

Sara da Conceição Pacheco Antunes

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE LEITURA

Inquiry-based learning — plataforma graasp

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

setembro de 2019

1 2  9 0

UNIVERSIDADE D
COIMBRA

FACULDADE DE LETRAS

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE LEITURA

Inquiry-based learning — plataforma *graasp*

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	As Tecnologias Digitais na Compreensão de Leitura
Subtítulo	<i>Inquiry-based learning</i> – plataforma <i>graasp</i>
Autor/a	Sara da Conceição Pacheco Antunes
Orientador/a(s)	Anabela dos Santos Fernandes
Júri	Presidente: Doutora Judite Manuela Silva Nogueira Carecho Vogais: 1. Doutora Ana Maria e Silva Machado 2. Doutora Anabela dos Santos Fernandes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	
Especialidade/Ramo	Formação de Professores
Data da defesa	27-09-2019
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



UNIVERSIDADE D
COIMBRA

“Escrever é esquecer. A literatura é a maneira mais agradável de ignorar a vida. A música embala, as artes visuais animam, as artes vivas (como a dança e o representar) entretêm. A primeira, porém, afasta-se da vida por fazer dela um sono; as segundas, contudo, não se afastam da vida — umas porque usam de fórmulas visíveis e, portanto, vitais, outras porque vivem da mesma vida humana.

Não é esse o caso da literatura. Essa simula a vida. Um romance é uma história do que nunca foi e um drama é um romance dado sem narrativa. Um poema é a expressão de ideias ou de sentimentos em linguagem que ninguém emprega, pois que ninguém fala em verso.”

Fernando Pessoa, *Livro do Desassossego*

“Um professor é a personificada consciência do aluno; confirma-o nas suas dúvidas; explica-lhe o motivo de sua insatisfação e lhe estimula a vontade de melhorar.”

Thomas Mann, *Doutor Fausto*

Agradecimentos

Ao terminar mais uma etapa da minha vida, cabe-me agradecer a todos aqueles que me acompanharam ao longo desta jornada e que, de uma ou de outra forma, contribuíram para a minha evolução pessoal e académica.

Face ao exposto, agradeço com especial atenção:

À minha orientadora da Faculdade de Letras, da Universidade de Coimbra, Professora Doutora Anabela Fernandes, pelo vasto conhecimento que me transmitiu e pelas recomendações constantes que me possibilitaram crescer e desenvolver todo este trabalho.

À minha orientadora da prática pedagógica supervisionada, Professora Ana Sebastião, pelo precioso tempo disponibilizado, pelo carinho, pela amizade e pelos comentários construtivos sobre a minha atuação.

À Escola Secundária de Avelar Brotero e a todo o corpo docente, pela sua excelente receção e, em particular, aos meus “meninos”, que nunca irei esquecer, não só por terem sido os primeiros, mas também pelo respeito e pelo carinho que demonstraram desde o primeiro dia de aulas, assim como pelo contributo positivo neste trabalho.

À minha família, em especial aos meus pais, Lúcia e Fernando, pelo apoio, pelos valores que me transmitiram, pelo amor que sempre demonstraram, pois sem eles nada disto teria sido possível.

À minha irmã, Ana, minha força motriz, pela coragem, pelos sorrisos rasgados, pela alegria, pela garra, por cuidar sempre de mim como se fosse uma filha e por nunca me ter falhado quando mais precisei.

Aos meus colegas de Mestrado, pelas experiências cúmplices partilhadas.

Às minhas amigas de Coimbra, colegas de quarto, de casa, às minhas confidentes, às minhas companheiras de guerra, dos bons e maus momentos, em especial a Raquel, a Filipa, a Cláudia, a Diana e a Sofia, pela partilha de conhecimentos, de sorrisos, de angústias, pelo apoio, por estarem sempre prontas a viver uma aventura comigo e, principalmente pela compreensão fundamental neste ano.

Ao “Rés da Resi”, a minha segunda casa, o meu porto de abrigo em Coimbra, onde fui feliz durante cinco anos, onde sorri e fiz sorrir, onde vivi e cresci com todas as colegas que por lá passaram.

A Deus, que nunca me abandona, a quem rogo todas as noites e a quem devoto toda a minha fé.

A todos a minha profunda gratidão.

RESUMO

As Tecnologias Digitais na Compreensão de leitura. *Inquiry-based learning* — plataforma *graasp*

O presente relatório descreve um estudo de caso científico-didático sobre o ensino explícito da estratégia de leitura ‘determinação de ideias principais’, desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada de Português numa turma do 10.º ano do Ensino Profissional do curso Técnico(a) de Multimédia, tendo-se adequado a abordagem às competências e dificuldades dos alunos, através da utilização da plataforma *graasp*. Deste modo, procedeu-se à aproximação do contexto formal de aprendizagem da disciplina, integrada na Componente de Formação Sociocultural, à área de formação profissional dos alunos. O estudo regular das relações do texto literário com outros géneros discursivos privilegiou a construção de leituras que combinam uma reflexão elaborada e a fruição, aspetos fundamentados na Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário.

Os resultados dos questionários confirmam a pertinência das aplicações didáticas, uma vez que a tomada de consciência de estratégias de leitura por parte dos alunos está plasmada na alteração de práticas de trabalho durante a leitura de um texto. A compreensão de leitura mais elaborada foi associada à capacidade de sintetizar textos, seguindo-se a exposição oral e o registo escrito, dado que a estruturação clara do discurso e do pensamento acompanha estes alunos dentro e fora do contexto escolar.

Palavras-chave: compreensão de leitura, ensino explícito de estratégias, determinação de ideias principais, tecnologias digitais, *graasp*.

ABSTRACT

Digital technologies in reading comprehension. Inquiry-based learning – *graasp* platform

The following report describes a scientific-didactic case study on the explicit teaching of the reading strategy “determining main ideas”, developed in Supervised Pedagogical Practice of the Portuguese course in the 10th grade of Vocational Education in the field of Multimedia Technician. Its’ approach was adjusted to the students’ skills and difficulties through the *graasp* platform. Therefore, we brought closer together the formal context of learning of the said course, integrated in the Sociocultural Training Component, to the students’ field of studies in vocational education. The establishment of readings that combine an intricate reflection and fruition, both aspects being well-founded in the Modular Organization of the Curricular Goals Program of Portuguese in Vocational Education Courses of High School, has been favored by the regular study of the literary text’s relationship with other discursive genres.

The questionnaires’ results support the relevance of didactic applications/platforms, given that the students’ awareness of reading strategies is embodied in the changes of work method during a text read. The comprehension of a more refined reading has been associated with the efficiency in synthesizing texts, then the oral presentation and lastly the written record, since the structuring of speech and thought in a clear manner guides these students in and out of the school setting.

Key words: reading comprehension, explicit instruction strategies, determining main ideas, digital technologies, *graasp*.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	3
PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA.....	3
CAPÍTULO 1 CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO	4
1. Contexto socioeducativo do universo escolar	4
1.1. Caracterização do meio envolvente	4
1.2. A Escola.....	5
1.2.1. Projeto Educativo.....	5
1.2.2. O Espaço Físico	6
1.3. Caracterização das turmas da prática pedagógica	6
1.3.1. Turma de Português 10.º ano	7
CAPÍTULO 2 SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA	10
2.1. Prática Pedagógica e análise do desempenho	10
2.2. Escolha do tema monográfico	16
PARTE II	17
AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE LEITURA	17
CAPÍTULO 3 DA LEITURA À COMPREENSÃO DE LEITURA	18
3.1. A Leitura e o seu papel na sociedade atual	18
3.2. Compreensão de Leitura: o ensino explícito de estratégias	21
3.3. Compreensão de leitura: a determinação de ideias principais	25
3.3.1. Documentos oficiais: orientações curriculares	26
3.3.1.2. Estratégia de leitura: Determinar Ideias Principais	28
3.4. O uso das tecnologias digitais nos documentos curriculares	29
3.5. As tecnologias digitais no processo da compreensão de leitura: <i>Inquiry-based learning</i> e a plataforma <i>graasp</i>	30
CAPÍTULO 4 DETERMINAÇÃO DE IDEIAS PRINCIPAIS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS	34
4.1. Objetivos do estudo.....	34
4.2. Metodologia	35
4.3. Aplicações práticas.....	35
4.3.1. Aplicação prática 1	37
4.3.2. Aplicação prática 2	41
4.3.3. Aplicação prática 3	43
4.4. Questionários	45

4.4.1 Questionário I: Estratégias de Leitura (1.ª e 2.ª aplicação).....	45
4.4.2 Questionário II: Avaliação.....	48
4.4.3 Questionário III: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): a plataforma <i>graasp</i> ..	49
CONSIDERAÇÕES FINAIS	51

Índice dos Anexos

Anexo 1 - Plano Individual de Formação (PIF), realizado pela professora estagiária, no início da prática pedagógica supervisionada, de acordo com os critérios previstos no Plano Anual de Formação.....	1
Anexo 2 - Excerto do capítulo 11, da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes, analisado em aula.....	7
Anexo 3 - Atividade de averiguação da utilização das Tecnologias Digitais, em contexto sala de aula, integrado no conteúdo programático <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes, realizado na Biblioteca da Escola, antes da apresentação do Projeto de Compreensão de Leitura e da plataforma <i>Graasp</i> (Encontros 10, pp. 118 a 120).....	8
Anexo 4 - Questionário I: Estratégias de Leitura (1.ª e 2.ª aplicação), disponibilizado aos discentes da prática pedagógica supervisionada.....	23
Anexo 5 - Atividade <i>Graasp</i> I (Aplicação prática 1).....	24
Anexo 6 - Conteúdos e objetivos gerais e específicos da aplicação prática 1.....	30
Anexo 7 - Atividade <i>Graasp</i> II (Aplicação prática 2).....	31
Anexo 8 - Conteúdos e objetivos gerais e específicos da aplicação prática 2.....	36
Anexo 9 - Atividade <i>Graasp</i> III (Aplicação prática 3).....	37
Anexo 10 - Conteúdos e objetivos gerais e específicos da aplicação prática 3.....	45
Anexo 11 - Questionário II: Estratégias de Leitura - Avaliação.....	46
Anexo 12 - Questionário III: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular da plataforma <i>Graasp</i> , na disciplina de Português.....	47
Anexo 13 - Comunicado entregue aos encarregados de Educação dos alunos do 12.º ano. Preparação da Visita de Estudo: Passeio Literário, a Lisboa, realizada no passado dia 10/01/2019.....	51
Anexo 14 - Fotografia da Plantação de uma Clementina (<i>Citrus sinensis</i>), no âmbito do projeto “Educar para a Cidadania”, pensado por um grupo de alunos do 10.º ano de escolaridade, no dia 07/02/2019, correspondendo ao tema “Empreendedorismo”.....	52
Anexo 15 - Visualização do processo de <i>inquiry-based learning</i> a partir da agregação de 34 grupos de atividades (Pedaste <i>et al.</i> , 2015: 51).....	53
Declaração de Autoria.....	54

Índice de Esquemas

Esquema 1. Objetivos do ensino da leitura (Sim-Sim, 2007).....	19
Esquema 2. Processo de compreensão (Koch & Elias, 2006)	20
Esquema 3. Modelo cognitivo de avaliação de leitura (McKenne e Stahl, 2003 <i>apud</i> Sim-Sim, 2007)	21

Índice de Figuras

Figura 1. Estrutura de <i>inquiry-based learning</i> (Pedaste <i>et al.</i> , 2015: 56)	31
Figura 2. Imagens retiradas da aplicação prática 1: conceptualização, vista pelos alunos.	39

Índice de Tabelas

Tabela 1. Aulas lecionadas	13
Tabela 2. 2.º Momento de recolha de dados - Atividades <i>graasp</i>	37
Tabela 3. Resultados obtidos na 1.ª aplicação prática.	40
Tabela 4: Resultados obtidos na 2.ª aplicação prática.	43
Tabela 5. Resultados obtidos na 3.ª aplicação prática.	45
Tabela 6. Estratégias globais de leitura.	46
Tabela 7. Estratégias de resolução de problemas.....	47
Tabela 8. Estratégias de apoio à leitura.	48

Lista de Siglas e Acrónimos

AE – Aprendizagens Essenciais
CIM RC – Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra
DGE – Direção-Geral da Educação
EB – Ensino Básico
EFA - Educação e Formação de Adultos
ERTE – Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas
ES – Ensino Secundário
ESAB – Escola Secundário da Avelar Brotero
EU – União Europeia
IBL - <i>Inquiry-based learning</i>
INE – Instituto Nacional de Estatística
RED – Recursos Educativos Digitais
TIC – Tecnologias da Informação e Comunicação

INTRODUÇÃO

O relatório de estágio contextualizado na Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado de Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra visa, por um lado, refletir sobre o percurso efetuado ao longo do Estágio Pedagógico, realizado durante o ano letivo 2018/2019, na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra, e, por outro lado, descrever e avaliar a utilização pedagógica de tecnologias digitais no processo de compreensão de leitura, designadamente no ensino explícito da estratégia de leitura ‘determinar as ideias principais’, com recurso à plataforma digital *graasp*, adaptado a uma turma do 10.º ano do Ensino Profissional do curso Técnico(a) de Multimédia.

Este estudo integra o projeto “Compreensão de Leitura: o ensino explícito de estratégias”, desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, adaptado da obra *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*, de Judi Moreillon (2007), por Ana Maria Machado e Anabela Fernandes.

Segundo a Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, a disciplina de Português integra a Componente de Formação Sociocultural, registando orientações para a valorização dos textos, predominantemente não literários nos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita. A articulação destes domínios e a Educação Literária é orientada pelo princípio da representatividade do texto literário que mobiliza o valor histórico-cultural e patrimonial. Ora, a observação das competências e dificuldades dos alunos determinou a adaptação das atividades de compreensão do texto literário. Deste modo, optou-se por trabalhar o texto literário na sua relação com outros géneros discursivos no que diz respeito à dimensão temática intemporal, não tendo sido, porém, alteradas as perguntas definidas pelo projeto acima mencionado para a estratégia de leitura em estudo.

Estruturalmente, o relatório encontra-se dividido em duas partes. A primeira parte organiza-se em dois capítulos: no primeiro, após a contextualização do meio social e educativo da escola de acolhimento do núcleo de estágio, segue-se a descrição da turma da prática pedagógica supervisionada; no segundo momento, faz-se um balanço das experiências vividas durante a prática letiva e reflete-se criticamente sobre as atividades desenvolvidas pela professora estagiária, terminando com a fundamentação do tema monográfico.

Os dois capítulos que constituem a Parte II apresentam o enquadramento teórico que sustenta o tema escolhido e a sua operacionalização didática. Assim, no capítulo três, na revisão de literatura, discorre-se sobre (i) o ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura e da sua aplicação

em contexto escolar, sublinhando-se com mais pormenor a estratégia 'determinação de ideias principais' e (ii) o papel das tecnologias digitais no processo de compreensão de leitura, com recurso à plataforma digital *graasp*. Já no capítulo quarto, procede-se à descrição e análise das aplicações didáticas, bem como dos resultados obtidos.

Nas considerações finais, serão apresentados, de forma crítica, aspetos do trabalho desenvolvido, apontando para as vantagens e as dificuldades experienciadas ao longo do Estágio Pedagógico.

PARTE I

PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

CAPÍTULO 1

CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

CAPÍTULO 1 | CARACTERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

A primeira parte deste relatório encontra-se dividida em dois capítulos. No primeiro capítulo, é apresentado o contexto socioeducativo onde se realizou a Prática Pedagógica Supervisionada, concluindo com a apresentação do perfil da turma de Português. O segundo capítulo é dedicado à análise reflexiva da prática docente, tendo em conta as expectativas da professora estagiária, os desafios e dificuldades experienciadas.

1. Contexto socioeducativo do universo escolar

Neste primeiro capítulo, caracteriza-se o meio envolvente em que se insere a Escola Secundária de Avelar Brotero, desde a cidade de Coimbra à história desta escola. Descreve-se ainda o seu espaço físico, a sua missão enquanto escola, a partir do Projeto Educativo 2017-2020, disponível no *site* da escola, e da documentação facultada pelos serviços administrativos e pela professora orientadora. A elaboração deste capítulo tem, igualmente, por base as informações do Instituto Nacional de Estatística (doravante, INE) e da Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra (doravante, CIM|RC).

1.1. Caracterização do meio envolvente

Conhecida como a ‘Cidade do Conhecimento’ ou a ‘Cidade dos Estudantes’, Coimbra é uma referência devido à sua história universitária. Fundada por D. Dinis, em 1290, e instalada definitivamente na cidade do Mondego, em 1537, a Universidade de Coimbra, uma das mais antigas da Europa, é avaliada como uma das mais influentes do país. Para além da Universidade, formada por oito faculdades, a cidade tem 470 escolas, ocupando algumas delas lugares relevantes no *ranking* nacional do desempenho de estabelecimentos de ensino.

Em 2011, segundo o INE¹, Coimbra era constituída por 143.396 habitantes. Já em 2016, segundo o estudo efetuado pela CIM|RC², havia cerca de 440.687 habitantes.

¹ Cf. Instituto Nacional de Estatística, disponível em: https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE&xlang=pt, consultado em 23/10/2018.

² Segundo a Comunidade Intermunicipal da Região de Coimbra, disponível em <https://www.cim-regiaodecoimbra.pt/>, consultado em 23/10/2018.

Classificada como a maior Comunidade Intermunicipal do País, esta é composta por dezanove municípios de três distritos distintos (Coimbra, Aveiro e Viseu), correspondendo a uma área de 4336 Km².

1.2. A Escola

Ao longo do seu percurso, a Escola Secundária de Avelar Brotero (doravante, ESAB) sofreu algumas alterações a nível de localização e de denominação. António Augusto de Aguiar e Félix de Avelar Brotero foram os responsáveis pela construção identitária desta escola. De Escola de Desenho Industrial, em 1884, passou a Escola Industrial e, depois, a Escola Industrial e Comercial. Já nas atuais instalações, junto ao Estádio de Coimbra, adquire o nome de Escola Técnica de Avelar Brotero, em 1971, mudando novamente, em 1979, para a designação atual.

Hoje em dia, a ESAB, escola exclusivamente com nível de escolaridade secundário, tem uma oferta formativa variada, a saber:

- (i) Cursos Científico-Humanísticos, incluindo Artes Visuais, Ciências Socioeconómicas, Ciências e Tecnologias, com 824 alunos;
- (ii) Cursos Profissionais com 554 alunos: Técnico(a) de Design e Moda, Técnico de Eletrónica, Automação e Comando, Técnico(a) de Eletrotecnia, Técnico(a) de Frio e Climatização, Técnico de Secretariado, Técnico de Informática e Gestão, Técnico(a) de Multimédia, Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico(a) de Manutenção Industrial/Mecatrónica Automóvel e, por fim, Técnico(a) de Manutenção Industrial/Eletromecânica.

Para além desta formação, em regime diurno, a ESAB apresenta os Cursos EFA (Educação e Formação de Adultos) e o Ensino Recorrente no nível secundário, em regime noturno, num total de 246 alunos.

