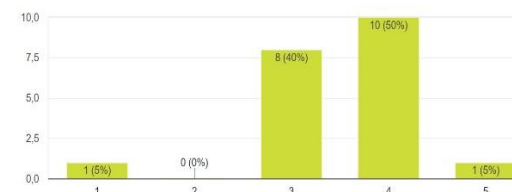
Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.

20 respostas



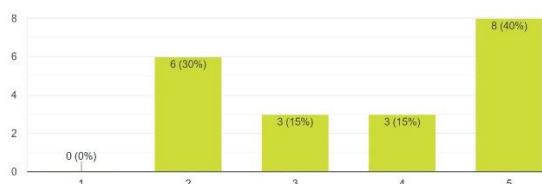
Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.

20 respostas



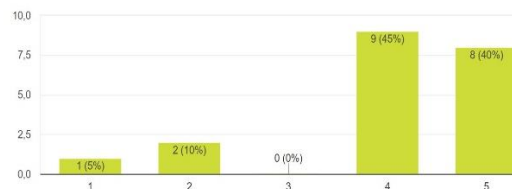
Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.

20 respostas



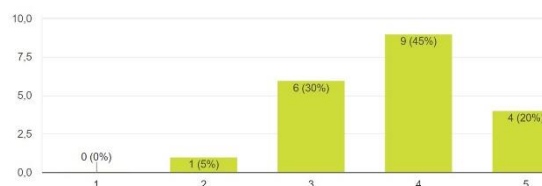
Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.

20 respostas



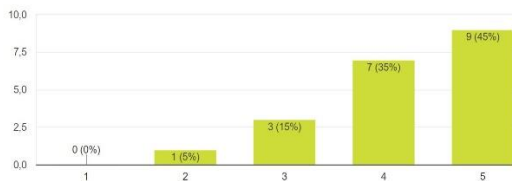
Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.

20 respostas



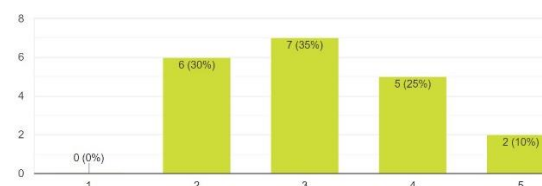
Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.

20 respostas



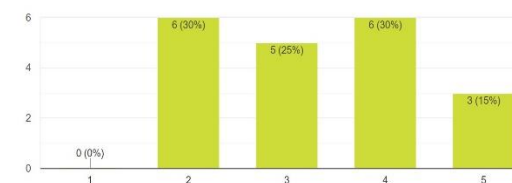
Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.

20 respostas



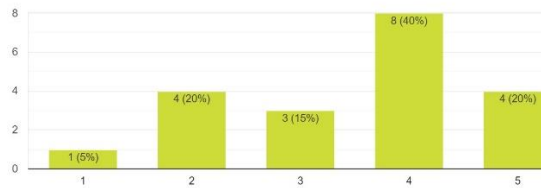
Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.

20 respostas



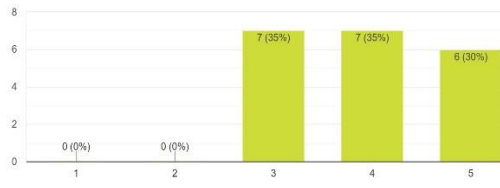
Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.

20 respostas



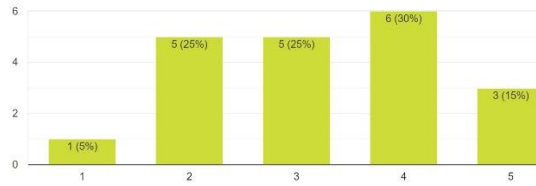
Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.

20 respostas



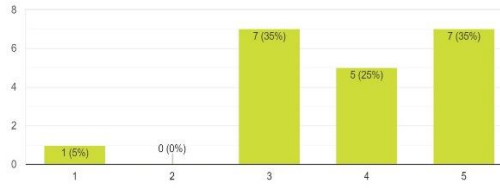
Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.

20 respostas



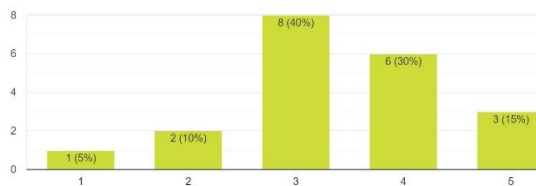
Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.

20 respostas



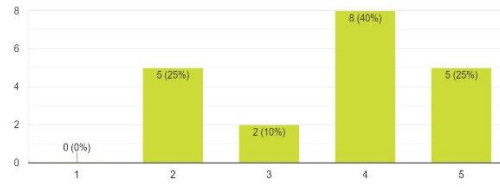
Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.

20 respostas



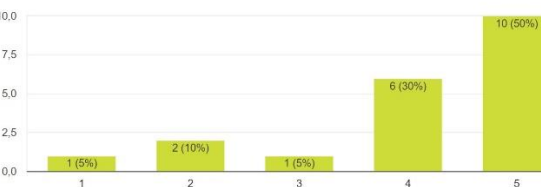
Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.