1.2.1. Projeto Educativo

O Projeto Educativo da ESAB explicita os valores que orientam a sua formação como o bem comum, o rigor e a equidade, defendendo a qualidade das práticas, a inovação pedagógica e científica e a melhoria de todos os procedimentos. A sua missão visa a formação de pessoas qualificadas capazes de dar resposta às contingências do mundo atual. Neste sentido, tem como objetivos: (i) melhorar a qualidade do serviço educativo, promovendo a formação de pessoas

qualificadas e eticamente responsáveis; (ii) promover um código de conduta que assente numa cidadania ativa, responsável, sustentável e eticamente coerente; (iii) promover as relações entre escola-família/meio a fim de melhorar o serviço educativo e responder às necessidades da escola e do meio; (iv) promover uma gestão participativa, transparente e assente em critérios de qualidade e equidade, reforçando as competências de liderança do pessoal docente e não docente; e (v) promover a autoavaliação da escola numa perspetiva de melhoria contínua.

1.2.2. O Espaço Físico

A ESAB é constituída por 5 edifícios, sendo 2 destinados à prática letiva (Edifício A e Edifício B), 2 reservados à componente administrativa (Edifício C e Edifício D) e um outro com os espaços definidos para a componente curricular de Educação Física e para o Gabinete Médico (Edifício E). A escola está equipada ainda com uma biblioteca/mediateca, um espaço memória e antiga biblioteca, um auditório, serviços de Psicologia Orientação, gabinete médico e do aluno, espaços exteriores descobertos, áreas ajardinadas e um anfiteatro ao ar livre. Todas as salas são climatizadas, preparadas com quadros, projetores e telas de projeção.

Em relação às tecnologias digitais, todas as salas possuem um computador, com ligação à *Internet*, projetor e tela de projeção, para uso do professor em contexto de sala de aula, excetuando-se as salas atribuídas aos cursos profissionais de vertente tecnológica, que estão equipadas com mais de um computador.

1.3. Caracterização das turmas da prática pedagógica

O estágio pedagógico supervisionado contou com a observação de aulas em duas turmas de 12.º ano do ensino regular e em duas turmas de 10.º ano de cursos profissionais. A prática letiva assistida avaliada decorreu numa turma do 10.º ano cuja caracterização da turma se baseia nos dados recolhidos ao longo das aulas, resultantes de notas de campo, e nas informações facultadas pela diretora de turma.

1.3.1. Turma de Português 10.º ano

A Prática Pedagógica Supervisionada teve lugar numa turma de 10.º ano do curso profissional Técnico(a) de Multimédia, cujo plano de estudos prevê a integração da disciplina de Português na Componente de Formação Sociocultural.

Esta turma era constituída por 20 alunos, 55% do sexo masculino e 45% do sexo feminino, cuja média de idades se situa nos 16 anos. A turma apresenta 75% de alunos cujo percurso de aprendizagem apresentava retenções escolares³ (12 no ensino básico e 3 alunos no ensino secundário). A maior parte dos alunos vive no concelho de Coimbra, a 10-19km de distância da escola, demorando cerca de 30 minutos a 1 hora para efetuar este percurso.

Relativamente ao contexto familiar, os registos indicam que os encarregados de educação apresentam habilitações literárias que vão desde o 1.º ciclo ao ensino superior: no caso das mães, predomina o 2.º Ciclo e, em relação aos pais, a maioria tem o ensino secundário.

No que diz respeito aos projetos futuros, 7 pretendem prosseguir os seus estudos, 4 tencionam entrar na vida ativa e 9 não responderam. A maioria afirma estudar “às vezes”, geralmente antes dos testes, sendo que apenas 7 estudam diariamente.

Quanto aos equipamentos tecnológicos, só um aluno é que não dispõe de computador em casa, tendo todos os alunos acesso à *internet*.

No que se refere ao envolvimento familiar na vida escolar, 60% dos discentes descrevem-no de forma positiva, 25% afirma não haver qualquer intervenção e 15% dos discentes manifestaram ausência do apoio por parte do(s) encarregado(s) de educação, relativamente à continuação dos seus estudos.

A maioria dos alunos vem de Escolas Básicas distintas, podendo, eventualmente, justificar a falta de confiança e de à vontade de alguns alunos, observada no primeiro período.

De um modo geral, os alunos eram participativos, interessados, dinâmicos e traziam para a sala de aula assuntos atuais, confrontando-os com a matéria em estudo. No entanto, uma minoria desinteressada, conversadora, pouco pontual e com autonomia reduzida (não tirava apontamentos, nem levava o material necessário para a sala), refletindo inércia no empenho, levou a que se tivesse de adequar todas as estratégias de ensino de modo a assegurar um ritmo de trabalho regular.

No âmbito dos conteúdos de aprendizagem de Português, os alunos manifestaram algumas dificuldades na leitura de textos literários e no domínio da gramática. A competência escrita

³ Importa salientar que as repetências incluem alunos que mudaram de área de estudos.

apresentava também fragilidades e, na oralidade, frequentemente havia um registo coloquial dentro da sala de aula.

Considerando a articulação dos vários domínios configurados na Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário — Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática — e as competências e dificuldades dos alunos, as atividades de compreensão de leitura convergiram no ensino explícito da estratégia de determinação de ideias principais.

CAPÍTULO 2
REFLEXÃO SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

CAPÍTULO 2 | SOBRE A PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA

Neste capítulo, procede-se à apresentação da professora estagiária, relativamente à sua experiência prévia, expectativas e desafios ao longo da prática pedagógica supervisionada, assim como a descrição das atividades desenvolvidas no Estágio Pedagógico. Antes de terminar o capítulo, será desenvolvida uma reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada, assente nos objetivos propostos no Plano Individual de Formação (PIF) (Anexo 1).

2.1. Prática Pedagógica e análise do desempenho

Numa primeira fase, desejava que o Estágio Pedagógico pudesse proporcionar-me o conhecimento não adquirido nos anos anteriores de formação académica, a nível de (i) organização escolar, (ii) elaboração das planificações a longo, médio e curto prazo, (iii) formação dos conselhos de turma, (iv) distribuição dos professores por turmas, (v) reuniões de avaliação, (vi) relação interpessoal no corpo docente. Fundamentalmente, pretendia conhecer a dimensão prática organizacional de uma escola.

À medida que o estágio decorria, tomei consciência do estudo contínuo que a preparação das atividades letivas requeria, sendo muito importante aprofundar e aplicar o conhecimento científico e desenvolver competências comunicativas relacionais de trabalho em grupo.

Foi-me atribuída a lecionação numa turma, tendo de assistir às aulas lecionadas pela professora Orientadora da escola, titular da disciplina de Português, nas duas turmas de 12.º ano e nas duas turmas de 10.º ano, bem como às aulas lecionadas pela minha colega de estágio. Assim, realizei a prática letiva no 10.º ano do Ensino Profissional no curso de Técnico(a) de Multimédia, com discentes provenientes de contextos sociais díspares, expondo uma atitude na sala de aula tendencialmente conversadora e distraída, mas sobretudo afáveis e cordiais. Este contexto apresentou-se, assim, como um desafio, uma vez que era necessário compreender como os poderia levar a trabalharem os diferentes temas dos módulos previstos para a disciplina de Português no Ensino Profissional, a interessarem-se pela leitura e a lerem com gosto.

Das 9 aulas de 100 minutos⁴, duas foram observadas pela Orientadora da FLUC, Professora Anabela Fernandes.

⁴ De acordo com o Projeto Educativo, disponível em: http://www.brotero.pt/documentos/doc_2017_18/documentos_int/Projeto%20Educativo%202017-2020.pdf, 01/10/2018.

A Orientadora da escola, a Professora Ana Sebastião, manifestou disponibilidade para ajudar na seleção criteriosa de recursos e no esclarecimento de dúvidas, com o intuito de tomar consciência do trabalho docente num contexto específico de ensino, mas também para orientar no sistema de ensino, em geral.

Em termos de materiais didáticos e tratando-se de 10.º ano do Ensino Profissional, os temas estavam divididos por módulos, sendo as cópias disponibilizadas aos alunos. Outros recursos foram sendo consultados de forma autónoma, conseguindo, posteriormente, criar todos os materiais utilizados nas aulas com estratégias adequadas quer aos objetivos de aprendizagem quer às capacidades dos alunos deste contexto de ensino específico. Na verdade, a singularidade do percurso escolar do Ensino Profissional levou a que a realização das planificações e dos materiais ocupasse grande parte do tempo, sendo todos elaborados com grande minúcia e, sobretudo, revendo as orientações dos documentos oficiais.

Sobre as aulas lecionadas, considero que (i) desenvolvi um trabalho de crescente qualidade, apresentando uma expressão, oral e escrita, clara e sem erros, (ii) demonstrei rigor científico e pedagógico, resultado da capacidade de pesquisa e seleção de atividades diversas com recurso quer a materiais audiovisuais, projetados através do *software* de apresentação *powerpoint*, quer a aplicações digitais, respeitando as necessidades de aprendizagem de cada aluno e reforçando positivamente a participação de todos.

A articulação dos conteúdos programáticos e a atualidade foi criada a partir dos conhecimentos prévios dos alunos. Deste modo, tentava desenvolver os seus conhecimentos gerais, levando-os a refletir sobre a origem e a veracidade das informações pesquisadas na *internet*. Sempre que necessário, esclareci dúvidas, recorrendo a exemplos práticos, de forma a que os próprios alunos chegassem às respostas das suas questões e replicassem este método noutras situações de aprendizagem. A remediação das respostas escritas dos alunos às atividades era, por fim, organizada sob a minha orientação num registo oral, em formato de ditado, ou no registo escrito no quadro feito por um aluno e copiado pelos restantes alunos.

As aulas, de um modo geral, correram muito bem, tendo em conta a aquisição dos conteúdos abordados revelada nos resultados muito positivos obtidos pelos alunos nos vários momentos de avaliação formal.

Ao longo do ano letivo, procurei manter uma atitude segura, atenta, empenhada, cordial e entusiasmada com a prática letiva, mostrando-me sempre disponível e assídua em todas as atividades e aulas assistidas. Por tudo isto, creio ter cumprido com tudo aquilo a que me propus no início do ano letivo, no Plano Individual de Formação.

Em todas as aulas, desenvolvi o tema monográfico — o uso de tecnologias digitais no ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura — que explicitarei na segunda parte do presente relatório, tendo dado mais atenção à estratégia de compreensão de leitura: diferenciar o essencial do acessório num texto literário e/ou num texto informativo.

A Tabela 1 apresenta as aulas lecionadas⁵ ao longo do ano de estágio, contendo informações acerca de cada Módulo — o(s) tema(s) da aula, texto(s) trabalhados no âmbito da educação literária, método(s)/estratégia(s) aplicada(s), conteúdo gramatical—, bem como a referência às áreas de competência dos alunos, retiradas do Perfil dos Alunos, a duração e respetiva data de apresentação.

Aulas de Português — 1.º Período						
Módulo	Tema da Aula	Texto (s) Lecionado (s) (Educação Literária)	Método (s) utilizado (s) Estratégia (s) Recurso (s)	Escrita e/ou Gramática	A C P A ⁶	Data Duração
1.º	Poesia Trovadoresca	“Aí flores, aí flores do Verde Pino”, de D. Dinis.	Documentário: Grandes Livros – Dom Dinis.	Gramática: Processos fonológicos.	A B C D E F H I	25/10/18 50+50
	Fernão Lopes	Um excerto do capítulo 11, da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes (Anexo 2).	Questionário I.1 (Anexo 4) Pesquisa na internet. Ficha de apoio à pesquisa (tabelas, esquemas, árvores geneológicas, etc...) (Anexo 3).	Gramática: Funções sintáticas.		15/11/18 50+50
						29/12/18 50+50

Aulas de Português — 2.º Período						
Módulo	Tema da Aula	Texto (s) Lecionado (s) (Educação Literária)	Método (s) utilizado (s) Estratégia (s) Recurso (s)	Escrita e/ou Gramática	A C P A ⁷	Data Duração
2.º	Gil Vicente	Um excerto da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> – A carta de Pero Marques.	Visualização de um excerto do vídeo: “Farsa de Inês Pereira”, realizado por Alegretto Dez.	Oficina de escrita: Síntese. Gramática: Processos irregulares de formação de palavras.		17/01/19 50+50

⁵ De acordo com Plano Anual Geral de Formação, disponível em: https://www.uc.pt/fluc/fp/ep/docspdf/plano_anual.pdf, consultado a 01/10/2018.

⁶ Segundo as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), A - Linguagens e textos B- Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 03/10/2018.

⁷ Segundo as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), A - Linguagens e textos B- Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 03/10/2018.

		Um excerto da obra: <i>Farsa de Inês Pereira</i> – Inês casa com Pero Marques.	Apresentação de uma imagem, de um dos Barro de Estremoz, intitulado “O amor é cego”, dos irmãos Ginja, alusivo ao tema. Leitura e análise interpretativa dos textos: “As viagens dos Descobrimientos”, de Helena Maria Teixeira <i>et al.</i> e “Há lugar para o amor nos dias de hoje?”, de Carlos Barros.	Oficina de escrita: (apresentação de um modelo): Síntese e reprodução de uma síntese, seguindo o modelo e a tabela disponibilizada.	A B C D E F H I	14/02/19 50+50
Luís de Camões		<i>Rimas</i> : “Descalça vai para a fonte”. A representação da amada (Anexo 5).	Determinar as ideias principais <i>graasp</i> — plataforma.	Oficina de escrita: texto de opinião. Gramática: Frase complexa (subordinação).		28/02/19 50+50
		<i>Rimas</i> : “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”. O tema da mudança (Anexo 7).		Oficina de escrita: texto de opinião. Gramática: Funções sintáticas.		14/03/19 50+50
		<i>Rimas</i> : “Os bons vi sempre passar”. O tema da mudança e do desconcerto.	Apresentação de algumas imagens alusivas ao tema. Leitura e análise do texto “O desconcerto”, de Maria Vitalina Leal de Matos.	Oficina de escrita: Planificação, textualização, revisão – síntese. Gramática: Frase complexa (coordenação).		28/03/19 50+50

Aulas de Português — 3.º Período						
Módulo	Tema da Aula	Texto (s) Lecionado (s) (Educação Literária)	Método (s) utilizado (s) Estratégia (s) Recurso (s)	Escrita e/ou Gramática	A C P A ⁸	Data Duração
3.º	Luís de Camões	<i>Os Lusíadas</i> : Canto V, estâncias 92 a 100, de Luís de Camões (Anexo 9). Reflexões do poeta.	Determinar as ideias principais <i>graasp</i> — plataforma. Questionário I.2 (Anexo 4). Questionário II (Anexo 11). Questionário III (Anexo 12).	Oficina de escrita: Texto de opinião. Gramática: Frase complexa: subordinação; Classes de palavras; Conectores e Funções sintáticas.	A B C D E F H I	23/05/19 50+50

Tabela 1. Aulas lecionadas

⁸ Segundo as Áreas de Competências do Perfil dos Alunos (ACPA), A - Linguagens e textos B- Informação e comunicação C – Raciocínio e resolução de problemas D – Pensamento crítico e pensamento criativo E – Relacionamento interpessoal F – Desenvolvimento pessoal e autonomia H – Sensibilidade estética e artística I – Saber científico, técnico e tecnológico, disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 03/10/2018.

Além das atividades de carácter obrigatório da Prática Pedagógica Supervisionada, registo nos pontos 2.1.1. e 2.1.2. atividades com carácter facultativo, onde sobrelevo a participação em reuniões, atividades de formação e visitas de estudo.

2.1.1. Reuniões

As reuniões de Conselho Disciplinar e de Conselho(s) de turma(s) Interdisciplinar(es), agendadas pela Coordenadora do Grupo disciplinar e pelas diretoras de turma, respetivamente, implicavam uma participação ativa, havendo acesso a todos os documentos compilados para as reuniões. Além disso, tive a oportunidade de expressar a minha opinião acerca dos pontos da ordem de trabalhos, como, por exemplo, o desenvolvimento das planificações, a introdução do documento das Aprendizagens Essenciais nas planificações elaboradas no início do ano pelos professores responsáveis pela disciplina de Português, assim como a organização das visitas de estudo e a apresentação das notas em Conselho Pedagógico, entre outros assuntos.

2.1.2. Atividades de Formação

2.1.2.1. Atividades na Escola Secundária Avelar Brotero

Visitas de estudo

1. “Passeio Literário” (itinerário Pessoano em articulação com *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago), em Lisboa, no dia 10/01/2019, organizada pelo Grupo Disciplinar de Português — visita relacionada com a obra a estudar no 3.º período escolar *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago (Anexo 13).

2. “Futuralia”, em Lisboa, no dia 04/04/2019 — o objetivo primordial era esclarecer e informar sobre os diferentes cursos, programas académicos nacionais e internacionais e outros aspetos relevantes para as escolhas de futuro dos alunos.

Palestras

(organizadas pelo projeto “Educando para a Cidadania, com a Biblioteca escolar!”)

3. “Violência doméstica - No namoro não há guerra”, no dia 28/11/2019.

4. “Segurança na Internet”, procurando sensibilizar alunos e Encarregados de Educação para uma utilização segura da *Internet*, a 10/02/2019.

Outras iniciativas

5. Dia Mundial da Consciencialização do Autismo, onde toda a escola se juntou para construir um laço com peças de *puzzle*, de forma a consciencializar a população mundial sobre o Autismo, um transtorno no desenvolvimento do cérebro que afeta cerca de 70 milhões de pessoas em todo o mundo, no dia 02/04/2019.

6. Com especial carinho, no projeto “Educar para a Cidadania”, pensado por um grupo de alunos do 10.º ano de escolaridade, procedeu-se à plantação de uma Clementina (*Citrus sinensis*) (Anexo 14) no dia 07/02/2019, correspondendo ao tema “Empreendedorismo”.

Exposições

7. (organizadas e elaboradas pelos alunos da ESAB, ao longo de todo o ano)

“Halloween”, “El día de los Muertos”, “Dia da Alimentação”, “Dia da Não Violência Escolar e Educação para a Paz”, “Fernando Pessoa e a Mensagem”, Dia Mundial da Poesia.

2.1.2.2. Atividades na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Curso

8. Curso Breve de Combinatória e Geração Textual⁹, por Rui Torres e Bruno Ministro, nos dias 14 e 15/12/2018 e 04/01/2019.

Conferências/Aulas abertas

9. “O Ensino da Literatura e outras Artes” por Rui Mateus, no dia 19/10/2018.

10. “Educação Literária na Escola do Século XXI” por Amélia Maria Correia, no dia 23/11/2018.

11. “O Programa de Autonomia e Flexibilidade Curricular como oportunidade de construção de uma escola mais inclusiva” por Ariana Cosme, no dia 20/05/2019.

12. “O Perfil do(s) alunos à saída da Escolaridade Obrigatória” por Álvaro Laborinho Lúcio, no dia 27/05/2019.

⁹ Trabalhos realizados pelo grupo, disponíveis em: <https://telepoesis.net/curso-breve/>, acessado a 04/01/2019.

2.2. Escolha do tema monográfico

Com o início do 2.º ano do 2.º Ciclo de estudos do Mestrado em Ensino de Português, surgiu a necessidade de escolher um tema que servisse de mote à prática pedagógica. Foi-nos aconselhado que pensássemos em algo que nos envolvesse, enquanto docentes estagiários, que nos motivasse e que, concomitantemente, apresentasse relevância científica e didática.