20 respostas



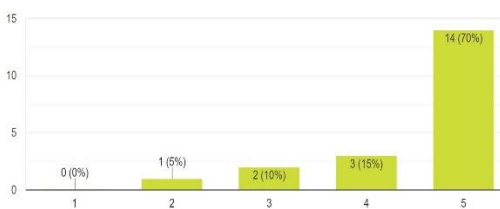
Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.

20 respostas



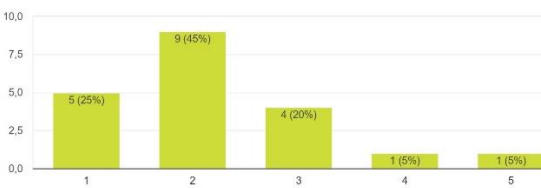
Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.

20 respostas



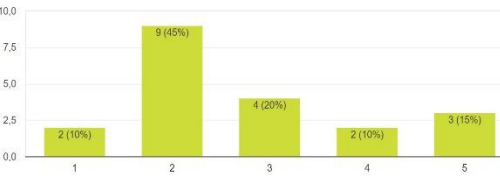
Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.

20 respostas



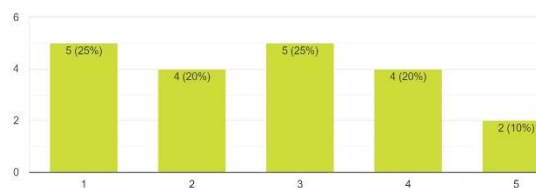
Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.

20 respostas



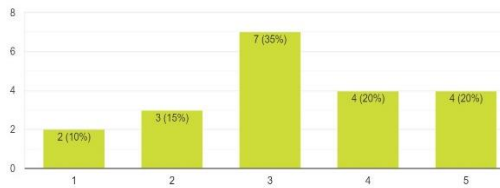
Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.

20 respostas



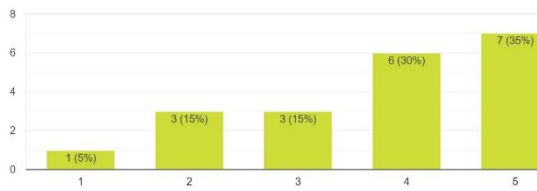
Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.

20 respostas



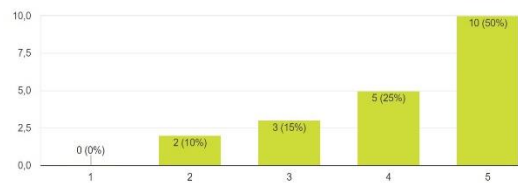
Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.

20 respostas



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

20 respostas



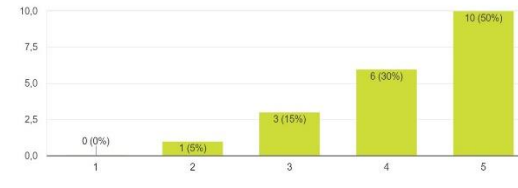
Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.

20 respostas



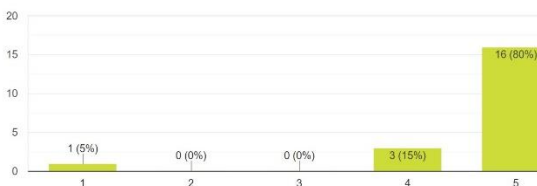
Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.

20 respostas



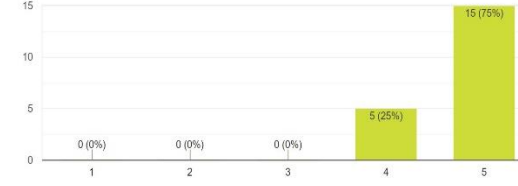
Tento voltar atrás quando perco a concentração.

20 respostas



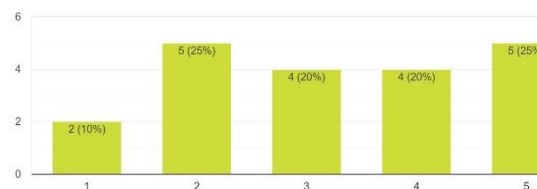
Tento voltar atrás quando perco a concentração.

20 respostas



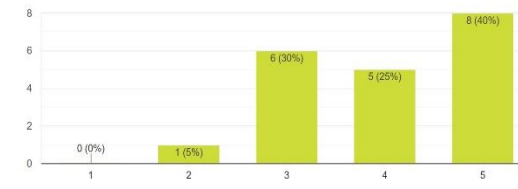
Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.

20 respostas



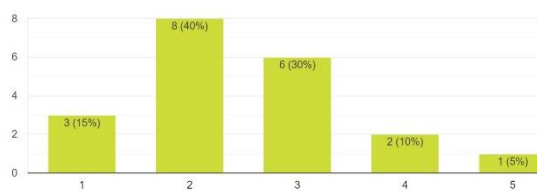
Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.

20 respostas



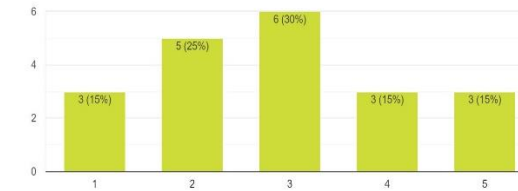
Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.

20 respostas



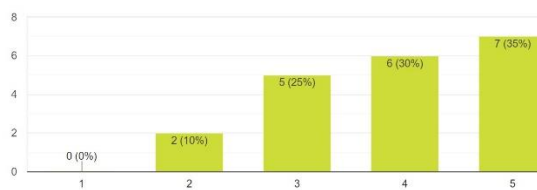
Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.

20 respostas



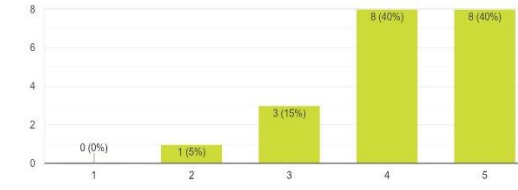
Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.

20 respostas



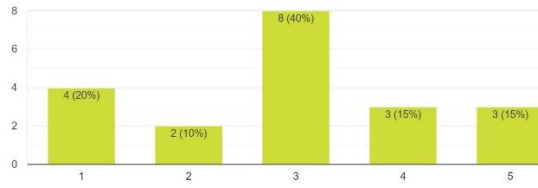
Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.

20 respostas



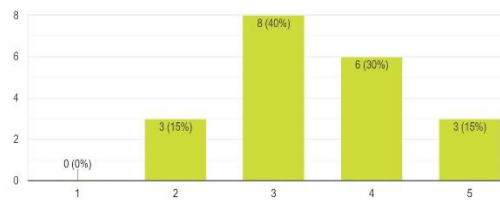
Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.

20 respostas



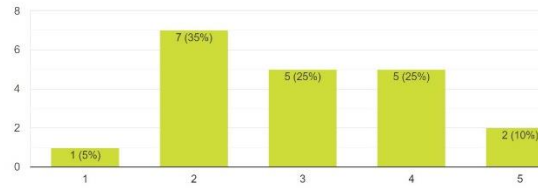
Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.

20 respostas



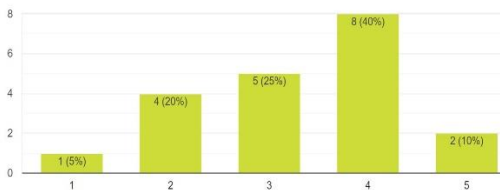
Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.

20 respostas



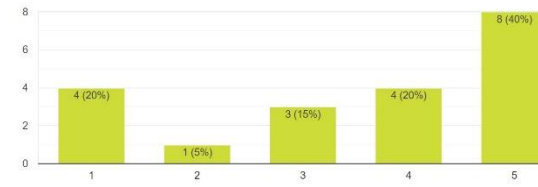
Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.

20 respostas



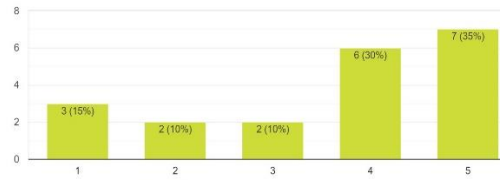
Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.

20 respostas



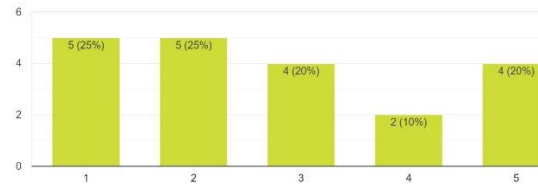
Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.

20 respostas



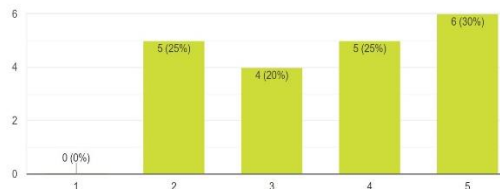
Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.

20 respostas



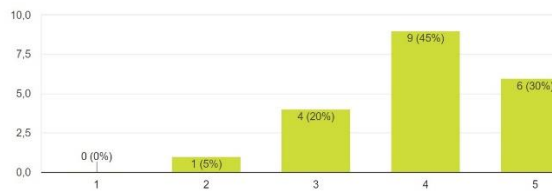
Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.

20 respostas



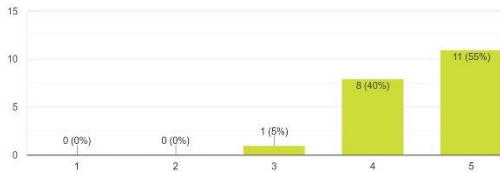
Penso no que sei para compreender melhor o que leio.