Para o trabalho monográfico, inicialmente, pretendia desenvolver uma reflexão sobre um tema do domínio da leitura associado às tecnologias digitais, procurando compreender as suas vantagens e/ou desvantagens no processo de ensino/aprendizagem e conseqüente efeito no sucesso escolar no contexto específico em que desenvolvia a componente letiva do estágio pedagógico. Pareceu-me, por isso, desafiante a preparação didática e científica dos conteúdos programáticos, estabelecidos nos documentos orientadores da disciplina de Português do Ensino Profissional, na plataforma digital *graasp*, uma vez que os alunos eram do curso Técnico(a) de Multimédia.

Aquando da apresentação do projeto de compreensão de leitura e das estratégias de leitura, fundamentadas por Judi Moreillon na obra *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*, o tema do projeto de investigação foi orientado para o ensino explícito de estratégias de compreensão de leitura. Assim, a pergunta que serviu de ponto de partida para o estudo de caso foi a seguinte:

De que modo o ensino explícito da estratégia de leitura 'determinar ideias principais', através da utilização da plataforma *graasp*, orienta os alunos do 10.º ano do Ensino Profissional para o reconhecimento do contributo dessa estratégia na compreensão de leitura?

Nas páginas que se seguem, será desenvolvido o enquadramento teórico que contextualiza o tema, bem como o procedimento metodológico para a sua aplicação didática.

PARTE II

AS TECNOLOGIAS DIGITAIS NA COMPREENSÃO DE LEITURA

CAPÍTULO 3

DA LEITURA À COMPREENSÃO DE LEITURA

CAPÍTULO 3 | DA LEITURA À COMPREENSÃO DE LEITURA

A segunda e última parte do presente trabalho compreende dois pontos complementares: (i) a teorização do tema monográfico (Capítulo 3), bem como (ii) a descrição da sua didatização e análise de resultados (Capítulo 4).

Após uma revisão do conceito de ‘compreensão de leitura’, num segundo momento, serão apresentadas as estratégias de compreensão de leitura, propostas por Moreillon (2007), desenvolvendo a estratégia de leitura ‘determinação de ideias principais’.

Num terceiro momento, serão revistos documentos reguladores do currículo escolar, atualmente em vigor no sistema nacional de ensino na disciplina de Português, no que diz respeito ao domínio da leitura e da educação literária.

No quarto e último momento deste capítulo, dando conta do papel das tecnologias digitais no contexto educativo, procurar-se-á descrever quer a aprendizagem baseada na pesquisa e no questionamento — *inquiry-based learning* — quer a plataforma *graasp*.

3.1. A Leitura e o seu papel na sociedade atual

A leitura apresenta-se como uma atividade significativa e complexa, indispensável à condição humana, conforme Martins e Sá (2018):

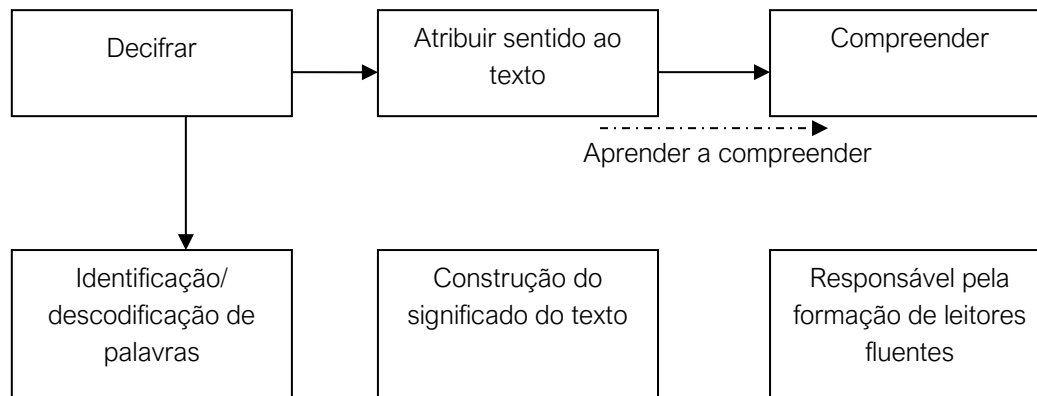
“De facto, a leitura, a par da escrita, é uma das actividades mais importantes do universo social e escolar dos indivíduos. A sociedade actual e as suas constantes mutações exigem uma profunda reflexão sobre o que é a leitura, o papel que ocupa no currículo e a forma como é ensinada e avaliada.”

(Martins e Sá, 2018: 238)

Lê-se para desenvolver o conhecimento, obter informações, refletir, descontrair, exercer, de forma plena e responsável, a cidadania e para nos orientarmos nas atividades comuns do quotidiano, como, por exemplo, entender a bula de um medicamento, consultar o extrato bancário ou o horário dos comboios. A capacidade de ler e compreender textos de modo consciente e fluente é, assim, entendida como forma de socialização e de intervenção, essenciais na vida diária.

O processo de decifração corresponde à fase de identificação de palavras escritas. Segundo Sim-Sim (2007: 5), este processo é o ‘primeiro passo no percurso formal’ e a competência aparentemente mais elementar da aprendizagem de leitura permite a transformação dos signos

ortográficos em linguagem (Esquema 1). Neste sentido, Santos (2000: 22) aponta para essa sequência linear “ler consiste em descodificar a linguagem, expressa em sinais gráficos convencionais, extraíndo deles um significado”.



Esquema 1. Objetivos do ensino da leitura (Sim-Sim, 2007)

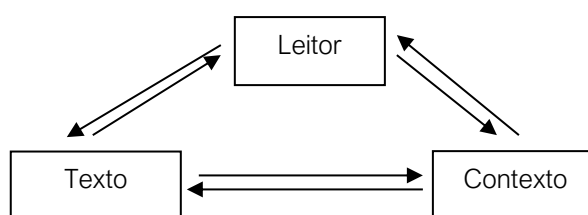
Ainda assim, para um aprendente ser realmente competente, não basta a aquisição da leitura baseada na hierarquia de tarefas ‘descodificação - sequência de ações - ideia principal’ (Giasson, 1993).

O significado do texto aciona os conhecimentos adquiridos anteriormente, noutras leituras ou através das nossas vivências: “a compreensão é o produto de um processo regulado pelo leitor em que se produz uma interação entre a informação armazenada na sua memória e o que o texto lhe proporciona” (Citoler, 1996: 108). Por sua vez, Sim-Sim (2007) acrescenta que “a identificação do significado da palavra escrita é o núcleo seminal da leitura e quanto maior riqueza lexical, maior velocidade na capacidade de análise interna de palavras desconhecidas e, portanto, melhor compreensão da leitura” (Sim-Sim, 2007: 9).

A compreensão é entendida, então, como um processo de construção ativa, onde o leitor não é apenas um recetor de informação (Lencastre, 2003; Solé, 2017), sendo o principal responsável pela atribuição de sentido à informação apresentada no texto, recorrendo aos seus próprios conhecimentos e à sua intenção de leitura (Giasson, 1993: 19).

Na interpretação, acresce o facto de o leitor ter de (i) mobilizar conhecimento sobre aspetos extratextuais e (ii) realizar processos de inferência e de apreciação de contextos metafóricos no reconhecimento de ideias e de sentimentos implícitos (Hancock, 1999). Nesta linha, Lencastre (1994) também argumenta que a compreensão “é um processo cognitivo complexo que requer a intervenção do sistema de memória, de processos de codificação e de operações inferenciais

baseadas no conhecimento prévio e em fatores situacionais” (Lencastre, 1994: 149). Ingedore Koch e Vanda Elias (2006), professoras de linguística textual e de língua portuguesa, respetivamente, descrevem a compreensão como um jogo interacional (circular) da língua (Esquema 2), entre três elementos: (i) o leitor (com o seu conhecimento prévio e do texto), (ii) o texto (com a sua forma, conteúdo e intenção do autor) e (iii) o contexto (do texto e do leitor), entendidos como “construtores sociais que — dialogicamente — se constroem e são construídos no texto, considerando o próprio lugar da interação” (Koch e Elias, 2006:10).



Esquema 2. Processo de compreensão (Koch & Elias, 2006)

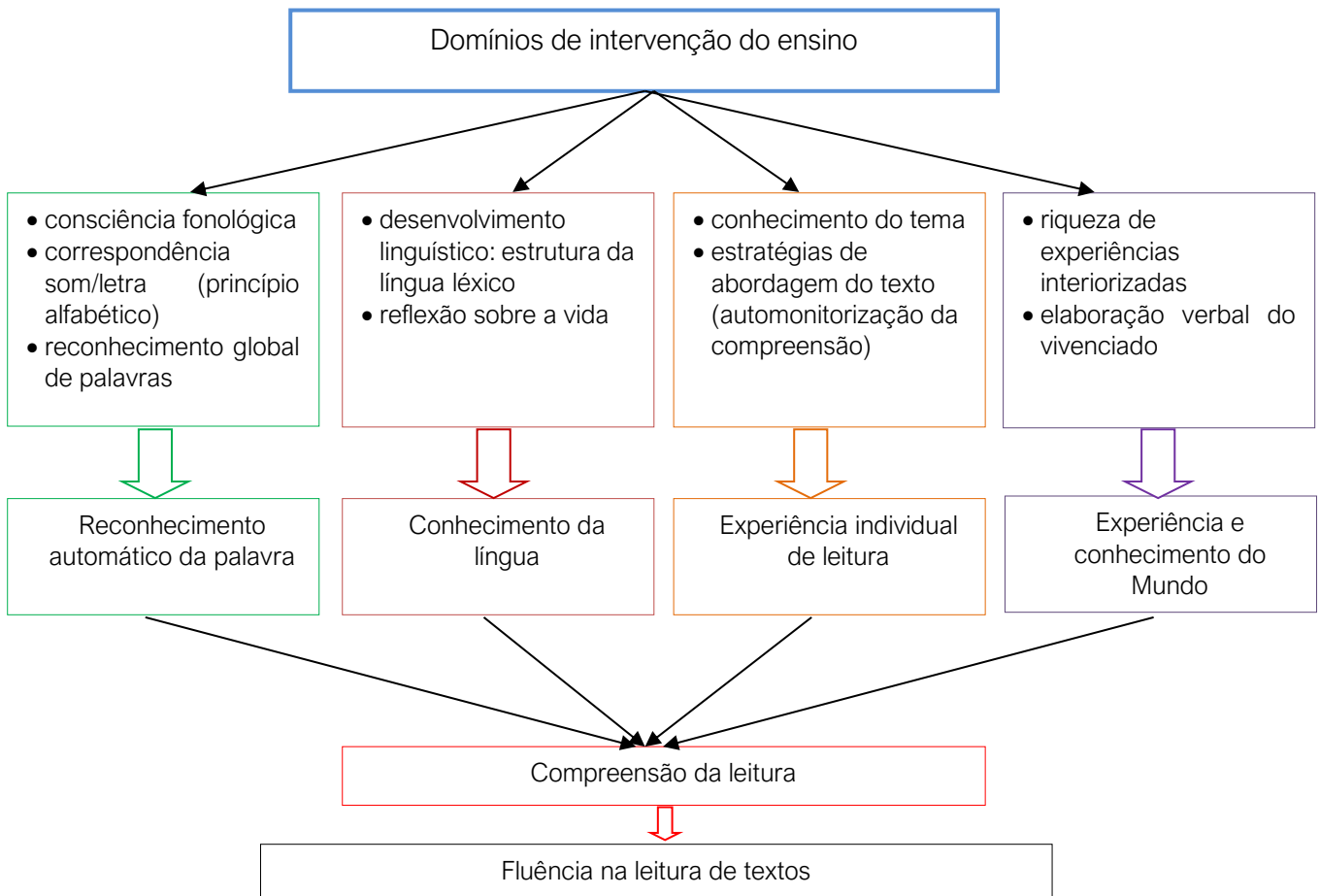
Estas autoras, para além de apresentarem a definição do conceito de compreensão, identificam os limites do mesmo, advogando que a descodificação não é suficiente à compreensão.

Català (2001) vem ainda acrescentar ao conceito de ‘compreensão de leitura’ a necessidade de elaborar um modelo mental das ‘novas informações’ recolhidas no texto, confrontando-as com os conhecimentos ativados na memória a longo prazo: “Compreender um texto significa construir o seu significado, elaborando um modelo mental que se enriquece a partir das novas informações contrastadas com os conhecimentos ativados na memória a longo prazo” (Català, 2001: 28).

A eficácia da aprendizagem da leitura dependerá, assim, da capacidade de decifração, do ensino explícito de estratégias e do contacto frequente do aluno com textos de tipologias diversas, sabendo que, a partir do texto, o leitor/ aluno poderá desenvolver a sua capacidade crítica e reflexiva.

Outros fatores que atuam na compreensão de leitura são (Esquema 3):

- i) o conhecimento linguístico do aluno/leitor;
- ii) a rapidez e a eficácia com que este identifica as palavras escritas (o reconhecimento instantâneo das palavras, que resulta do conhecimento consciente dos sons da língua de escolarização – correspondência som/grafema — e da consciência fonológica);
- iii) a capacidade para monitorizar a compreensão;
- iv) o conhecimento que têm sobre o mundo e sobre a vida;
- v) os conhecimentos que possuem sobre o assunto tratado no texto em estudo.



Esquema 3. Modelo cognitivo de avaliação de leitura (McKenne e Stahl, 2003 apud Sim-Sim, 2007)

Antes da leitura, sugere-se que o professor converse com os seus alunos sobre o tema do texto, desenvolva intencionalmente e explicitamente o léxico com os alunos e escolha as estratégias a aplicar. Quanto mais variadas forem as estratégias de abordagem do texto, por parte do aluno/leitor, maior será a sua capacidade de compreensão e o seu desenvolvimento linguístico.

3.2. Compreensão de Leitura: o ensino explícito de estratégias

As estratégias pedagógicas de compreensão (estratégias gerais de monitorização da leitura e estratégias específicas para a abordagem de cada tipo textual) visam o desenvolvimento do conhecimento linguístico, das capacidades metacognitivas e o alargamento das vivências do leitor, designadas por Giasson (1993) como 'estruturas cognitivas do leitor'.

Segundo Sim-sim (2007), estas estratégias deverão ser explicitamente ensinadas pelo professor e treinadas pelo aluno, com a ajuda do professor e/ou de outro(s) interveniente(s) no processo

ensino/ aprendizagem: “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. Estas são entendidas como ‘ferramentas’ de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem, quer se trate de ficção ou de não ficção.” (Sim-Sim, 2007: 15).

Retomando a obra de referência para o projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, o objetivo das estratégias colaborativas para o ensino da ‘compreensão de leitura’ é a ampliação do seu impacto e o desenvolvimento das aprendizagens dos alunos (Moreillon, 2007: ix). Apoiada em Zimmermann & Hutchins (2003), Moreillon dá-nos a conhecer sete estratégias para o desenvolvimento do processo de compreensão de leitura, a saber:

- i) ativar o conhecimento prévio;
- ii) usar imagens sensoriais;
- iii) questionar;
- iv) antecipar a informação e inferir;
- v) determinar as ideias principais;
- vi) resolver dificuldades de compreensão;
- vii) sintetizar.

A aplicação destas estratégias poderá ter lugar antes, durante e após o processo de leitura de um texto, reconhecendo-se que todas contribuem para o sucesso escolar do aluno no processo de compreensão e, por conseguinte, na sua vida pessoal e profissional, uma vez que formam leitores fluentes e os prepara para os desafios da realidade fora do contexto escolar.

O desenvolvimento das competências de leitura engloba cinco etapas do ensino explícito de estratégias (Giasson, 1993; Pearson & Duke, 2002), a saber:

- (i) a definição e descrição de cada uma, referindo-se a sua utilidade, quando e como se devem utilizar;
- (ii) a demonstração de como se devem aplicar;
- (iii) o uso colaborativo, devendo-se promover a interação com os alunos e orientá-los para o domínio das estratégias através da sua aplicação ativa;
- (iv) a atribuição gradual de responsabilidades aos alunos no seu manuseamento e
- (v) o uso independente das estratégias.

Nos pontos que se seguem, serão abordadas, ainda que de forma sumária, as sete estratégias de leitura propostas por Moreillon (2007).

3.2.1. Estratégia de Leitura: ativar o conhecimento prévio

Todos os alunos possuem conhecimentos prévios, pelo que, no seu processo de ensino/aprendizagem, é importante construir e ajudar a formar conhecimentos prévios. Nesta perspetiva, o incentivo dos alunos a lerem diferentes géneros textuais, a visitarem museus, a apreciarem obras de arte, a adquirirem informação sobre temas que não dominam ou desconhecem, poderá enriquecer as suas capacidades cognitivas de reflexão e análise crítica. Segundo Moreillon (2007: 19), só conseguimos atribuir significado às novas informações se possuímos um conhecimento alargado sobre o mundo.

3.2.2. Estratégia de Leitura: usar de imagens sensoriais

As memórias mais significativas estão ligadas às experiências sensoriais (Moreillon, 2007: 39). Por esta razão, elementos associados ao texto como imagens, músicas, gráficos, mapas ajudam o aluno/leitor a compreendê-lo melhor.

Quando não existem recursos audiovisuais, caberá ao professor ensinar o aluno/leitor a imaginar/visualizar mentalmente as imagens apresentadas no texto.

3.2.3. Estratégia de Leitura: questionar

De acordo com Moreillon (2007: 58), o questionamento está entre as competências sociais que as crianças trazem para a escola. Porém, à medida que vão evoluindo na escala escolar, vão perdendo o hábito/ a curiosidade de fazer perguntas, limitando-se a responder às questões formuladas pelo docente. Sempre que se inicia um texto, é importante conhecer o conhecimento prévio de cada aluno, assim como o conhecimento que possuem acerca do assunto tratado no texto. Cativada a atenção do aluno/leitor, o docente incentivará, então, a formulação de questões e a sua resolução, orientando todo o processo.

3.2.4. Estratégia de leitura: antecipar a informação e inferir

À medida que a leitura decorre, são criadas expectativas, realizadas previsões, desenvolvendo a compreensão inferencial. Moreillon (2007) define o processo de antecipação e o da inferência como

competências diferentes que, na leitura, se destinam a melhorar a compreensão e a interpretação dos nossos alunos.

Em primeiro lugar, o professor dá a conhecer a estratégia com exemplos práticos. Como refere a autora, o aluno/leitor chama à colação todas as suas capacidades cognitivas para pensar nas entrelinhas, nas imagens mentais oferecidas pelo texto e atribuir-lhes significado (Moreillon, 2007: 77).

3.2.5. Estratégia de leitura: determinar as ideias principais

Vivemos na era *touchscreen* onde produzimos e enviamos informações ininterruptamente no formato de imagens, vídeos, selecionados nem sempre de forma atenta. Moreillon (2007: 96) começa por distinguir os conceitos de informação, de conhecimento e de sabedoria¹⁰, concluindo que a sabedoria resultará da acumulação de conhecimento e da capacidade de distinguir interligações. A este propósito, a autora apresenta como exemplo, os textos informativos que utilizam estruturas sequenciais, permitem a elaboração de perguntas e respostas e estabelecem relações de causa e efeito para orientar o(s) leitor(es) na determinação da(s) ideia(s) principal(ais) (Moreillon, 2007: 97).