20 respostas



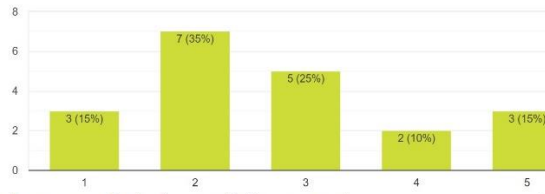
Penso no que sei para compreender melhor o que leio.

20 respostas



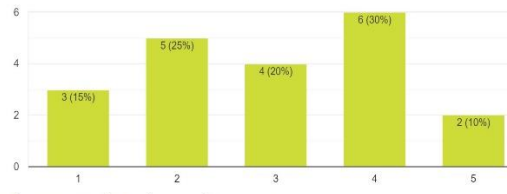
Quando estou a ler, tomo notas para compreender

20 respostas



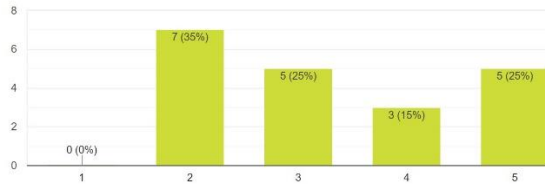
Quando estou a ler, tomo notas para compreender

20 respostas



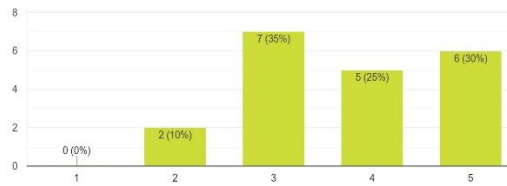
Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente.

20 respostas



Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente.

20 respostas



Anexo 7 – Texto trabalhado na aplicação prática 1: excerto “Frei Luís de Sousa”, de Almeida Garrett

CENA I

MADALENA

Só, sentada junto à banca, os pés sobre uma grande almofada, um livro aberto no regaço, e as mãos cruzadas sobre ele, como quem descaiu da leitura na meditação.

MADALENA

(repetindo maquinalmente e devagar o que acaba de ler)

Naquele ingano d'alma ledo e cego que a fortuna não deixa durar muito

MADALENA

Com paz e alegria d'alma... um ingano, um ingano de poucos instantes que seja... deve de ser a felicidade suprema neste mundo. E que importa que o não deixe durar muito a fortuna? Viveu-se, pode-se morrer. Mas eu!... *(Pausa)*. Oh! que o não saiba ele ao menos, que não suspeite o estado em que eu vivo... este medo, estes contínuos terrores, que ainda me não deixaram gozar um só momento de toda a imensa felicidade que me dava o seu amor. Oh! que amor, que felicidade... que desgraça a minha! *(Torna a descair em profunda meditação; silêncio breve)*.

Anexo 8 – Atividade realizada pelos alunos na aplicação prática 1

Frei Luís de Sousa - Questionário Cena I

1. Nos versos que Madalena lê, o que achas que quer dizer “engano d'alma”?

2. O que posso concluir sobre o facto de Madalena estar a ler um Episódio de Inês de Castro e parar especificamente nestes versos?

3. Porque achas que este monólogo da Madalena está cheio de reticências?

4. A partir do que já li, posso concluir que Madalena é uma mulher...

Anexo 9 – Texto trabalhado na aplicação prática 2: excerto “Os Maias”, de Eça de Queirós

Capítulo I

A casa que os Maias vieram habitar em Lisboa, no outono de 1875, era conhecida na vizinhança da rua de S. Francisco de Paula, e em todo o bairro das Janelas Verdes, pela casa do Ramalhete ou simplesmente o Ramalhete. Apesar deste fresco nome de vivenda campestre, o Ramalhete, sombrio casarão de paredes severas, com um renque de estreitas varandas de ferro no primeiro andar, e por cima uma tímida fila de janelinhas abrigadas à beira do telhado, tinha o aspecto tristonho de Residência Eclesiástica que competia a uma edificação do reinado da Sr.^a D. Maria I: com uma sineta e com uma cruz no topo assemelhar-se-ia a um Colégio de Jesuítas. O nome de Ramalhete provinha, decerto, de um revestimento quadrado de azulejos fazendo painel no lugar heráldico do Escudo d'Armas, que nunca chegara a ser colocado, e representando um grande ramo de girassóis atado por uma fita onde se distinguiam letras e números de uma data.

Longos anos o Ramalhete permanecera desabitado, com teias d'aranha pelas grades dos postigos térreos, e cobrindo-se de tons de ruína. Em 1858 Monsenhor Buccarini, Núncio de S. Santidade, visitara-o com ideia d'instalar lá a Nunciatura, seduzido pela gravidade clerical do edifício e pela paz dormente do bairro: e o interior do casarão agradara-lhe também, com a sua disposição apalaçada, os tectos apainelados, as paredes cobertas de frescos onde já desmaiavam as rosas das grinaldas e as faces dos Cupidinhos.

Mas Monsenhor, com os seus hábitos de rico prelado romano, necessitava na sua vivenda os arvoredos e as águas de um jardim de luxo: e o Ramalhete possuía apenas, ao fundo dum terraço de tijolo, um pobre quintal inculto, abandonado às ervas bravas, com um cipreste, um cedro, uma cascatazinha seca, um tanque entulhado, e uma estatua de mármore (onde Monsenhor reconheceu logo Vénus Citérea) enegrecendo a um canto na lenta humidade das ramagens silvestres.

Além disso, a renda que pediu o velho Vilaça, procurador dos Maias, pareceu tão exagerada a Monsenhor, que lhe perguntou sorrindo se ainda julgava a Igreja nos tempos de Leão X. Vilaça respondeu - que também a nobreza não estava nos tempos do Sr. D. João V. E o Ramalhete, continuou desabitado.

Este inútil pardieiro (como lhe chamava Vilaça Júnior, agora por morte de seu pai administrador dos Maias) só veio a servir, nos fins de 1870, para lá se arrecadarem as mobílias e as louças provenientes do palacete de família em Benfica, morada quase histórica, que, depois de andar anos em praça, fora então comprada por um comendador brasileiro. Nessa ocasião vendera-se outra propriedade dos Maias, a Tojeira; e algumas raras pessoas que em Lisboa ainda se lembravam dos Maias, e sabiam que desde a Regeneração eles viviam retirados na sua quinta de Santa Olávia, nas margens do Douro, tinham perguntado a Vilaça se essa gente estava atrapalhada.

- Ainda têm um pedaço de pão, disse Vilaça sorrindo, e a manteiga para lhe barrar por cima.

Os Maias eram uma antiga família da Beira, sempre pouco numerosa, sem linhas colaterais, sem parentelas - e agora reduzida a dois varões, o senhor da casa, Afonso da Maia, um velho já, quase um antepassado, mais idoso que o século, e seu neto Carlos que estudava medicina em Coimbra. Quando Afonso se retirara definitivamente para Santa Olávia, o rendimento da casa excedia já cinquenta mil cruzados: mas desde então tinham-se acumulado as economias de vinte anos de aldeia; viera também a herança de um último parente, Sebastião da Maia, que desde 1830 vivia em Nápoles, só, ocupando-se de numismática; - e o procurador podia certamente sorrir com segurança quando falava dos Maias e da sua fatia de pão.

A venda da Tojeira fora realmente aconselhada por Vilaça: mas nunca ele aprovara que Afonso se desfizesse de Benfica - só pela razão daqueles muros terem visto tantos desgostos domésticos. Isso, como dizia Vilaça, acontecia a todos os muros.

O resultado era que os Maias, com o Ramalhete inabitável, não possuíam agora uma casa em Lisboa; e se Afonso naquela idade amava o sossego de Santa Olávia, seu neto, rapaz de gosto e de luxo que passava as férias em Paris e Londres, não queria, depois de formado, ir sepultar-se nos penhascos do Douro. E com efeito, meses antes de ele deixar Coimbra, Afonso assombrou

Vilaça anunciando-lhe que decidira vir habitar o Ramalhete! O procurador compôs logo um relatório a enumerar os inconvenientes do casarão: o maior era necessitar tantas obras e tantas despesas; depois, a falta de um jardim devia ser muito sensível a quem saía dos arvoredos de Santa Olávia; e por fim aludia mesmo a uma lenda, segundo a qual eram sempre fatais aos Maias as paredes do Ramalhete, «ainda que (acrescentava ele numa frase meditada) até me envergonho de mencionar tais frioleiras neste século de Voltaire, Guisot e outros filósofos liberais...»

Afonso riu muito da frase, e respondeu que aquelas razões eram excelentes - mas ele desejava habitar sob tectos tradicionalmente seus; se eram necessárias obras, que se fizessem e largamente; e quanto a lendas e agoiros, bastaria abrir de par em par as janelas e deixar entrar o sol.

(...)

Anexo 10 – Atividade realizada pelos alunos na aplicação prática

11º - OS MAIAS – Capítulo I

1 - Depois de leres o excerto do capítulo I d'Os Maias, o que podes concluir sobre os informantes e indícios apresentados e a história que se irá narrar?

2 - Preenche o seguinte quadro tendo por base o exemplo apresentado.

Sequência Textual	Evidência Textual	Conhecimento Prévio	Inferir
Linha 1 ¹⁰	<i>Lisboa outono 1875</i>	1875 - Período de regeneração em Portugal Outono – natureza de tons neutros; folhas caem; fim do verão; início de uma altura de temperaturas frias...	A ação irá passar-se num momento em que Portugal passa por uma regeneração? Será um período de mudança? Penso outono poderá ser referência a um Portugal politicamente ou socialmente vulnerável...
Linhas 4 e 5	<i>sombrio severas ferro</i>		
Linha 11	<i>girassóis</i>		
Linhas 14, 16 e 21	<i>tons de ruína gravidade clerical do edifício paz dormente no bairro quintal inculto</i>		
Linhas 21 e 22	<i>ervas bravas cipreste cedro cascatazinha seca</i>		
Linhas 23 e 24	<i>mármore Vénus Citereia silvestres enegrecendo</i>		

¹⁰ As linhas apresentadas referem-se ao excerto do manual adotado.