Aprender a priorizar a informação é uma capacidade essencial na compreensão de leitura. A formulação dessas ideias principais numa frase, num parágrafo, numa imagem ajuda o aluno a recordar informações essenciais para a sua aprendizagem (Moreillon, 2007: 98). Para isso, existem algumas perguntas que poderão auxiliar os alunos a determinar ideia(s) principal(ais) num texto, que são:

“What was my purpose for reading?
What new ideas or facts did I learn?
What do I want to remember from this text?
What will I do with this information?
What was the author’s or illustrator’s purpose in writing or illustrating this text?”

(Moreillon, 2007: 98-99)

A estratégia de leitura ‘determinar de ideias principais’ depende de três fatores, a saber: (i) o(s) propósito(s) de leitura, ou seja, o(s) objetivo(s) que o leitor definiu no início da leitura, (ii) o domínio dos géneros textuais e (iii) a tomada de notas. O professor orienta os seus alunos a fazerem anotações, discute com eles o que é importante num texto, para que, posteriormente, o façam, em

¹⁰ Cf.: “Information is only a set of facts until someone determines its importance, internalizes it, and turns it into knowledge through use. And though we may not all agree on the manifestations of wisdom, we do know it requires an accumulation of knowledge and the ability to discern connections and relationships.” (Moreillon, 2007: 96).

grupo e/ou individualmente, em novos contextos. Durante o treino desta estratégia, poder-se-á utilizar fotocópias, com o intuito de desenvolver, em diferentes fases, uma tipologia variada de anotações, com recurso a lápis e canetas de cores, assim como marcadores para sinalizar as ideias principais. A partir destas notas, os alunos realizam resumos e/ou elaboram perguntas.

3.2.6. Estratégia de leitura: resolver dificuldades de compreensão

No início do processo de leitura, as dificuldades de leitura levam frequentemente à perda de interesse pelo que se está a ler ou à incompreensão total do que já foi lido. Recomeçar a leitura, voltar a ler a partir do momento em que a leitura deixou de fazer sentido ou procurar a definição das palavras desconhecidas poderão ser exemplos de medidas de recuperação da compreensão do texto.

O professor dá a conhecer aos alunos as ferramentas necessárias para a recuperação do sentido do texto, encorajando-os, motivando-os e criando neles experiências positivas de leitura. Uma vez dominadas estas estratégias e o processo de leitura em si, os alunos conseguem ler textos com grau de complexidade variável sem dificuldade acrescida.

3.2.7. Estratégia de leitura: sintetizar

Por fim, Moreillon (2007) fala-nos sobre o processo de síntese, enquanto estratégia de leitura para o desenvolvimento e enriquecimento do processo de compreensão. A autora começa por definir o conceito de síntese, afastando-o de um outro conceito: o resumo.

O processo de síntese, consoante a autora, aproxima-se da estratégia de leitura 'determinar as ideias principais', na medida em que o aluno/leitor seleciona e analisa as informações relevantes do texto (Moreillon, 2007: 96). O aluno que domina com eficácia e eficiência esta estratégia conseguirá compreender qualquer tipo de texto, na sua totalidade.

3.3. Compreensão de leitura: a determinação de ideias principais

Retomando a estratégia brevemente explicada no ponto 3.2.5., o processo de identificação de ideias principais caracteriza-se por ser basilar em toda a análise interpretativa de um texto. Por mais fácil que pareça, este processo gera sempre algumas dificuldades, uma vez que a maioria dos alunos

o confunde com o conceito de ‘assunto’. Segundo Giasson (1993: 109), entende-se por ideia principal de um texto “a informação mais importante que o autor deu para explicitar o assunto”.

A identificação das ideias principais depende ainda e/ou varia de texto para texto. Enquanto que, num texto narrativo, a ideia principal se relaciona com os acontecimentos e a sua interpretação, nos textos informativos o que é importante pode ser um conceito, uma ideia generalizada ou uma regra (Williams, 1986).

É ainda de referir dois tipos de leituras: (i) a leitura da ideia principal explícita e (ii) a da ideia principal implícita que requer a ativação da compreensão inferencial, associada, muitas vezes, a outros mecanismos linguísticos como, por exemplo, o recurso a uma linguagem metafórica. Quer a dimensão do texto quer a sua estrutura têm repercussões nas dificuldades apresentadas pelos alunos. A recolha das ideias principais requer a compreensão global do texto, a identificação da mensagem central contida num parágrafo ou em todo o texto, a especificação dos objetivos do mesmo e a capacidade de elaboração de sínteses (Sim-Sim & Ramalho, 1993).

Face ao exposto, conclui-se que a necessidade de orientar o aluno no registo de notas, na importância de sublinhar as ideias principais e na pesquisa de novas informações, é crucial para desenvolver a sua compreensão do texto.

3.3.1. Documentos oficiais: orientações curriculares

Concluídas as reformas curriculares de caráter global e aberto o espaço para novas políticas vindas da União Europeia (com o objetivo de adequar as respostas curriculares à diversidade de contextos e garantir a eficácia educativa), deu-se lugar a transformações curriculares, redefinindo-se o currículo do Ensino Básico e do Ensino Secundário e instaurando-se dois novos documentos, a saber: i) o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (doravante, Perfil dos Alunos)¹¹ e as (ii) Aprendizagens Essenciais (doravante, AE)¹², articuladas entre si, no plano horizontal e vertical, e baseadas no Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória.

Segundo a Direção-Geral da Educação¹³ (doravante, DGE), o Perfil dos Alunos, aprovado na sua versão final (Despacho nº 6478/2017, de 26 de julho), é “um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, contribuindo para a convergência e a articulação das decisões inerentes às várias dimensões do desenvolvimento curricular” (Perfil dos Alunos, 2017: 8).

¹¹ De acordo com o Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, disponível em:

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf, consultado a 25/03/2019.

¹² Conforme as Aprendizagens Essências, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>, consultado a 25/03/2019.

¹³ Segundo a Direção-Geral da Educação, disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>, consultado a 20/03/2019.

Para além de organizar o currículo, o Perfil dos Alunos tem como finalidade definir estratégias, metodologias e procedimentos pedagógico-didáticos, assegurando os interesses dos alunos, independentemente do seu percurso escolar, quer seja no prosseguimento de estudos quer seja na preparação para a saída da escolaridade obrigatória e, por sua vez, na integração no mercado de trabalho.

As Aprendizagens Essenciais, por sua vez, enquanto elemento do referencial curricular, apresentam os conteúdos e os processos cognitivos a desenvolver nos alunos, para a aquisição de conhecimentos, capacidades, atitudes e valores.

A Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário¹⁴, com uma estrutura de nove módulos, distribuídos ao longo do ciclo de formação, apresenta um programa organizado em cinco domínios – Oralidade, Leitura, Escrita, Educação Literária e Gramática —, seguindo duas linhas de orientação:

- i) a ancoragem no conceito de texto complexo e respetivos parâmetros, na linha de publicações de referência como *Education Today: The OECD Perspective* e o *ACT 2006. Reading Between the Lines: What the ACT Reveals About College Readiness in Reading*;
 - ii) a focalização no trabalho sobre os textos (orais e escritos), mediada pela noção de género, no quadro de uma pedagogia global da língua que pressupõe o diálogo entre domínios.
- (Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português, 2016: 4).

3.3.1.1. Domínios: Leitura e Educação Literária

No que diz respeito à disciplina de Português¹⁵ do 3.º Ciclo do Ensino Básico (doravante, 3.º ciclo do EB), no domínio da Leitura, é esperado dos alunos uma fluente e eficaz seleção de estratégias, adequadas às motivações para ler, assim como um maior investimento neste processo. Já no domínio da Educação Literária, pretende-se capacitar os alunos “para a compreensão, intervenção e fruição de textos literários” (AE, 7.º ano, 3.º ciclo do EB, 2018: 2), para que os alunos cheguem ao fim do Ensino Básico capazes de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários, portugueses e estrangeiros e o modo como manifestam experiências e valores.

No âmbito do Ensino Secundário (doravante, ES), o domínio da Leitura prevê que o aluno, que pretende prosseguir os seus estudos ou enveredar pelo mundo do trabalho, tenha adquirido “desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros

¹⁴ Cf. Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português. Disponível em <http://www.dge.mec.pt/portugues-ch-rec>.

¹⁵ Face ao número limite de caracteres e ao facto de o estágio pedagógico se realizar no âmbito da Leitura e da Educação Literária (no texto complexo - texto literário), serão desenvolvidos apenas estes dois domínios, deixando de parte o domínio da Escrita, da Oralidade e da Gramática (ensino explícito da língua).

textuais de complexidade considerável” (AE, 10.º ano, ES, 2018: 3). A Educação Literária tem por objetivo que os alunos sejam capazes de compreender não só os textos literários portugueses como os textos estrangeiros de diferentes géneros. Para além disto, espera-se que os alunos tenham “a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores” (AE, 10.º ano, ES, 2018: 3).

O Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário prevê uma articulação mais abrangente entre os vários domínios de modo a potenciar a relação da complexidade textual e a aquisição da linguagem conceptual: “Assim, salienta-se a perspetiva integrada de desenvolvimento dos domínios da Oralidade, da Leitura e da Escrita (com incidência, ano a ano, em textos predominantemente não literários, de diferentes géneros), na sua articulação com a Educação Literária e com a Gramática.” (Programa e Metas Curriculares de Português, 2016: 8)

Em termos de objetivos de Leitura e de Educação Literária, este programa considera os seguintes:

- (i) Ler e interpretar textos escritos de complexidade crescente e de diversos géneros, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades.
- (ii) Ler, interpretar e apreciar textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e géneros literários.

(Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português, 2016: 8).

3.3.1.2. Estratégia de leitura: Determinar Ideias Principais

Relativamente à estratégia de leitura ‘a determinação de ideias principais’, verifica-se a sua aplicação logo no 7.º ano do Ensino Básico, sendo os alunos chamados a selecionar e a registar a informação relevante; este tópico é transversal em todo o 3.º ciclo, assim como no Ensino Secundário.

Ainda que não haja uma referência explícita a esta estratégia no Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, nos Módulos 1, 2 e 3, um dos conteúdos previstos resulta da aplicação desta estratégia uma vez que diz respeito à síntese, sendo, então, esperado que os alunos façam a “redução de um texto ao essencial por seleção crítica das ideias-chave (mobilização de informação seletiva (...))” (Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português, 2016: 41, 45 e 49).

3.4. O uso das tecnologias digitais nos documentos curriculares

Apesar de o Perfil dos Alunos considerar a utilização criteriosa das fontes de informação e das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) determinante para o desenvolvimento do perfil dos alunos (Perfil dos Alunos, 2017:31), há pouca informação neste documento ou nas Aprendizagens Essenciais. Contudo, no *site* da Direção-Geral de Educação, na área de recursos e tecnologias educativas, são apresentadas propostas para uma abordagem pedagógica-didática de utilização das TIC na sala de aula. Segundo a Direção-Geral de Educação, esta área é da responsabilidade da equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE)¹⁶, que tem como principais objetivos:

“(...) propor modos e modalidades de integração das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de educação e de ensino bem como definir orientações para uma utilização pedagógica e didática racional, eficaz e eficiente das infraestruturas, equipamentos e recursos educativos à disposição dos estabelecimentos de ensino e de educação”.

Todas as experiências com a literatura tiveram como referência o Plano Nacional de Leitura (PNL), em 2016, em articulação com o Ministério da Cultura e do gabinete dos Assuntos Parlamentares para:

- solucionar os problemas de iliteracia;
- promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progressão nacional;
- criar ambientes favoráveis à leitura e instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura.

Segundo Valadares (2003), a disciplina de Português “assume um papel de incondicional relevância, (...) como promotora de saberes instrumentais indispensáveis à aquisição de outros saberes relacionados com a formação global do aluno”. A partir da sua ligação às tecnologias digitais, procura-se desenvolver nos alunos, de forma progressiva e exigente, o processo de compreensão de leitura, considerando igualmente o seu papel primordial na aprendizagem de outras disciplinas do currículo.

No documento de Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário, regista-se a indicação clara ao recurso das TIC nos objetivos e descritores de desempenho no âmbito da redação de textos com coerência e correção

¹⁶ Equipa de Recursos e Tecnologias Educativas (ERTE). Disponível em <https://www.dge.mec.pt/recursos-e-tecnologias-educativas>, acedido a 05/04/2019.

linguística: “Explorar/ utilizar as virtualidades das tecnologias de informação na produção, na revisão e na edição do texto.” (Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português, 2016: 27, 32 e 37).

3.5. As tecnologias digitais no processo da compreensão de leitura: *Inquiry-based learning* e a plataforma *graasp*

De seguida, será abordada, ainda que de forma sucinta, a influência da *internet* no meio escolar, descrevendo-se a aprendizagem que tem lugar na abordagem baseada na pesquisa e no questionamento — *inquiry-based learning* — e mediada pela plataforma *graasp*, utilizada nas aulas de Português.

Vista como uma fonte de informação, hoje em dia, a *internet* é o principal meio de partilha de informação e de comunicação, acrescentando ainda Castells (2004: 311) que “não é apenas uma tecnologia: é o instrumento tecnológico e a forma organizativa que distribui o poder da informação, a geração de conhecimentos e a capacidade de ligar-se em rede em qualquer âmbito da atividade humana”.

O desafio não é aceder à informação, porque isso os alunos já o fazem, mas antes selecionar criteriosamente os dados informativos. Os motores de busca e as ferramentas disponíveis ajudam-nos na pesquisa, contudo não fazem a distinção entre o que é verdadeiro e o que está errado. O professor terá de perceber quais são as capacidades dos seus alunos e criar estratégias que os orientem a aferir a veracidade e a relevância da informação na tomada de decisões na pesquisa.

No que diz respeito à utilização da *web*, em contexto de sala de aula, o professor poderá diversificar, modificar e/ou melhorar as metodologias de ensino com recurso a *blogues*, a ficheiros de multimédia, entre os quais vídeos, fotos, imagens, música e áudio (audiovisuais) e a motores de pesquisa.

A aprendizagem baseada na pesquisa e no questionamento — *inquiry-based learning* — apresenta-se como uma abordagem pedagógica que, conforme Pedaste *et al.* (2015) se aproxima do método científico na construção do saber na investigação, uma vez que o aluno (i) estabelece relações de causa, (ii) formula hipóteses e (iii) procura verificar o ponto de partida:

“From a pedagogical perspective, the complex scientific process is divided into smaller, logically connected units that guide students and draw attention to important features of scientific thinking. These individual units are called inquiry phases, and their set of connections forms an inquiry cycle.”
(Pedaste *et al.*, 2015: 48).

De acordo com a revisão da literatura, o processo da *inquiry-based learning* não é linear nem prescreve uma sequência; de facto, o seu formato é circular, organizado por fases que White e Frederiksen (1998) identificam como *Question, Predict, Experiment, Model e Apply*. Por sua vez, Bybee *et al.* (2006) definem o modelo do ciclo de aprendizagem 5E: *Engagement, Exploration, Explanation, Elaboration e Evaluation*.

Da análise de 34 grupos de atividades realizados sobre *inquiry-based learning* é possível reconhecer cinco fases gerais (Pedaste *et al.*, 2015), subdividindo-se em sub-fases (Anexo 15). A partir da análise da descrição e das definições da cada fase, Pedaste *et al.* (2015) elaboraram uma síntese do enquadramento que serve de ponto de partida para percursos de aprendizagem diferenciados (Figura 1):

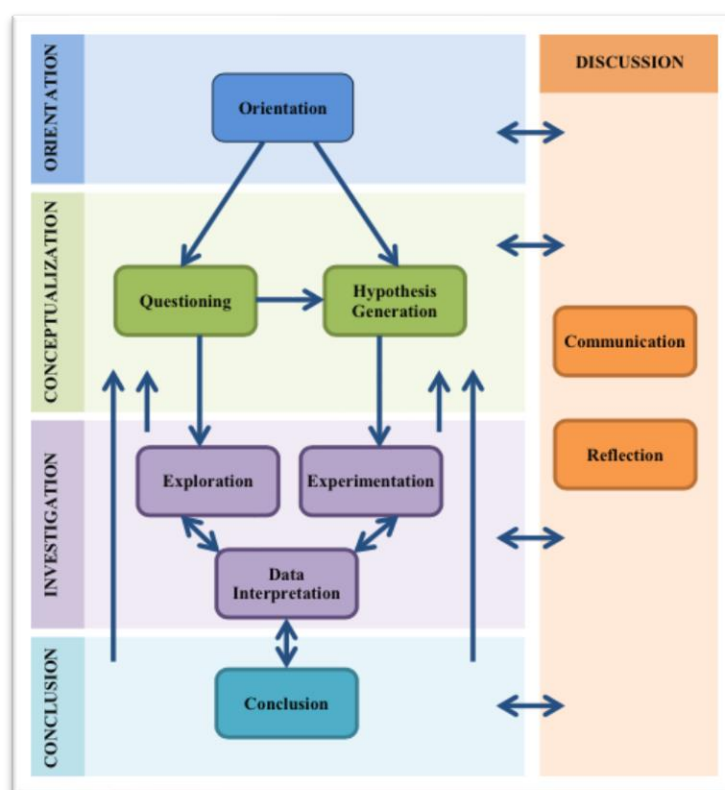


Figura 1. Estrutura de *inquiry-based learning* (Pedaste *et al.*, 2015: 56)

A plataforma *graasp*, de acesso livre e gratuito, permite ao professor criar cenários de aprendizagem, seguindo as fases da *inquiry-based learning*. Além disso, o professor pode monitorizar a realização das atividades (mediante a aplicação *learning analytics*) e desenvolver um apoio individualizado fora do contexto da turma.

Antes da aula, é necessária a preparação rigorosa e atempada das perguntas e dos recursos. Na realidade, não é algo que possa ser realizado na sala de aula de forma rápida e espontânea, havendo um trabalho exaustivo por parte do professor. Em trabalho de grupo, os alunos podem comentar o(s) texto(s), partilhar opiniões, identificar as ideias principais do texto e tirar apontamentos.

No âmbito do projeto do presente relatório, dentro da sala de aula e em grupos de dois e/ou três elementos, na plataforma digital *graasp*, os alunos procuraram responder às perguntas definidas para a estratégia 'determinação de ideias principais', presente no projeto "Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias": (i) Qual é o objetivo da leitura? (ii) Que novas ideias ou factos aprendi? (iii) O que quero recordar deste texto? (iv) O que farei com esta informação? (v) É acessório ou essencial? (vi) Qual é a intenção do autor ao escrever este texto?

CAPÍTULO 4

DETERMINAÇÃO DE IDEIAS PRINCIPAIS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

CAPÍTULO 4 | DETERMINAÇÃO DE IDEIAS PRINCIPAIS: EXPERIÊNCIAS DIDÁTICAS

Neste quarto capítulo, para além dos objetivos do estudo e da metodologia do estudo de caso, apresenta-se também a didatização do tema monográfico, seguido da análise e discussão dos resultados.

4.1. Objetivos do estudo

A investigação e a formação são elementos constitutivos da prática profissional nos mais diversos domínios da educação, onde, a par das competências inerentes ao desenvolvimento do currículo, se configuram como atributos essenciais (Morgado, 2002) o conjunto de comportamentos, conhecimentos, destrezas, atitudes e valores que constituem a especificidade de ser professor (Sacristán, 1995).