Linhas 33 a linha 42 e linha 53	<i>outra propriedade quinta de Santa Olávia dois varões estudava medicina em Coimbra gosto e de luxo férias em Paris e Londres</i>		
Linhas 49 e 50	<i>aqueles muros tantos desgostos domésticos</i>		
Linha 66	<i>deixar entrar o sol</i>		

3 - Depois de responderes à questão 1 e de teres completado o quadro anterior, que informações acrescentarias sobre o excerto?

4 - Na tua opinião, que importância tem a realização de inferências na compreensão da leitura?

**Anexo 11 – Texto trabalhado na aplicação da prática 3: poema “De Tarde”,
de Cesário Verde**

DE TARDE

*Naquele «pic-nic» de burguesas,
Houve uma coisa simplesmente bela,
E que, sem ter história nem grandezas,
Em todo o caso dava uma aguarela.*

*Foi quando tu, descendo do burrico,
Foste colher, sem imposturas tolas,
A um granzoal azul de grão-de-bico
Um ramalhete rubro de papoulas.*

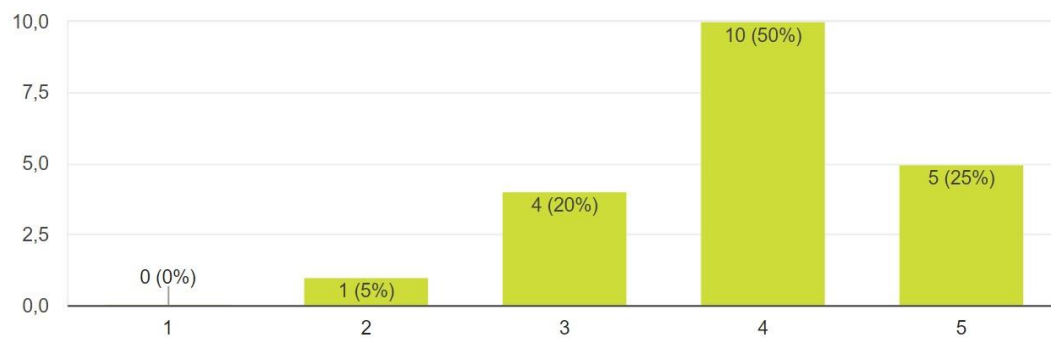
*Pouco depois, em cima duns penhascos,
Nós acampámos, inda o sol se via;
E houve talhadas de melão, damascos,
E pão de ló molhado em malvasia.*

*Mas, todo púrpuro, a sair da renda
Dos teus dois seios como duas rolas,
Era o supremo encanto da merenda
O ramalhete rubro das papoulas.*

Anexo 12 – Gráficos das respostas resultantes do Questionário II – Avaliação da estratégia de leitura: inferência

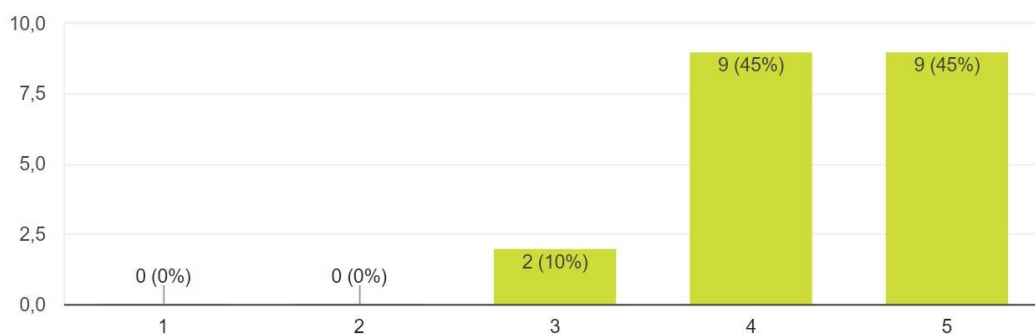
Fazer inferências

20 respostas



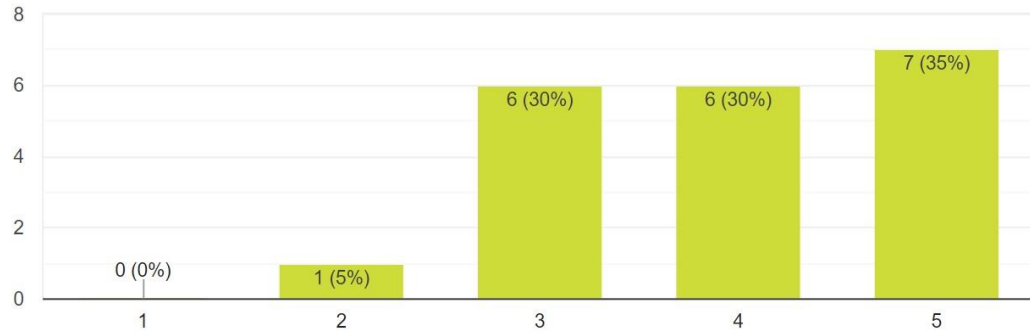
Para a realização de inferências, a ativação do conhecimento prévio é

20 respostas



Associar as inferências feitas durante a leitura, para uma melhor compreensão do texto, é

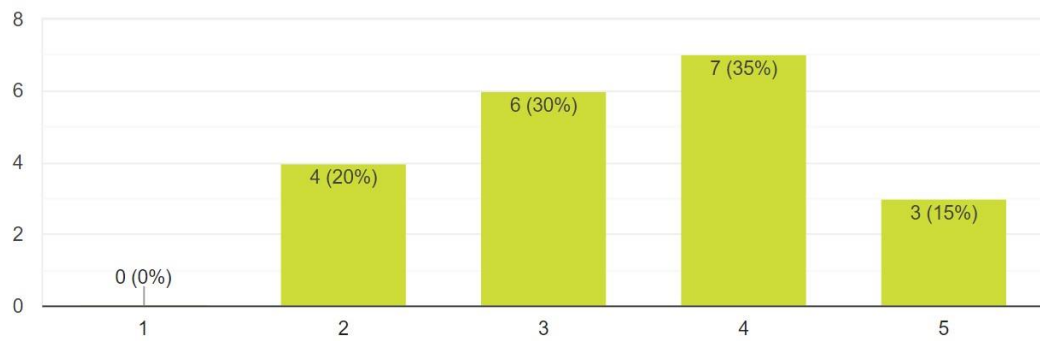
20 respostas



Antes de ler um texto na íntegra devem-se fazer algumas inferências



20 respostas



Anexo 13 – Respostas integrais transcritas a partir dos manuscritos originais do Questionário II – Avaliação da estratégia de leitura: inferência

Questão nº 5

Q11q5_U: “Devem-se fazer inferências durante a leitura para uma melhor compreensão do texto”;

Q11q5_T: “Fazer inferências é importante para adquirir ainda mais conhecimento, uma vez que nos ajuda a deduzir um conteúdo de que nós vamos ter conhecimento”;

Q11q5_S: “Fazer inferências facilita a compreensão do texto, na medida que, ao ativarmos o nosso conhecimento prévio, as inferências passam a tomar um sentido no tema e no contexto em que as mesmas estão a ser feitas, sendo por isso muito importantes”;

Q11q5_R: “Eu considero o processo de inferir importante apenas durante a leitura, pois é uma maneira que temos de ir além daquilo que nos é dito por palavras, estimulando também a nossa capacidade de imaginar, relacionar e ganhar noções diferentes do que poderia ter apenas um sentido, uma vertente, mas que de facto nos permite abranger a obra ou o texto na íntegra”;

Q11q5_P: “Fazer inferências ajuda não só a compreender melhor o texto, como também chegar mais depressa ao significado que o autor pretendia que o leitor chegasse”;

Q11q5_O: “É importante fazer inferências para percebermos se vale a pena ler o texto ou não”;

Q11q5_N: “Acho que as inferências feitas durante a leitura são importantes, ao contrário daquelas que se fazem antes da leitura”;

Q11q5_M: “É importante fazer inferências para percebermos se vale ou não a pena ler a obra”;

Q11q5_L: “Na minha opinião, as inferências devem apenas ser feitas enquanto se lê e não previamente, pois podem levar a enganos e confusões. Por outro lado, as inferências são importantes, pois ajudam a estar mais intrigado no texto e a percebê-lo melhor”;

Q11q5_K: “Antes de se ler um texto não se pode fazer muitas inferências, pois não se sabe ao certo o tema e o assunto”;

Q11q5_J: “Porque cada pessoa tem uma forma de analisar, compreender e perceber e que, e consequentemente tem uma determinada maneira de ler”;

Q11q5_I: “É importante inferir previamente em certos tipos de textos. Se estivermos a ler um artigo científico, por exemplo, cujo tema nós não conhecemos, neste caso vamos adquirir conhecimentos e não utilizamos as nossas inferências. Por outro lado, quando já temos alguns conhecimentos acerca de um determinado tema, é importante fazer inferências para que consigamos associar informação contida no texto”;

Q11q5_H: “Fazer algumas inferências antes e durante a leitura do texto a partir do nosso conhecimento é muito importante pois ajuda-nos a contextualizar melhor o texto, e com essa contextualização percebemos melhor o sentido de certas frases e palavras. Também a partir de inferências também nos torna mais fácil concluir acerca do tema e assunto do texto”;

Q11q5_G: “É importante fazer inferências, pois ajuda a compreender melhor o texto que estejamos a ler”;

Q11q5_F: “Fazer inferências (dedução) é importante pois estimulamos o conhecimento prévio de todo o tipo de temas e o raciocínio lógico. Exemplo: um conhecimento prévio inferencial acerca do autor ou das personagens (se for uma trilogia)”;