O presente estudo integra o projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, adaptado da investigação de Judi Moreillon (2007) por Ana Maria Machado e Anabela Fernandes, e partiu da hipótese de que o ensino explícito da determinação de ideias principais e a utilização da plataforma *graasp* contribuem para o desenvolvimento do processo de compreensão de leitura.

Neste sentido, foram definidos os seguintes objetivos:

- (i) conhecer o nível de consciência da compreensão de leitura dos estudantes;
- (ii) desenvolver as estratégias da compreensão de leitura dos estudantes;
- (iii) averiguar de que forma o uso das tecnologias digitais, em contexto sala de aula, pode auxiliar o processo da compreensão de leitura e como as aplicar;
- (iv) verificar de que modo o uso das tecnologias digitais, em sala de aula, é viável;
- (v) aferir a qualidade da sua utilização;
- (vi) aprofundar a consciência metacognitiva dos alunos em relação à estratégia de leitura ‘determinação de ideias principais’.

4.2. Metodologia

O presente estudo de caso é de natureza holística e empírica, combinando duas abordagens: a qualitativa e a quantitativa. A perspetiva interpretativa de um caso único baseado em recolha de dados procura compreender a realidade estudada sem generalizar os resultados (McKernan, 1999).

Além da análise da documentação oficial, os dados resultam da aplicação de diversos instrumentos de recolha, a saber:

- inquérito por questionário;
- tarefas na plataforma *graasp*;
- grelhas de observação direta e notas de campo em contexto de sala de aula, registadas ao longo das aulas assistidas e/ou assinaladas no fim das aulas lecionadas.

O inquérito por entrevista não fez parte da recolha de dados pelo facto de este exigir uma transcrição fidedigna, o que não seria exequível no tempo calendarizado para a realização do estudo.

No que diz respeito aos inquéritos por questionário, através da aplicação digital *google forms*, os alunos responderam a:

- Questionário I — Estratégias de Leitura (Anexo 4), aplicado antes e depois da explicitação da estratégia de leitura ‘a determinação de ideias principais’, tendo como objetivo aferir a consciência das estratégias de compreensão de leitura dos discentes;
- Questionário II — Avaliação (Anexo 11), aplicado no final da didatização, a fim de conhecer a perceção dos alunos sobre a experiência e o contributo da estratégia de compreensão de leitura lecionada;
- Questionário III — Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): a plataforma *graasp*, aplicado no final de todas as sequências didáticas (Anexo 12), com o intuito de compreender a avaliação dos alunos da utilização da plataforma e respetivas atividades no processo de compreensão de leitura.

Durante todo o processo, foi respeitado o anonimato, a confidencialidade e a privacidade de todos os participantes, tendo sido atribuído um código a cada aluno, de modo a ocultar a sua identidade.

4.3. Aplicações práticas

A didatização, constituída por três aplicações práticas, foi antecedida de uma explicação teórica sobre (i) a estratégia de leitura ‘a determinação de ideias principais’ e (ii) a estrutura e principais funcionalidades da plataforma *graasp*. Esta aplicação digital segue a abordagem de ‘aprendizagem

baseada na pesquisa e no questionamento' — *inquiry based learning* — que orienta os alunos através de sequências didáticas, a saber: (i) perguntar, (ii) investigar, (iii) experimentar e pesquisar, (iv) discutir, pensar e partilhar, (v) refletir e avaliar.

Cada atividade foi previamente preparada na plataforma *graasp*, seguindo a ordem dos conteúdos propostos no documento Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário. O plano de aula combinou, assim, o objetivo de cada conteúdo programático com a estrutura da aplicação digital, organizada em cinco áreas:

1. Educação literária (cada aula apresenta um determinado tema);
2. Conceptualização (esta parte é dedicada exclusivamente à aplicação da estratégia de leitura: a determinação de ideias principais);
3. Investigação (dependendo do conteúdo trabalhado, os alunos tinham de desenvolver uma breve pesquisa);
4. Gramática;
5. Discussão.

Mantendo o texto literário como tema da aula, as sequências didáticas privilegiaram ainda o domínio da escrita e da oralidade. De modo regular, foi necessário elaborar estratégias de remediação de problemas, assinalados tanto na análise do texto como na redação de resumos e sínteses. As respostas dos alunos presentes nos dados correspondem à fase anterior à remediação, de modo a manter a autenticidade, à semelhança de todos os documentos usados nas aulas que se apresentam em anexo sem qualquer alteração.

A tabela seguinte diz respeito aos conteúdos (tema da aula, texto(s) selecionado(s), estratégia(s) e recurso(s) utilizado(s), durante as três aplicações didáticas, perfazendo um total de 6 tempos de 50 minutos, no 2.º e 3.º período escolar (Tabela 2):

Estratégia de leitura: determinação das ideias principais + plataforma digital <i>graasp</i>					
Módulo	Tema da Aula	Texto(s) lecionado(s) (Educação Literária)	Método utilizado Estratégias	Escrita e/ou Gramática	Data Duração
2.º	1. Luís de Camões, Rimas	Rimas: “Descalça vai para a fonte”, de Luís de Camões (Anexo 5). A representação da amada.	Determinar as ideias principais <i>graasp</i> (plataforma digital)	Oficina de Escrita: Texto de opinião. Gramática: Frases complexas (subordinação).	50+50 28/02/19

2.º	2. Luís de Camões, Rimas	Rimas: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, de Luís de Camões (Anexo 7). O tema da mudança.	Determinar as ideias principais <i>graasp</i> (plataforma digital)	Oficina de Escrita: Texto de opinião. Gramática: Funções sintáticas.	50+50 14/03/19
3.º	3. Luís de Camões, <i>Os Lusíadas</i>	<i>Os Lusíadas</i> : Canto V, estâncias 92 a 100, de Luís de Camões (Anexo 9). Reflexões do poeta.	Determinar as ideias principais <i>graasp</i> (plataforma digital)	Oficina de Escrita: Texto de opinião. Gramática: Frase complexa: subordinação; classes de palavras; conectores e funções sintáticas.	50+50 23/05/19

Tabela 2. 2.º Momento de recolha de dados - Atividades *graasp*

Na descrição das três aplicações práticas, será possível identificar a tentativa de resposta ao objetivo previsto na apreciação do texto literário: “Analisar recriações de obras literárias do Programa, com recurso a diferentes linguagens (por exemplo, música, teatro, cinema, adaptações a séries de TV), estabelecendo comparações pertinentes.” (Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português, 2016: 28). Neste sentido, os alunos viram um excerto do filme “Camões”, realizado por António Vilar (1946), na aplicação didática 1, e ouviram a versão musicada do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, de Luís de Camões, cantada por José Mário Branco, na aplicação didática 2.

4.3.1. Aplicação prática 1

No âmbito das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente ao nível da Educação Literária, foi abordado o poema “Descalça vai para a fonte”, de Luís de Camões (Anexo 5).

Face aos conteúdos, objetivos e descritores de desempenho (Anexo 6), num primeiro momento, foi pedido aos alunos que visualizassem um excerto do filme “Camões”, realizado por António Vilar (1946). Esta atividade de pré-leitura tinha como principal objetivo: ativar o(s) conhecimento(s) prévio(s) dos alunos e motivá-los para a leitura do poema.

No que respeita à atividade, em geral, os principais objetivos eram levar os alunos a:

- ler e interpretar textos literários;
- a compreender textos orais de complexidade crescente, de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativa;
- desenvolver a consciência metacognitiva e metalinguística dos alunos, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;
- reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto;

- utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.

Após o momento de pré-leitura, em grupo, os alunos leram o poema com expressividade. Não esquecendo o objetivo de determinar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema, procedeu-se à exploração da compreensão do texto, havendo a possibilidade de os alunos recorrerem a dicionários *online*, mediante referências disponibilizadas pela professora. O *feedback* criado pelo diálogo entre a professora e os grupos de trabalho permitiu conduzi-los e direcioná-los na procura de sentidos do texto, assim como a refletirem criticamente sobre o mesmo. Com o intuito de auxiliar os alunos na determinação de ideias principais e facilitar a organização de apontamentos/esquemas e/ou resumos, a professora estagiária, na segunda fase da atividade, apresentou algumas questões, conforme a seguinte sequência de imagens da plataforma *graasp* (Figura 5):

Luis de Camões, Rimas: "Descalça vai para a fontes" ⓘ

Educação literária — orient...

Conceptualização

Investigação

Gramática

Discussão

Compreensão de leitura: determinação de ideias principais

Qual é o objetivo da leitura?

Escreve aqui

Que novas ideias ou factos aprendi?

Escreve aqui

O que quero recordar deste texto?

Escreve aqui

Qual era a intenção do poeta ao escrever este texto?

Escreve aqui

Questionário

1. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?

2. Conseguiste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema a partir do título "Descalça vai para a fonte"?

3. Foste à procura do significado de alguma palavra?

4. Assinalaste os termos consultados?

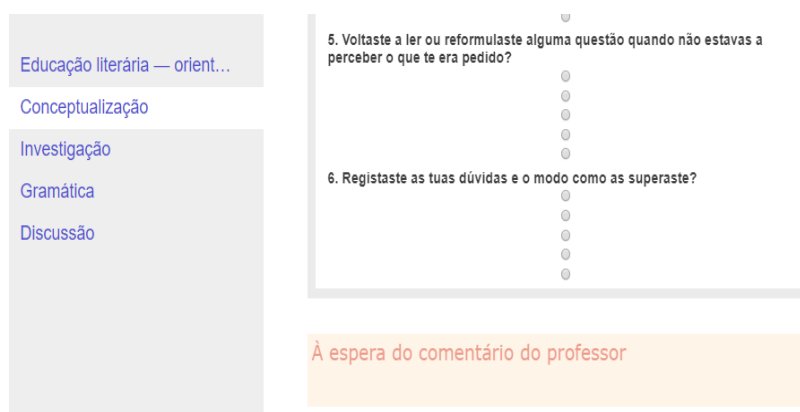


Figura 2. Imagens retiradas da aplicação prática 1: conceptualização, vista pelos alunos.

Todas as produções escritas dos alunos foram supervisionadas pela professora-estagiária de modo a haver um registo correto da formulação das respostas.

Num terceiro momento da aula, os alunos realizaram uma pequena pesquisa acerca do papel da mulher em termos sociais e profissionais nos dias de hoje, tendo em conta a representação da amada no estilo camoniano.

Após a resolução de exercícios de gramática (Sintaxe: frase complexa - orações subordinadas adjetivas), decorreu a discussão a partir do texto jornalístico “Esther foi retocada com Photoshop mais de 25 vezes. E ficou bonita?” de Cláudia Bancaireiro (Público, 27 de Junho de 2014), quais são os traços importantes na beleza de uma mulher? Desafio lançado por Esther Honig a *designers* gráficos de mais de 25 países que apresenta a diversidade de opiniões individuais e culturais sobre a beleza. Na preparação da intervenção, os alunos foram orientados para tomar notas sobre (i) a alteração do ideal de beleza em função do contexto histórico-cultural e (ii) a influência exercida pela comunicação social na definição dos padrões de beleza. Este debate final teve de ser abreviado pela falta de tempo causada quer pelo acesso lento à rede de *internet* quer pela mudança da sala de aula para a biblioteca da escola.

Devido às dificuldades no acesso à *internet* observadas ao longo da aula, a professora-estagiária providenciou as tarefas em formato impresso, onde os alunos puderam responder; ainda assim, foi visível o interesse e a curiosidade em realizar a atividade na própria plataforma *graasp*, ficando a proposta de aceder ao exercício em casa.

Respeitando as perguntas definidas para a estratégia ‘determinação de ideias principais’, presente no projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, no que diz respeito a:

- objetivo da leitura, 16,7% dos inquiridos afirma que era “Compreender o que o autor nos quer transmitir” e, com a mesma percentagem, “Conhecer os tipos de textos e obras daquela época”, sendo que uma minoria refere “Aumentar a nossa cultura” e “Aumentar a nossa criatividade e imaginação”;
- novas ideias ou factos aprendidos, a maioria afirma ter conhecido “As características da figura feminina”, havendo 25,8% a desejar recordar estas mesmas características;
- intenções presentes no texto, 39,1% regista a descrição da figura feminina.

Constatou-se ainda que (Tabela 3):

- perante vocabulário ou conceitos novos, 35% dos alunos abranda a leitura muitas vezes e a maior parte das vezes, havendo 15% que abranda sempre;
- na antecipação da(s) ideia(s) principal(ais) do poema estudado, 40% fê-lo a maior parte das vezes e 50% considera muitas vezes;
- 40% procurou às vezes o significado de algumas palavras e 35% realizou-o por vezes;
- 35% assinalou às vezes os termos consultados;
- 30% voltou a ler e/ou reformulou algumas das questões apresentadas na atividade a maior parte das vezes;
- 40% afirma nunca ter registado as suas dúvidas no caderno/fotocópias disponibilizadas.

Número da Questão	Resposta				
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
1. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?	15%	-	35%	35%	15%
2. Conseguiste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema a partir do título “Descalça vai para a fonte”?	-	10%	50%	40%	-
3. Foste à procura do significado de alguma palavra?	15%	40%	35%	10%	-
4. Assinalaste os termos consultados?	10%	35%	25%	15%	15%
5. Voltaste a ler ou reformulaste alguma questão quando não estavas a perceber o que te era pedido?	10%	10%	25%	30%	25%
6. Registaste as tuas dúvidas e o modo como as superaste?	40%	15%	35%	10%	-

Tabela 3. Resultados obtidos na 1.ª aplicação prática.

Relativamente ao registo de dúvidas, 40% afirma nunca o ter feito, o que não corresponde à verdade, pois em todas as atividades encontram-se apontamentos e ideias sublinhadas nas fotocópias disponibilizadas pela professora estagiária. No que concerne à procura de significados,

21,7% afirma ter procurado o significado de algumas palavras, a saber 'testo', 'chamalote', 'cote', 'sainho' e 'escarlata' nas notas de rodapé do texto e 13% em dicionários online e na *internet*; 25% assinalou os termos consultados no próprio texto e 15% no caderno/ fotocópias disponibilizadas pela docente estagiária. Verifica-se, ainda, que 80% dos elementos da turma fizeram apontamentos, sublinharam e/ou rodearam a informação mais importante que antecedia a elaboração de sínteses.

Face aos resultados expostos, 50% da turma conseguiu antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema a partir do título. A remediação de problemas quer na compreensão do texto quer na elaboração de frases foi orientada pela professora estagiária na monitorização das atividades e nas aulas subsequentes.

4.3.2. Aplicação prática 2

No âmbito das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente ao nível da Educação Literária, foi analisado o poema "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades", de Luís de Camões (Anexo 7). A aula foi organizada de acordo com os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho (Anexo 8).

No que respeita à atividade, em geral, os principais objetivos eram levar os alunos a:

- ler e interpretar textos literários;
- a compreender textos orais de complexidade crescente, de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativa;
- desenvolver a consciência metacognitiva e metalinguística dos alunos, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;
- reconhecer os valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto;
- utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.

Num primeiro momento, os alunos leram o poema "Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades", de Luís de Camões, e só depois ouviram a versão musicada do poema, cantada por José Mário Branco. No entanto, os alunos poderiam optar por ouvir primeiro a versão musicada e só depois ler o poema. As duas atividades visavam ativar o(s) conhecimento(s) prévio(s) dos alunos e motivá-los para a leitura do poema.

A exploração da compreensão do texto prosseguiu através da interação entre a professora e o(s) grupo(s) de trabalho que permitiu conduzi-los na identificação de sentidos presentes no soneto, assim como na reflexão crítica sobre os mesmos.

Seguindo a estrutura da plataforma *graasp*, na parte da conceptualização, os alunos resolveram tarefas no âmbito da determinação da(s) ideia(s) principal(ais) do poema. Relativamente ao terceiro momento da atividade, ‘investigação’, os alunos fizeram uma pequena pesquisa acerca das principais mudanças ocorridas no mundo nos dias de hoje no que diz respeito:

- a) à comunicação entre as pessoas;
- b) ao contacto com o espaço exterior e por fim, c) às atividades de lazer das crianças/jovens”, tendo por base o cartoon de Trayko Popov, «O futuro das nossas crianças».

Depois da atividade de gramática (Sintaxe: funções sintáticas) e já no término da aula, os alunos visualizaram um pequeno excerto do documentário “Baraka”, dirigido por Ron Fricke (1992) e, no fim, partilharam opiniões sobre as cenas representadas e os recursos não-verbais.

Mediante as perguntas definidas para a estratégia ‘determinação de ideias principais’, presente no projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, em relação a

- objetivo da leitura: 19,2% dos inquiridos afirma que era “Desenvolver o nosso conhecimento geral e literário” e com 11,5% “Conhecer o tema da mudança” e “Compreender o texto”, sendo que uma minoria afirma que o objetivo da leitura era “Obter informações”;
- novas ideias ou factos aprendidos, a maioria reconhece ter aprendido que “Estamos em constante mudança”, com 36,3%, desejando recordar que “A mudança nem sempre é boa e/ou má”.
- intenções presentes no texto, 32% afirma que o poeta pretendia “Alertar para a ocorrência da mudança”.

Os dados do inquérito permitem apurar que (Tabela 4):

- perante vocabulário ou conceitos novos, 40% dos alunos abranda muitas vezes e 15% abranda sempre na leitura;
- na antecipação da(s) ideia(s) principal(ais), 55% conseguiu sempre;
- 70% nunca procurou o significado de algumas palavras;
- 40% nunca assinalou os termos consultados e 35% a maior parte das vezes — 15% assinalou os termos consultados no próprio texto, disponibilizadas pela docente estagiária;
- 40% voltou sempre a ler e/ou reformulou algumas das questões apresentadas na atividade;
- 35% afirma nunca ter registado as suas dúvidas no caderno/fotocópias disponibilizadas pela professora estagiária — uma vez mais, a análise das fotocópias revela que 70% dos alunos apresenta apontamentos/ registos e/ou sublinhados.

Número da Questão	Resposta				
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
1. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?	10%	10%	40%	25%	15%
2. Conseguiste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema a partir do título “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”?	-	20%	25%	-	55%
3. Foste à procura do significado de alguma palavra?	70%	-	10%	10%	10%
4. Assinalaste os termos consultados?	40%	25%	-	35%	-
5. Voltaste a ler ou reformulaste alguma questão quando não estavas a perceber o que te era pedido?	-	20%	15%	25%	40%
6. Registaste as tuas dúvidas e o modo como as superaste?	35%	25%	25%	15%	-

Tabela 4: Resultados obtidos na 2.ª aplicação prática.

Face aos resultados, 55% da turma conseguiu antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do texto a partir do título sem qualquer dificuldade, o que neste momento da avaliação é muito positivo. A remediação de problemas na elaboração de frases foi orientada pela professora estagiária na monitorização das atividades.

4.3.3. Aplicação prática 3

No âmbito das Aprendizagens Essenciais, nomeadamente ao nível da Educação Literária, foi abordado o Canto V: estâncias 92 a 100 (Anexo 9), de *Os Lusíadas*, de Luís de Camões. O desenho da aula considerou os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho (Anexo 10).

No primeiro momento da aula, ao contrário do que já era habitual, os alunos responderam a algumas questões de escolha múltipla sobre a obra *Os Lusíadas* para aferir o(s) conhecimento(s) prévio(s), dado ter sido estudada no 9.º de escolaridade.

Após a leitura das estâncias 92 a 100, do Canto V, d' *Os Lusíadas*, de Luís de Camões, onde se reflete sobre o desprezo que os portugueses têm pelas artes e pelas letras, procedeu-se à exploração da compreensão do texto. Mais uma vez, o diálogo entre a professora e os alunos desempenhou um papel fulcral na orientação dos alunos quer na procura de sentidos do texto, quer na reflexão crítica sobre o mesmo.

Dando seguimento à ‘investigação’ prevista na plataforma *graasp*, os alunos relacionaram (i) um excerto do livro *Anibaleitor*, de Rui Zink, e (ii) o cartoon “Streetlight”, de Mojtaba Heidarpanah, de modo a apresentarem as principais mudanças nos dias de hoje (reconhecendo, assim, a intemporalidade do tema estudado em aula da obra *Os Lusíadas*).

De um modo geral, as respostas demonstram uma boa compreensão do poema épico. A remediação de problemas na elaboração de frases foi orientada pela professora estagiária na monitorização das atividades. Contudo, a ausência de *internet* no início da aula levou a que uma minoria não tenha concluído a atividade. Cumpre ainda referir que, apesar de os alunos revelarem um uso intuitivo das ferramentas digitais, sendo alguns capazes de as utilizar de forma responsável, as escolas nem sempre estão preparadas para a sua aplicação.

Desta vez, os resultados revelam que a amostra da população da terceira aplicação prática foi de dezanove elementos, menos um do total de alunos da turma.

Em síntese, seguindo as perguntas definidas para a estratégia ‘determinação de ideias principais’, presente no projeto “Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias”, a maioria dos alunos afirma que o objetivo da leitura deste poema era: “Dar-nos a conhecer mais sobre a história de Portugal e sobre *Os Lusíadas*” e com igual percentagem “A leitura traz mais sabedoria e cultura para os leitores”; 17,9% apresenta a resposta “Mais conhecimento”, sendo que uma minoria afirma que o objetivo da leitura era “Melhorar o nosso espírito crítico” (5,1% afirma não saber a resposta e, o mesmo número de alunos não respondeu à questão).

Relativamente a novas ideias ou factos aprendidos, 15,8% afirma ter aprendido “A ideologia de Camões” e 10,5% dos alunos “Que os Portugueses não davam valor à poesia”, desejando recordar “A História de Portugal”, “A parte vitoriosa e persistente dos portugueses durante a viagem”, e ainda que “Devemos enaltecer os antepassados e valorizar a poesia e a arte”.

Acerca das intenções presentes no texto, 15,8% afirma que o poeta pretendia “Narrar os acontecimentos passados e realizados pelos portugueses na viagem para a Índia” e, com a mesma pontuação “Levar-nos a conhecer as conquistas dos portugueses e o quão corajosos e guerreiros ele são”, destacando-se, ainda, a resposta “O poeta pretende transmitir ao público a importância das artes e das letras”, com 10,5%.

Mediante a análise dos dados (Tabela 5), regista-se que:

- 73,7% dos alunos abrandam a maior parte das vezes e 26,3% por vezes na leitura, quando encontram vocabulário ou conceitos novos;
- 52,6% conseguiu muitas vezes e 10,5% sempre antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema estudado;
- 26,3% nunca foi à procura do significado de algumas palavras;
- 52,6%, muitas vezes, assinalou os termos consultados;
- 63,2% voltou a ler e/ou reformular muitas vezes algumas das questões apresentadas na atividade;

- 52,6% afirma ter registado muitas vezes e 10,5% nunca ter registado as suas dúvidas.

Número da Questão	Resposta				
	Nunca	Às vezes	Muitas vezes	A maior parte das vezes	Sempre
1. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?	-	-	26,3%	73,7%	-
2. Conseguiste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema a partir do Canto V: estâncias 92 a 100?	-	26,3%	52,6%	10,5%	10,5%
3. Foste à procura do significado de alguma palavra?	26,3%	10,5%	26,3%	15,8%	21,1%
4. Assinalaste os termos consultados?	15,8%	21,1%	52,6%	10,5%	-
5. Voltaste a ler ou reformulaste alguma questão quando não estavas a perceber o que te era pedido?	-	10,5%	15,8%	63,2%	10,5%
6. Registaste as tuas dúvidas e o modo como as superaste?	10,5%	10,5%	52,6%	10,5%	10,5%

Tabela 5. Resultados obtidos na 3.ª aplicação prática.

Ao longo da atividade, observou-se a procura do significado de palavras desconhecidas, embora os alunos refiram o contrário, assim como o registo de apontamentos e a utilização de cores distintas na sinalização das ideias principais do poema e a substituição de vocábulos desconhecidos por outros mais familiares. A maioria não respondeu às questões “Quando assinalaste os termos consultados?” e “Onde registaste essas dúvidas?”, porém, depois de reunir as fichas de trabalho (em papel), verifica-se que 80% dos elementos da turma fizeram apontamentos, sublinharam e/ou rodearam a informação mais importante. Estes dados, uma vez mais, permitiram identificar a fragilidades dos alunos, definindo-se estratégias de remediação realizadas nas aulas seguintes.

4.4. Questionários

4.4.1 Questionário I: Estratégias de Leitura (1.ª e 2.ª aplicação)

Analisando os resultados do Questionário I: Estratégias de Leitura — com o intuito de registar a consciência dos alunos no que diz respeito a estratégias de compreensão de leitura dos discentes (metacognição das estratégias) — entre os dois momentos de aplicação (Anexo 4), houve uma evolução positiva.

Em seguida, os dados serão apresentados de acordo com (i) as estratégias globais de leitura (Tabela 6), (ii) as estratégias de resolução de problemas (Tabela 7) e (iii) estratégias de apoio à leitura (Tabela 8).

No que diz respeito a estratégias globais de leitura, destacam-se os seguintes aspetos:

- (i) antes de iniciar a leitura, aproximadamente metade dos alunos tem um objetivo em mente (questão 1);
- (ii) um número significativo de alunos responde que nunca ou às vezes sublinha informação-chave (questão 22);
- (iii) quase nunca ou às vezes, procuram adivinhar o assunto do texto (questões 4 e 26);
- (iv) antes e depois da didatização da estratégia de leitura, o mesmo número de alunos, às vezes, usa o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que está a ler ou verifica as hipóteses sobre o texto (questão 29);
- (v) muitas vezes, metade dos alunos pensa no que sabe para compreender melhor o que lê (questão 3);
- (vi) às vezes, dão uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização (questão 10) e analisam ou avaliam criteriosamente o conteúdo apresentado no texto (questão 23), não havendo alteração significativa entre as duas aplicações do questionário.

Questão	Respostas									
	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1	10,5%	5,3%	47,4%	31,6%	26,3%	47,4%	15,8%	5,3%	0%	10,5%
3	10,5%	0%	21,1%	26,3%	52,6%	42,1%	15,8%	26,3%	0%	5,3%
4	31,6%	36,8%	31,6%	31,6%	10,5%	10,5%	26,3%	10,5%	0%	10,5%
7	21,1%	21,1%	36,8%	31,6%	36,8%	21,1%	5,3%	21,1%	0%	5,3%
10	21,1%	15,8%	52,6%	52,6%	21,1%	15,8%	5,3%	5,3%	0%	10,50%
14	15,8%	21,1%	26,3%	42,1%	21,1%	10,5%	26,3%	10,5%	10,5%	15,8%
17	21,1%	5,3%	31,6%	26,3%	21,1%	21,1%	5,3%	21,1%	21,1%	26,3%
19	10,5%	21,1%	36,8%	36,8%	31,6%	15,8%	10,5%	21,1%	10,5%	5,3%
22	47,4%	10,5%	15,8%	52,6%	26,3%	15,8%	10,5%	15,8%	0%	5,3%
23	21,1%	10,5%	36,8%	31,6%	26,3%	31,6%	15,8%	15,8%	0%	10,5%
26	36,8%	10,5%	21,1%	36,8%	21,1%	15,8%	15,8%	26,3%	5,3%	10,5%
29	21,1%	5,3%	36,8%	36,8%	26,3%	21,1%	15,8%	31,6%	0%	5,3%

Tabela 6. Estratégias globais de leitura.

Na resolução de problemas, após a didatização, observa-se que:

- (i) 36,8% de alunos passaram a reler o texto quando se torna difícil (questão 27) — antes da didatização, 21,1% nunca o faziam —, observando-se algo similar numa maior atenção à leitura (questão 16);
- (ii) 52,6% tenta adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entende (questão 30).

Não deixa de ser curioso o que se regista a nível de fluidez de leitura: um número significativo de alunos lê devagar, cuidadosamente, para ter a certeza de que compreende o que está a ler (questão 8) ou volta atrás quando perde a concentração (questão 11). Quase nunca ou às vezes, 31,6% para a leitura, de vez em quando, e pensa no que está a ler (questão 18).

Questão	Respostas									
	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
8	15,8%	10,5%	36,8%	21,1%	21,1%	36,8%	10,5%	21,1%	15,8%	10,5%
11	5,3%	10,5%	26,3%	26,3%	21,1%	26,3%	21,1%	15,8%	26,3%	21,1%
16	21,1%	5,3%	10,5%	21,1%	52,6%	21,1%	15,8%	21,1%	0%	31,6%
18	31,6%	21,1%	31,6%	31,6%	15,8%	10,5%	15,8%	15,8%	5,3%	21,1%
21	15,8%	5,3%	36,8%	31,6%	21,1%	42,1%	15,8%	5,3%	10,5%	15,8%
27	21,1%	0%	21,1%	21,1%	26,3%	26,3%	15,8%	15,8%	15,8%	36,8%
30	5,3%	5,3%	42,1%	21,1%	31,6%	52,6%	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%

Tabela 7. Estratégias de resolução de problemas.

Face a estratégias de apoio à leitura, atente-se no seguinte:

- (i) um número significativo de alunos responde que nunca recorre a material de referência, como dicionários (questão 15);
- (ii) com uma percentagem elevada, os alunos nunca discutem o que leem com outros leitores para verificar a compreensão (questão 9), não sublinham informação no texto para se lembrarem melhor dela (questão 12) nem fazem perguntas cujas resposta gostariam de encontrar no texto (questão 28).

Após a didatização, aumentou o número de alunos que:

- (i) passou a reformular o texto com as suas próprias palavras para entenderem melhor o que leem (questão 20);
- (ii) andam para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias (questão 24);
- (iii) toma notas para compreender (questão 2);
- (iv) lê em voz alta para perceber melhor o que lê (questão 5) e
- (v) resume o que lê para refletir sobre o conteúdo importante do texto (questão 6).

Questão	Respostas									
	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
2	47,4%	26,3%	26,3%	57,9%	21,1%	5,3%	5,3%	10,5%	0%	0%
5	36,8%	5,3%	15,8%	26,3%	10,5%	5,3%	15,8%	42,1%	21,1%	21,1%
6	36,8%	15,8%	21,1%	47,4%	26,3%	15,8%	10,5%	21,1%	5,3%	0%
9	47,4%	57,9%	31,6%	21,1%	21,1%	15,8%	0%	5,3%	0%	0%
12	47,4%	47,4%	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%	10,5%	21,1%	21,1%	10,5%
15	47,4%	63,2%	26,3%	26,3%	15,8%	%	10,5%	5,3%	0%	5,3%
20	10,5%	10,5%	42,1%	26,3%	26,3%	42,1%	5,3%	15,8%	15,8%	5,3%
24	31,6%	10,5%	26,3%	15,8%	10,5%	42,1%	21,1%	15,8%	10,5%	15,8%
28	31,6%	15,8%	31,6%	31,6%	31,6%	10,5%	5,3%	26,3%	0%	15,8%

Tabela 8. Estratégias de apoio à leitura.

4.4.2 Questionário II: Avaliação

A amostra da população do Questionário II (Anexo 11) foi de dezanove elementos, menos um, do número total de alunos na turma.

No respeitante à questão *Como classificas a estratégia de aprendizagem estudada nas aulas?*, a maioria dos alunos considera moderadamente importante e 31,5% assinala como muito importante, sendo de realçar que nenhum dos elementos a avaliou de modo negativo.

Em relação às questões 3 — *Justifica a tua avaliação.* — e 4 — *Explica de que modo a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem melhora a tua compreensão da leitura.* —, a maioria dos

alunos não respondeu. Ainda assim, o reconhecimento da importância da estratégia de leitura ‘determinar ideias principais’ observa-se em expressões como:

“Para termos uma ideia mais fixa da leitura.”

“Para compreender melhor o texto.”

“Porque ao determinar as ideias principais é mais fácil compreender o texto.”

“Para saber do que se trata.”

“Ajuda-nos a realizar uma síntese do texto.”

“Ajuda-nos a localizar a informação mais importante no texto.”

“Para distinguir a informação relevante da acessória.”

Em síntese, conclui-se que uma parte dos alunos já entendia a determinação de ideias principais como uma estratégia de compreensão de leitura. No entanto, a maioria não a considerava uma mais-valia no processo de compreensão de leitura. É de referir ainda que uma minoria não registava notas nem sublinhava o texto por ausência de hábitos de estudo. Porém, após a abordagem explícita desta estratégia em sala de aula, alguns alunos, que não tiravam notas, passaram a destacar, com diferentes cores, as partes mais importantes do texto e a utilizar outras palavras em substituição das que consideravam “mais difíceis”. A elaboração de frases e parágrafos nas sínteses demonstraram esse enriquecimento lexical. Para aqueles que já identificavam esta estratégia com sendo favorável no processo de compreensão de leitura, as tarefas permitiram um aprofundamento das suas capacidades na determinação de ideias principais.

4.4.3 Questionário III: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC): a plataforma *graasp*

A amostra da população do terceiro Questionário (Anexo 12) foi de dezanove elementos, menos um do número total de alunos na turma.

Face às respostas do Questionário III, verifica-se que, em termos de frequência de uso das TIC, 63,2% dos alunos depende entre 4h a 6h horas diárias e 31,6% acima desse período de tempo.

No que diz respeito à questão 2 — Em que locais? —, 78,9% afirma utilizar as TIC em casa (78,9%), seguindo-se com maior percentagem na Escola, com 73,7%, revelando, assim, um valor muito próximo, registando-se uma minoria que usa em locais públicos. É de referir que 26,3% utiliza as TIC em todas as opções apresentadas, a saber: casa, escola, locais públicos gratuitos, locais públicos pagos.

Em termos de finalidade, a maioria afirma que é para comunicar (57,9%), observando-se 47,4% que indica o estudo como objetivo principal e 42,1% as atividades de lazer. No domínio das aplicações e/ou plataformas, 21,1% não respondeu e os restantes afirmam recorrer com maior frequência a: redes sociais (*Instagram, Twitter, Snapchat, Whatsapp, Messenger*), *Notepad ++*, programa *Photoshop* (5,3%).

No contexto do estudo, a maioria respondeu que recorre às TIC para:

- “encontrar a matéria mais resumida para facilitar o estudo”;
- “pesquisar”;
- “ver resumos e esquemas”;
- “consultar o google tradutor e o dicionário”;
- “trabalhos de pesquisa, saber mais sobre algum assunto”;
- “tirar dúvidas e compreender alguma matéria melhor”.

Quanto ao papel da plataforma *graasp* no processo de compreensão de leitura, todos os alunos consideraram positiva a utilização das tecnologias digitais nas aulas de Português, em contexto sala de aula: 68,4% faz a apreciação de “Boa” e 31,6% de “Muito Boa”. Ainda que 52,6% não tenha justificado a resposta, os argumentos apontam para aspetos como a interatividade, auxílio na pesquisa e dinamismo na aula como se pode ler nas respostas dos alunos:

- “tornam as aulas mais dinâmicas”;
- “ajuda a compreender o texto”;
- “ajuda a percebermos mais sobre o que procuramos”;
- “é mais fácil estudar”;
- “podemos ir ver informações sobre o tipo de texto”;
- “as aulas tornam-se mais interativas”;
- “usar as tecnologias nas aulas faz com que a aula seja mais relaxada”;
- “às vezes, precisamos para pesquisar informações extra ou recorrer a diversos recursos”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do presente trabalho, procurou-se refletir sobre a importância do processo de leitura e do ensino explícito de estratégias, a par do papel da plataforma *graasp* no contexto formal de aprendizagem da disciplina de Português, integrada na Componente de Formação Sociocultural dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário. Com efeito, o estudo de caso científico-didático, desenvolvido na Prática Pedagógica Supervisionada de Português numa turma do 10.º ano do Ensino Profissional do curso Técnico(a) de Multimédia, reflete a adaptação específica do ensino explícito da estratégia de leitura ‘determinação de ideias principais’ às competências e dificuldades daqueles alunos.

Durante a realização das sequências didáticas previstas na abordagem ‘aprendizagem baseada na pesquisa e no questionamento’ — (i) perguntar, (ii) investigar, (iii) experimentar e pesquisar, (iv) discutir, pensar e partilhar, (v) refletir e avaliar —, foi necessário elaborar, de modo contínuo, estratégias de remediação de problemas na análise do texto e na formulação oral e por escrito de sínteses (as respostas escritas dos alunos correspondem à fase anterior à remediação, respeitando a autenticidade dos dados). A remediação não foi apresentada porque não fazia parte dos objetivos deste estudo de caso, uma vez que partiu da hipótese de que o ensino explícito da determinação de ideias principais combinado com a utilização da plataforma *graasp* contribuiria para o desenvolvimento do processo de compreensão de leitura dos alunos. Num projeto futuro, poder-se-ia alargar o estudo agregando mais um momento de recolha de dados, após a aplicação de estratégias de remediação de problemas na produção escrita e/ou na análise literária. Em todo o caso, é importante referir que estas estratégias visavam a aquisição e o treino de linguagem concetual, desenvolvendo uma capacidade de compreensão mais elaborada e consolidada que acompanhará os alunos dentro e fora do contexto escolar.

No início da prática letiva e antes de serem expostos ao ensino explícito da estratégia ‘a determinação de ideias principais’, os alunos demonstraram confusão entre os conceitos de ‘assunto’ e ‘resumo’. Relativamente ao exposto por Giasson (1993) e Pearson & Duke (2002), foi registado que os alunos não só desenvolveram a estratégia estudada como passaram a aplicá-la noutros contextos. Conclui-se, então, que o ensino explícito desta estratégia e o seu treino contribuem para o desenvolvimento da autonomia do aluno na compreensão de leitura. Os resultados dos questionários aplicados confirmam a pertinência da didatização realizada, uma vez que a tomada de consciência de estratégias de leitura se evidencia na alteração de práticas de trabalho durante a leitura de um texto. Como foi referido na discussão dos resultados, os alunos

identificaram esta estratégia com sendo favorável no processo de compreensão de leitura, tendo as tarefas permitido um aprofundamento das suas capacidades na determinação de ideias principais, indo além da recolha de informação explícita.

Ainda que os alunos desejem aulas interativas que permeiam o uso das tecnologias digitais, uma maioria revelou dificuldade na concentração na leitura e na compreensão das ideias principais implícitas num texto literário que, pela sua natureza, oferece complexidade textual, envolvendo uma leitura atenta, associada a mecanismos linguísticos que nem sempre são reconhecidos pelos alunos. Tratando-se de alunos do Ensino Profissional do curso Técnico(a) de Multimédia, a utilização da plataforma *graasp* aproximou o contexto formal de aprendizagem dos hábitos diários dos alunos no que diz respeito, por um lado, à presença da tecnologia e, por outro, à sua área de formação profissional, mantendo, assim, um estudo regular do texto literário em relação com outros géneros discursivos, fundamentado na Organização Modular do Programa e Metas Curriculares do Português dos Cursos Profissionais do Ensino Secundário.

Na verdade, através da análise individual dos resultados, reconhece-se que os discentes que apresentavam maior competência na construção elaborada da leitura mantiveram o seu bom domínio de proficiência leitora, alargando o estudo das relações semânticas do vocabulário, e os discentes com mais dificuldade progrediram, reconhecendo a possibilidade de aplicar esta estratégia na leitura de textos de outras áreas do saber.

A metodologia aplicada no estudo de caso, desenvolvido no âmbito da Prática Letiva Supervisionada, poderá ser replicada noutros níveis e contextos de ensino. O seu contexto de aplicação foi muito específico, motivando quer a escolha da utilização de tecnologias digitais quer a adaptação na formulação de atividades orientadas para os objetivos de estudo do Ensino Profissional. Ainda assim, o estudo de caso descrito neste relatório não se afastou das perguntas definidas para a estratégia 'determinação de ideias principais', presente no projeto "Compreensão de leitura: o ensino explícito de estratégias": (i) Qual é o objetivo da leitura? (ii) Que novas ideias ou factos aprendi? (iii) O que quero recordar deste texto? (iv) O que farei com esta informação? (v) É acessório ou essencial? (vi) Qual é a intenção do autor ao escrever este texto?.

A leitura integra a realidade social e cultural, sendo, por isso, importante compreender o nível de consciência de leitura dos alunos em todos os contextos de ensino e aprendizagem que caracterizam o sistema de ensino português, desejando que os diversos percursos escolares criem, nos alunos, a oportunidade de desenvolvimento da sua compreensão de leitura de tipologias textuais variadas.

Terminada a elaboração deste relatório, resta mencionar as limitações encontradas:

- (i) a falta de condições logísticas devido ao reduzido número de computadores por sala e à baixa qualidade do acesso à rede da *Internet*, impedindo que o trabalho na plataforma digital *graasp* decorresse sem interrupções;
- (ii) a coincidência do tempo de formação inicial da prática letiva supervisionada e o tempo disponibilizado para a realização do Relatório de Estágio.

A redação do Relatório de Estágio justifica um alargamento do prazo da época normal sem consequências onerosas, pois o tempo dedicado à prática letiva é exaustivo e implica a presença regular na escola, sendo, por isso, muito difícil (frequentemente, impossível) elaborar uma composição textual regular e contínua de modo a cumprir os prazos calendarizados. As atividades que antecedem um relatório requerem precisamente tempo centrado (i) na recensão crítica dos textos teóricos para o tema monográfico, (ii) nas sucessivas tentativas de definição/revisão de categorias de análise e (iii) na discussão dos resultados.

Na verdade, a delimitação temporal prevista para a formação inicial da prática letiva e a elaboração do Relatório de Estágio é pouco realista, revelando uma consciência distante do trabalho efetivo quer da prática letiva quer das sessões de trabalho de preparação e reflexão das aulas desenvolvidas no núcleo de estágio. Também para as aulas é necessário realizar pesquisa criteriosa de referências bibliográficas teóricas da área da linguística e da literatura que complementem os materiais pedagógicos de apoio e é preciso ler exemplos de boas práticas para a preparação de exercícios e de sequências didáticas definidas em minutos e horas, sendo necessário ponderar sobre a sua adaptação ao contexto da turma a aplicar.

As dificuldades anteriormente mencionadas foram ultrapassadas ao longo do ano através do empenho da docente estagiária, assim como mediante o excelente contributo das orientadoras da escola e da faculdade.

A formação inicial de professores “constitui um processo de formação que visa o desenvolvimento de competências no âmbito da prática letiva e na participação nas atividades da escola, numa perspetiva de aperfeiçoamento profissional permanente nos domínios científico, didático, pedagógico e relacional” (Ponto 1 do Art.º 7 do Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). O Relatório, por sua vez, agrega “uma caracterização e análise fundamentadas das atividades concretizadas durante o Estágio” e um estudo/ projeto de “uma temática de natureza científico-didática, delimitada no Seminário e verificada empiricamente no contexto de Iniciação à Prática Pedagógica” (Ponto 3.2. do Art.º 11 do Regulamento da Formação Inicial de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra). Justificar-se-ia, então,

a tomada de medidas executivas que respeitassem a complexidade do trabalho anteriormente descrito, através da revisão dos limites temporais em vigor.

BIBLIOGRAFIA/FONTES CONSULTADAS

- ALÇADA, I. (2016). *Plano Nacional de Leitura: Fundamentos e Resultados*. Lisboa: Editorial Caminho.
- BERARDINELLI, C. (1973). *Estudos camonianos*. Ministério da Educação e Cultura, Departamento de Assuntos Culturais.
- BERNARDES, J. A. C. (1999). *Luís de Camões. História Crítica da Literatura Portuguesa*. Vol. I. *Humanismo e Renascimento*. (Cap. V). Lisboa: Editorial Verbo.
- BOGDAN, R. & BIKLEN, S. (1994). *Investigação Qualitativa em Educação. Uma Introdução à Teoria e aos Métodos*. Porto: Porto Editora.
- BRAGA, T. (1874). *História de Camões* (Vol. 8). Porto: Imprensa Portuguesa Editora.
- BYBEE, R., TAYLOR, J.A., GARDNER, A., VAN SCOTTER, P., CARLSON, J., WESTBROOK, A. (2006). *The BSCS 5E instructional model: Origins and effectiveness*. Colorado Springs, CO: BSCS.
- CAMEIRA, C., PALMA, F. & PALMA R. (2015). *Mensagens 10*. Lisboa: Textos Editores, Lda.
- CAMÕES, L. V. (1860). *Obras de Luiz de Camões* (Vol. 1). Lisboa: Imprensa nacional.
- CATALÀ, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1º-6º de primaria)*. Barcelona: Editorial GRAÓ de IRIF, S.L.
- CATARINO, A., CASTIAJO, I. & PEIXOTO, M. J. (2015). *Sentidos 10 Caderno de Atividades Português*. Porto: Edições Asa.
- CATARINO, A., CASTIAJO, I. & PEIXOTO, M. J. (2017). *Novos Percursos Profissionais-Ano 1*. Porto: Edições Asa.
- CASTELLS, M. (2004). A Internet e a Sociedade em Rede. Acedido a 03 de maio de 2019
<http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>
- CITOLER, S. D. (1996). *Las Dificultades de Aprendizaje: Un enfoque cognitivo: lectura, escrita, matemáticas*. Málaga: Edições Aljibe.
- COOPER, J. D. (1986). *Improving reading comprehension*. Boston: Houghton Mifflin.
- COOPER, J. D. (1990). *Cómo mejorar la comprensión lectora*. Madrid: Aprendizaje Visor/MEC.
- COSTA, F. A., PERALTA, H., & VISEU, S. (2007). *As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas*. Porto: Porto Editora.
- COSTA, A. F. D., PEGADO, E., ÁVILA, P., & COELHO, A. R. (2011). *Avaliação do Plano Nacional de Leitura: os primeiros cinco anos*. Lisboa: CIES & ISCTE
- GIASSON, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.
- GIMENO SACRISTÁN, J. (1995). Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In A. Nóvoa (Org.), *Profissão Professor*. Porto: Porto Editora. pp 63-69.
- GORMALLY, C., BRICKMAN, P., HALLAR, B., & ARMSTRONG, N. (2009). Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence. *International Journal-Scholarship of Teaching & Learning*. Vol. 3, N.º 2, Article 16. Disponível em <https://doi.org/10.20429/ijstl.2009.030216>
- HANCOCK, J. (1990). *The Explicit of Teaching*. Delaware, Newark: IRA.
- JORGE, N. & JUNQUEIRA, S. (2015). *Encontros 10*. Porto: Porto Editora.

- KOCH, I. V., & ELIAS, V. M. (2006). *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto.
- LENCASTER, L. & PEREIRA, D. C. (1990). A compreensão de textos como construção de modelos mentais. *Análise Psicológica*, 1, 61-69.
- LENCASTER, L. (1994). *Compreensão de textos - Análise de alguns factores*. Tese de doutoramento. Porto: Universidade de Psicologia e Ciência da Educação.
- LENCASTER, L. (2003). *Compreensão de textos*. Lisboa: Gulbenkian.
- MARTINS, M. D. E. & SÁ, C. M. (2008). Ser leitor no século XXI: — Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa. *Saber (e) Educar*, 13, 235-246.
- MATOS, M. V. L. DE (1987). *Introdução à poesia de Luís de Camões*. Lisboa: Instituto de Língua e Cultura portuguesas.
- MCKERNAN, J. (1999). *Investigación-acción y curriculum*. Madrid: Morata.
- MCKENNA M. C. E STABL, S.A. (2003). *Assesment for Reading Instructions*. Ny: Grilford Press.
- MOREILLON, J. (2007). *Collaborative strategies for teaching reading comprehension: Maximizing your impact*. American Library Association.
- MORGADO, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto
- MOKHTARI, K., & REICHARD, C. (2002). Assessing students' metacognitive awareness of Reading strategies. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), pp. 249-259.
- MURDOCH, K. (2015). The role of literature in the inquiry classroom. Disponível em: <https://www.alea.edu.au/documents/item/1117>
- PEARSON, P. D. & DUKE, N. (2002). Effective Practices for Developing Reading Comprehension. In A. Farstrup & J. Samuels, *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association.
- PEDASTE, M., MÄEOTS, M., SIIMAN, L., JONG, T., VAN RIESEN, S., KAMP, E., MANOLI, C., ZACHARIA, Z. & TSOURLIDARI, E. (2015). Phases of inquiry-based learning: definitions and the inquiry cycle. *Educational Research Review*, 14, 47-61.
- Raposo, E. P. (Ed.). (2013). *Gramática do português*. Fundação Calouste Gulbenkian.
- REIS, C. & Lopes, Ana Cristina M. (2002). *Dicionário de narratologia*. Coimbra: Almedina.
- REIS, P. (2011). Observação de aulas e avaliação do desempenho docente. Ministério da Educação - Conselho Científico Para Avaliação de Professores. Acedido a 24 de setembro de 2018 em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenho-docente.pdf>
- ROCHA, M. R. (2017). *Gramática de Português: Ensino Secundário|10.º, 11.º e 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- SÁNCHEZ, E. (1993). *Los textos expositivos. Estrategias para mejorar su comprensión*. Madrid: Santillana.
- SANTOS, E. M. (2000). *Hábitos de leitura em crianças e adolescentes*. Coimbra: Quarteto.
- SARAIVA, A. J. (1959). *Luís de Camões (Vol. 10)*. Publicações Europa-América.
- SIM-SIM, I. & RAMALHO, G. (1993). *Como lêem as nossas crianças? Caracterização do nível de literacia da população escolar portuguesa*. Lisboa: Gabinete de Estudos e Planeamento, Ministério da Educação.

- SIM-SIM, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC. Acedido a 01 de outubro de 2018 em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- SIM-SIM, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Acedido a 05 de outubro de 2018 em:
http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf
- SOLÉ, I. (2017). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE da Universidade de Barcelona e Editorial Graó. [1ª ed. 1992]
- VALADARES, L. M. (2003). *Transversalidade da Língua Portuguesa*. Rio Tinto. Edições ASA
- VILLAS-BOAS, A. & VIEIRA, M. (2015). *Entre Palavras 10*. Porto: Edições Asa.
- VICENTE, G. (1999). *Farsa de Inês Pereira*. Atelier Editorial.
- WILLIAMS, J. (1986). Research and instructional development on main idea skills. In Baumann, J. (Ed.). *Teaching main idea comprehension*. Newark, Delaware: International Reading Association, (pp.73-96).
- WHITE, B. Y. & FREDERISKEN, J.R. (1998). Inquiry, modeling and metacognition: making science accessible to all students. *Cognition and Instruction*, 16 (1), 3-118.
- YOUNG, M. (2007). Para que servem as escolas? *Educação & Sociedade*, 28(101).
- ZIMMERMANN, S., & HUTCHINS, C. (2008). *Keys to comprehension: How to help your kids read it and get it!*. New York: Three Rivers Press.

Obras consultadas

As Obras de Gil Vicente (Direcção científica de José Camões), Lisboa, Imprensa Nacional/Casa da Moeda, 2002-2003 (5 vols.).

Referências eletrónicas

- Baraka, Ron Fricke (1992), acedido a 07 de março de 2019 em:
https://www.youtube.com/watch?v=2irFhia8r_o
- Before & After, de Esther Honig, em: <https://www.publico.pt/2014/06/27/tecnologia/noticia/esther-foi-retocada-com-photoshop-mais-de-25-vezes-e-ficou-bonita-1660734#gs.oOj80GvL>, consultado a 24-02-2019.
- Camões pelo Mundo, acedido a 10 de maio de 2019 em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/camoes-pelo-mundo/>
- CONTA-ME HISTÓRIA, acedido a 8 de novembro de 2019 em:
https://www.youtube.com/watch?v=d_1PzjpQMkK
- Declamação do poema "Descalça vai para a fonte", por António Vilar: acedido a 24 de fevereiro de 2019 em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NU4avD8p5IM>
- Dom Dinis, acedido a 18 de janeiro de 2018 em: <https://www.youtube.com/watch?v=o63cwuc8s1s>
-

Farsa de Inês Pereira, acessido a 04 de janeiro de 2019 em:

<https://www.youtube.com/watch?v=ZrqaYPrOvcY>

Forbes: Jeff Bezos é o homem mais rico do mundo. ONU NEWS: Fome aumenta na África e afeta mais de 257 milhões de pessoas, acessido a 20 de março de 2019 em:

https://www.youtube.com/watch?v=2irFhia8r_o <https://news.un.org/pt/story/2019/02/1659841>

Gil Vicente, imagem acessido a 05 de janeiro de 2019 em:

<https://biblioblogue.files.wordpress.com/2009/10/gilvic02.jpg?w=500>

Instituto Nacional de Estatística, acessido a 23 de outubro de 2018 em:

https://www.ine.pt/xportal/xmain?xpgid=ine_main&xpid=INE

José Mário Branco – Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, disponível em:

https://www.youtube.com/watch?v=Xc_fMCp36ml, consultado a 07-03-2019.

Lírica galego-portuguesa — Ai flores, ai flores do verde pinho, acessido a 10 de outubro de 2018 em:

<https://www.youtube.com/watch?v=FPJ61GqOfCA&list=RD55tM6Vag2sA&index=2>

Mojtaba Heidarpanah, acessido 10 de maio de 2019 em:

https://www.google.com/search?q=Mojtaba+Heidarpanah&rlz=1C1SQJL_pt-

[PTPT847PT847&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLy66t363iAhWgUBUIHf5yBZQQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=5suvXy54a-UNCM:](https://www.google.com/search?q=Mojtaba+Heidarpanah&rlz=1C1SQJL_pt-PTPT847PT847&source=Inms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLy66t363iAhWgUBUIHf5yBZQQ_AUIDigB&biw=1366&bih=657#imgsrc=5suvXy54a-UNCM)

O amor é cego, dos Irmãos Ginja, acessido a 06 de fevereiro de 2019 em:

<https://i.pinimg.com/originals/c1/b1/c2/c1b1c22ab2fc1b78e0b424fa3f4743ca.jpg>

O triunfo da morte, de Pieter Brueghel, o velho, acessido a 17 de março de 2019 em:

https://viciodapoesia.files.wordpress.com/2013/02/brueghel_pieter_the_elder-the_triumph_of_death_detail.jpg

Tavares, S. F (2014). “O MEU 25 DE ABRIL”. Sábado, acessido a 09 de novembro de 2018 em

<https://www.sabado.pt/vida/pessoas/detalhe/relato-de-francisco-sousa-tavares-o-meu-25-de-abril>

Trayko Popov, “O futuro das nossas crianças”, acessido a 06 de março de 2019 em:

http://www.irancartoon.ir/gallery/album768/Trayko_Popov_Bulgaria

When You Wish Upon a Star, Trayko Popov. Acessido a 17 de março de 2019 em: https://trayko.eu/wp-content/uploads/2014/11/when_you_wish_upon_a_star___trayko_popov.jpeg

Documentos oficiais/ Normas

Organização Modular do Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Profissional, acessido a 25 de março de 2019, em <http://www.dge.mec.pt/portugues-ch-rec>.

Aprendizagens Essenciais, acessido a 25 de março de 2019, em <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-0>

Comunidade Intermunicipal, acessido a 23 de outubro de 2018, em <https://www.cim-regiaodecoimbra.pt/>

Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória, acedido a 25 de março de 2019, em

http://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Plano Nacional de Leitura (PNL), acedido a 25 de março de 2019, em <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/home>

Programa e metas curriculares de Português. Ensino Secundário, acedido a 26 de outubro de 2018 em

http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf

Projeto Educativo da ESAB 2017-2020, acedido a 25 de março de 2019, em

http://www.brotero.pt/documentos/doc_2017_18/documentos_int/Projeto%20Educativo%202017-2020.pdf

Projeto Educativo 2017-2020, acedido a 01 de outubro de 2018, em

http://www.brotero.pt/documentos/doc_2018_19/Documentos/ProjetoEducativo_2017_2020.pdf

ANEXOS

Anexo 1 - Plano Individual de Formação (PIF), realizado pela professora estagiária, no início da prática pedagógica supervisionada, de acordo com os critérios previstos no Plano Anual de Formação.



Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Estágio Pedagógico Supervisionado de Português

Ano Letivo:2018/2019

PLANO INDIVIDUAL DE FORMAÇÃO

Professora Estagiária: Sara da Conceição Pacheco Antunes

Escola onde se realiza o estágio: Escola Secundária de Avelar Brotero

Professora Orientadora da Escola: Ana Maria da Silva Sebastião

Professora Orientadora da FLUC: Anabela dos Santos Fernandes

1. Introdução

O presente Plano Individual de Formação (PIF) foi elaborado no âmbito do Estágio Pedagógico Supervisionado de Português, inserido no plano de estudos do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. A sua elaboração teve em conta as orientações que constam do Plano Anual de Formação.

O estágio pedagógico decorre na Escola Secundária de Avelar Brotero, em Coimbra.

Ao longo da sua realização, pretendo desenvolver competências científicas e didático-pedagógicas adquiridas ao longo do percurso académico e obter conhecimentos da dimensão da prática letiva.

Assim sendo, o presente Plano Individual de Formação explicita as atividades obrigatórias e as de carácter facultativo, o horário letivo, bem como a calendarização das observações de aula a realizar pelas orientadoras de estágio. Por último, apresenta-se ainda o tema do Relatório de Estágio que será objeto de estudo, pesquisa e análise durante o presente ano letivo.

2. Atividades obrigatórias

Segundo o Plano Anual de Formação da Faculdade de Letras, são consideradas **atividades mínimas obrigatórias**:

- a) Elaboração e/ ou debate de planificações de longo, médio e curto prazos.
- b) Organização do dossiê, em formato digital, para arquivar a documentação relevante que regista a evolução do processo de formação;
- c) Criação de recursos didáticos e de instrumentos de avaliação;
- d) Participação em 75% dos Seminários Pedagógicos semanais dirigidos pela/o Orientador/a da Escola, com a duração mínima de 100 minutos;
- e) Participação nas atividades de auto e heteroavaliação entre as Professoras Estagiárias e elaboração dos respetivos relatórios;
- f) Observação de todas as aulas lecionadas pela outra estagiária do Núcleo de Estágio;
- g) Preparação e concretização de atividades letivas: 10 aulas de 50 minutos.

Datas propostas para a observação de aulas por parte da Orientadora da FLUC:

1.º Período	2.º Período	3.º Período
Aula 0: 25 de outubro (100')	Aula n.º 3: 17 de janeiro (100')	Aula n.º 7: 14 de março (100')
Aula n.º 1: 15 de novembro (100')	Aula n.º 4: 31 de janeiro (100')	Aula n.º 8: 28 de março (100')
Aula n.º 2: 29 de novembro (100')	Aula n.º 5: 14 de fevereiro (100')	Aula n.º 9: 16 de maio (100')
	Aula n.º 6: 28 de fevereiro (100')	Aula n.º 10: 30 de maio (100')

Tabela 1. Datas propostas para a observação de aulas pela Orientadora da Escola e pela Orientadora da FLUC.

3. Atividades facultativas

1. Participação, com o estatuto de observador, em reuniões e atividades de gestão escolar:
 - a) Reuniões intercalares e de final de período de todas as turmas observadas;
 - b) Reuniões do Departamento de Línguas / Grupo Disciplinar.

2. Participação em atividades extracurriculares e de intervenção socioeducativa do grupo de Português realizadas na Escola e/ou junto da comunidade envolvente.

3. Participação em atividades de formação contínua ao longo do ano.

4. Horário

Tempos	Segunda	Terça	Quarta	Quinta	Sexta
08h30 - 09h20		12º 3B PORT-REF. A59	10º PM PORT. A30	10º PM PORT. A53	
09h25 - 10h15		12º 3B PORT. A59	10º PSI 1 PORT. A14		
10h30 - 11h20	² Seminário de Português <u>2.º Semestre</u> ILLP	12º 1D PORT. A39	12º 3B PORT. A59	12º 1D PORT. A59	
11h30 - 12h20		12º 1D PORT-REF. A39	▲ PPMAR Gab.		
12h25 - 13h15		10º PSI 1 PORT. A43	■ PPMAR Gab.	▲ PPMAR Gab.	
13h35 - 14h25	¹ Seminário de Português <u>1.º Semestre</u> IEE				
14h30 - 15h20			■ Ap. E.E.C A14	10º PSI 1 PORT. A15	
15h30 - 16h20			▲ PPMAR Gab.		
16h30 - 17h20					
17h25 - 18h15					

Tabela 2. Horário Escolar

Atividades do Professor Estagiário

PORT-Português

PORT-REF-Português - Reforço

Ap. E.E.C-Apoio Educativo e Act. De Enriquecimento Curricular

PPMAR-Planeamento e Produção de Materiais

¹ O seminário de Português, 1º Semestre, realiza-se das 14h00 às 17h00.² O seminário de Português, 2º Semestre, realiza-se das 10h00 às 13h00.

5. Cronograma | Diagrama de Gantt

	set	out	nov	dez	jan	fev	mar	abr	mai	jun
A. Consulta e análise de referências bibliográficas;										
B. Redação do Relatório;										
C. Levantamento de dados do público-alvo;										
D. Construção/elaboração dos instrumentos de recolha de dados;										
E. Aplicação dos instrumentos de recolha de dados;										
F. Levantamento das representações sobre...										
G. Tratamento e organização de dados;										
H. Classificação e codificação de dados;										
I. Análise de dados;										
J. Desenho de tarefas promotoras do desenvolvimento de...										
K. Aplicação de tarefas promotoras do desenvolvimento de...										
L. Recolha de dados;										
M. Tratamento e organização de dados;										
N. Classificação e codificação de dados;										
O. Análise de dados.										

Tabela 3. Diagrama de Gantt

6. Tema do Relatório de Estágio

As Tecnologias Digitais na Compreensão de Leitura

Anexo 2 - Excerto do capítulo 11, da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, analisado em aula (*Encontros 10*, pp. 118 a 120).

Do alvoroço que foi na cidade cuidando que matavam o Meestre, e como aló foi Alvaro Paez¹ e muitas gentes com ele.

O Page do Meestre que estava aa porta, como² lhe disserom que fosse pela vila segundo já era percebido³, começou d' ir rijamente a galope em cima do cavalo em que estava, dizendo altas vozes, braadando pela rua:

– Matom o Meestre! matom o Meestre nos Paaços da Rainha! Acorree ao Mees-
5 tre que matam!

E assi chegou a casa d'Alvaro Paez que era dali grande espaço.

As gentes que esto ouviam, saiam aa rua veer que cousa era; e começando de falar uñs com os outros, alvoraçavam-se nas vontades⁴, e começavam de tomar armas cada uñ como melhor e mais asinha⁵ podia. Alvaro Paez que es-
10 tava prestes e armado com ãa coifa⁶ na cabeça segundo usança daquel tempo, cavalgou logo a pressa em cima duñ cavalo que anos havia que nom cavalgara; e todos seus aliados com ele, braadando a quaes quer que achava dizendo:

– Acorramos ao Meestre, amigos, acorramos ao Meestre, ca⁷ filho é del-Rei dom Pedro.

15 E assi braadavam el e o Page indo pela rua.

Soarom as vozes do arroido pela cidade ouvindo todos braadar que matavam o Meestre; e assi como viuva que rei nom tiinha, e como se lhe este ficara em logo⁸ de marido, se moverom todos com mão armada, correndo a pressa pera u⁹ deziã que se esto fazia, por lhe darem vida e escusar morte. Alvaro Paez nom
20 quedava¹⁰ d' ir pera alá¹¹, braadando a todos:

– Acorramos ao Meestre, amigos, acorramos ao Meestre que matam sem por quê!

A gente começou de se juntar a ele, e era tanta que era estranha cousa de veer. Nom cabiam pelas ruas principaes, e atravessavam logares escusos, desejando cada uñ de seer o primeiro; e preguntando uñs aos outros quem matava o Meestre,
25 nom mingua¹² quem responder que o matava o Conde Joam Fernandez¹³, per mandado da Rainha.

E per vontade de Deos todos feitos duñ coraçom¹⁴ com talente¹⁵ de o vingar, como foram¹⁶ aas portas do Paaço que eram já çarradas, ante que chegassem, com espantosas palavras começaram de dizer:

30 – U matom o Meestre? que é do Meestre? quem çarrou estas portas?

Ali eram ouvidos braados de desvaíradas maneiras. Taes i havia que certeficavam que o Meestre era morto, pois as portas estavom çarradas, dizendo que as britassem¹⁷ pera entrar dentro, e veeriam que era do Meestre, ou que cousa era aquela.

Deles¹⁸ braadavam por lenha, e que veesse lume pera poerem fogo aos Paaços,
35 e queimar o treedor¹⁹ e a aleivos²⁰. Outros se aficavam²¹ pedindo escaadas pera sobir acima, pera veerem que era do Meestre; e em todo isto era o arroido atam grande que se nom entendiam uñs com os outros, nem determinavam neña cousa. E nom soamente era isto aa porta dos Paaços, mas ainda arredor deles per u homeüs e molheres podiam estar. Õas viinham com feixes de lenha, outras
40 tragiam carqueija pera acender o fogo cuidando queimar o muro dos Paaços com ela, dizendo muitos doestos²² contra a Rainha.

De cima nom mingua²³ quem braadar que o Meestre era vivo, e o Conde Joam Fernandez morto; mas isto nom queria neuñ creer, dizendo:

– Pois se vivo é, mostrae-no-lo e vee-lo-emos.

45 Entom os do Meestre veendo tam grande alvoroço como este, e que cada vez se acendia mais, disserom que fosse sua mercee²³ de se mostrar aaquelas gentes, doutra guisa poderiam quebrar as portas, ou lhe poer o fogo, e entrando assi dentro per força, nom lhe poderiam depois tolher²⁴ de fazer o que quisessem.

Ali se mostrou o Meestre a ùa grande janela que viinha sobre a rua onde estava
50 Alvoro Paaez e a mais força de gente, e disse:

– Amigos, apacificae vos, ca eu vivo e são som a Deos graças!

E tanta era a torvaçam²⁵ deles, e assi tiinham já em creença que o Meestre era morto, que taes havia i que aperfiavom²⁶ que nom era aquele; porem conhecendo-o todos claramente, houverom gram prazer quando o virom, e deziam uũ
55 contra os outros:

– Ó que mal fez! pois que matou o treedor do Conde, que nom matou logo a aleivosa com ele! Creedes em Deos²⁷, ainda lhe há de viinr alguũ mal per ela!. Oolhae e veede que maldade tam grande, mandarom-no chamar onde ia já de seu caminho, pera o matarem aqui per traiçom. Ó aleivosa! já nos matou uũ senhor, e agora nos
60 queria matar outro; leixae-a, ca ainda há mal d' acabar por estas cousas que faz.

E sem duvida se eles entraram dentro²⁸, nom se escusara a Rainha de morte, e fora maravilha quantos eram da sua parte e do Conde poderem escapar. O Meestre estava aa janela, e todos oolhavom contra ele dizendo:

– Ó Senhor! como vos quiserom matar per treaçom, beento seja Deos que vos
65 guardou desse treedor! Viinde-vos, dae ao demo esses Paaços, nom sejaes lá mais.

E em dizendo esto, muitos choravom com prazer de o veer vivo. Veendo el estonce²⁹ que neũa duvida tiinha em sua segurança, deceo afundo³⁰ e cavalgou com os seus acompanhado de todolos outros que era maravilha de veer. Os quaes mui ledos arredor dele, braadavom dizendo:

70 – Que nos mandaes fazer, Senhor? que querees que façamos?

E el lhe respondia, aadur³¹ podendo seer ouvido, que lho agradezia muito, mas que por estonce nom havia deles mais mester³².

Anexo 3 - Atividade de averiguação da utilização das Tecnologias Digitais, em contexto sala de aula, integrado no conteúdo programático *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, realizado na Biblioteca da Escola, antes da apresentação do Projeto de Compreensão de Leitura e da plataforma *Graasp*.

Grupo A

Tema: Fernão Lopes

Nome e número dos elementos:

1. Procede a uma pesquisa, na *Internet*, sobre a individualidade retratada na imagem que se segue.

A informação recolhida terá que ser selecionada criteriosamente e confrontada com outras fontes, a indicar no fim da ficha de apoio.



Figura 1. Fernão Lopes.

Anotações:

2. Preenche o seguinte esquema.

Biografia de Fernão Lopes	Obras de Fernão Lopes (que chegaram até aos nossos tempos)
<ul style="list-style-type: none"> • Data de nascimento; • Local de nascimento; • ... 	
Acontecimentos históricos	
Características da obra de Fernão Lopes	
<p>Sete séculos depois, que importância pode ter a história contada por Fernão Lopes da forma como a contou e defendeu nas Crónicas? Porque é que ainda hoje é tão importante estudar a obra de Fernão Lopes? Justifica.</p>	

Esquema 2. Atividade realizada em sala de aula, no dia 29/11/2018, no âmbito do conteúdo programático *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, Grupo A.

Fontes consultadas:

- Cameira, C., Palma, F. & Palma R. (2015). *Mensagens 10*. Lisboa: Textos Editores, Lda.
- Catarino, A., Castiájo, I. & Peixoto, M. J. (2017). *Novos Percursos Profissionais-Ano 1*. Porto: Edições Asa.
- CONTA-ME HISTÓRIA disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d_1PzjpQMkK, consultado em 08/11/2018.
- Jorge, N. & Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Porto: Porto Editora.
- Raposo, E. (ed.) (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. & Lopes, A.C.M. (2002). *Dicionário ode Narratologia*. Coimbra: Almedina
- Rocha, M. R. (2017). *Gramática de Português: Ensino Secundário 10.º, 11.º e 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Villas-Boas, A. & Vieira, M. (2015). *Entre Palavras 10*. Porto: Edições Asa

Grupo B

Tema: D. João I, Mestre de Avis

Nome e número dos elementos:

1. Procede a uma pesquisa, na *Internet*, sobre a individualidade retratada na imagem que se segue.

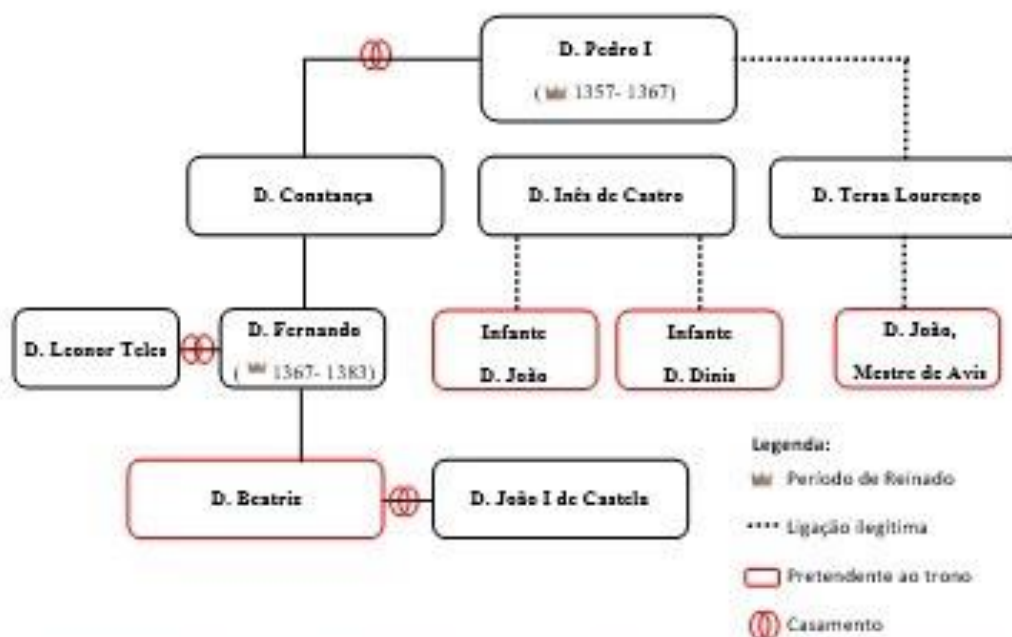
A informação recolhida terá que ser seleccionada criteriosamente e confrontada com outras fontes, a indicar no fim da ficha de apoio.



Figura 2. D. João I, Mestre de Avis.

Anotações:

2. Observa o esquema abaixo e constrói o retrato de D. João I, preenchendo a tabela.



Início do Reinado	Casamento	Feitos guerreiros e políticos	Qualidades
Data de nascimento e morte	Ascendência		Títulos

Esquema 3. Atividade realizada em sala de aula, no dia 29/11/2018, no âmbito do conteúdo programático *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, Grupo B.

Fontes consultadas:

Cameira, C., Palma, F. & Palma R. (2015). *Mensagens 10*. Lisboa: Textos Editores, Lda.

Catarino, A., Castiajo, I. & Peixoto, M. J. (2017). *Novos Percursos Profissionais-Ano 1*. Porto: Edições Asa.

CONTA-ME HISTÓRIA disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d_1PzipQMkK, consultado em 08/11/2018.

Jorge, N. & Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Porto: Porto Editora.

Raposo, E. (ed.) (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, C. & Lopes, A.C.M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina

Rocha, M. R. (2017). *Gramática de Português: Ensino Secundário 10.º, 11.º e 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

Villas-Boas, A. & Vieira, M. (2015). *Entre Palavras 10*. Porto: Edições Asa

Grupo C

Tema: *Crónica de D. João I*

Nome e número dos elementos:

1. Procede a uma pesquisa, na *Internet*, sobre a individualidade retratada na imagem que se segue.

A informação recolhida terá que ser seleccionada criteriosamente e confrontada com outras fontes, a indicar no fim da ficha de apoio.



Figura 3. "Crónica de D. João I".

Anotações:

2. Preenche a seguinte tabela, tendo em conta a *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes.

Nome do Autor e Data de publicação	Protagonista (s)	Cenário (s)	Características da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes

Diferenças entre a <i>Crónica de Fernão Lopes</i> e as <i>Crónicas Medievais</i> .

Esquema 4. Atividade realizada em sala de aula, no dia 29/11/2018, no âmbito do conteúdo programático *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, Grupo B.

Fontes consultadas:

Cameira, C., Palma, F. & Palma R. (2015). *Mensagens 10*. Lisboa: Textos Editores, Lda.

Catarino, A., Castiájo, I. & Peixoto, M. J. (2017). *Novos Percursos Profissionais-Ano 1*. Porto: Edições Asa.

CONTA-ME HISTÓRIA disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d_1PzjpQMkK, consultado em 08/11/2018.

Jorge, N. & Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Porto: Porto Editora.

Raposo, E. (ed.) (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.

Reis, C. & Lopes, A.C.M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina

Rocha, M. R. (2017). *Gramática de Português: Ensino Secundário 10.º, 11.º e 12.º ano*. Porto: Porto Editora.

Villas-Boas, A. & Vieira, M. (2015). *Entre Palavras 10*. Porto: Edições Asa

Grupo D

Tema: Cerco de Lisboa

Nome e número dos elementos:

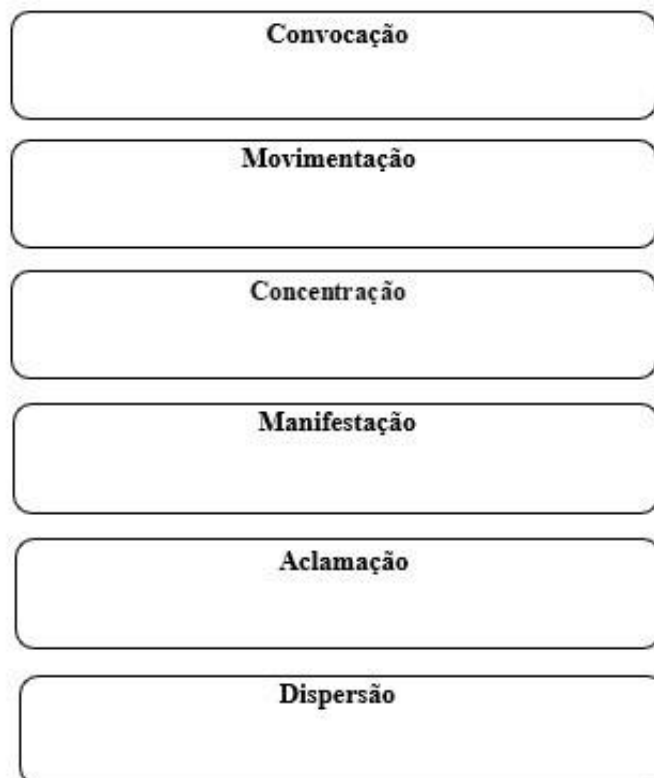
1. Procede a uma pesquisa, na *Internet*, sobre o acontecimento retratado na imagem que se segue.

A informação recolhida terá que ser seleccionada criteriosamente e confrontada com outras fontes