Q11q5_E: “Fazer inferências é importante pois desta forma descobrimos se vale a pena fazer a leitura do texto ou não”;

Q11q5_D: “Na minha opinião as inferências não são assim tão importantes pois não são necessárias para a compreensão do texto”;

Q11q5_C: “Eu considero que fazer inferências é muito importante para a realização de uma leitura pois estas vão ser algo fundamental para a compreensão de um texto. Ao inferir vamos buscar ao nosso conhecimento outras ideias que se possam relacionar com o texto que estamos a ler, ajudando-nos a compreender mais facilmente”;

Q11q5_B: “Não gosto de fazer inferências, mas sei que são importantes para a compreensão da leitura”;

Q11q5_A: “Considero muito importante, pois pode haver casos em que as inferências sejam úteis e noutros não”.

Questão nº 6

Q11q6_U: “O texto vai começando a fazer mais sentido e a história que se aborda também”;

Q11q6_T: “A reflexão sobre a estratégia de realização de inferências melhora a compreensão da leitura, uma vez que nos ajuda a deduzir o conteúdo de um texto, ajudando-nos a compreender melhor a informação deste”;

Q11q6_S: “Melhora a minha compreensão da leitura, uma vez que é um passo para a contextualização do assunto e tema do texto, relacionando certas frases e palavras com aquilo que previamente já conhecemos”;

Q11q6_R: “No caso específico de uma obra que analisamos em aula, “Os Maias”, as inferências que fizemos facilitaram bastante a compreensão da obra, essencialmente na ação inicial do Ramalhete, uma vez que através delas, não só descrevemos o que é o ambiente do espaço, como também o próprio estado das personagens e ainda as fases que viveu Portugal, o que nos fez não só compreender o próprio contexto, como também a obra toda em geral, logo as inferências são importantes no processo de leitura”;

Q11q6_P: “Ajuda a não me perder tão facilmente e a não me afastar das coisas mais importantes para a melhor compreensão dos textos”;

Q11q6_O: “Pois quanto melhor forem as inferências, melhor vai ser a compreensão do texto”;

Q11q6_N: “A realização de inferências durante a leitura ajuda à compreensão e organização de ideias sobre o texto”;

Q11q6_M: “Com obtenção de conhecimento prévio através de inferências a compreensão do texto irá ser facilitada e portanto melhorada”;

Q11q6_L: “Na minha opinião não influencia nada, pois enquanto leio não penso no que devia fazer”;

Q11q6_K: “As estratégias de realização de inferências são importantes após a leitura do texto, para ajudar a tentar compreender melhor”;

Q11q6_J: “Quando realizamos inferências, estamos a usar a imaginação e de certa forma alargamos o nosso horizonte, a nossa forma de ver e pensar, e até mesmo a nossa imaginação”;

Q11q6_I: “As inferências são a melhor maneira da nossa leitura ser mais eficaz”;

Q11q6_H: “A estratégia de reflexão de inferência permite-nos inferir acerca do tema e assunto do texto, facilitando-nos, depois a conclusão do texto. As inferências permitem-nos contextualizar o texto, permitindo-nos depois relacionar certas frases com esse contexto, facilitando-nos depois a compreensão e o esclarecimento do significado e sentido de frases e palavras”;

Q11q6_G: “A reflexão sobre a estratégia de realização de inferências melhora a minha compreensão da leitura, pois ajuda a organizar as minhas ideias sobre o texto”;

Q11q6_F: “A reflexão sobre a estratégia de realização de inferências melhora a minha leitura pois consigo compreender de uma melhor forma o texto, o conteúdo do mesmo e a mensagem a transmitir”;

Q11q6_E: “Se as nossas inferências forem positivamente boas iremos estar mais atentos e interessados pois vamos ler algo que nós gostamos”;

Q11q6_D: “Eu acho que a estratégia de realização de inferências não interfere numa melhor compreensão da leitura pois não simplifica a linguagem nem altera o conteúdo do texto (que são o que interfere na melhor compreensão do texto)”;

Q11q6_C: “Refletir sobre as nossas estratégias de leitura é importante pois ajuda a melhorar e melhorar as nossas estratégias que usamos de momento e assim no futuro fazer uma melhor compreensão da leitura”;

Q11q6_B: “Ajuda bastante à compreensão de alguns conceitos que apareçam ao longo da leitura”.

Q11q6_A: “Pode levar-nos a uma melhor compreensão do assunto”.

DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Joana Raquel Lopes Couto, estudante nº 2017213282, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra.
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado “O Ensino Explícito da Compreensão da Leitura: a estratégia inferencial – um estudo de caso, no Ensino Secundário”, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

Declaro ainda que identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados neste trabalho; no caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

Assim, declaro que não há qualquer plágio (apropriação indevida da obra intelectual de outra pessoa) no documento entregue e que reconheço que tal prática poderia resultar em sanções disciplinares e legais.

Data: 10 de setembro de 2019

Assinatura:

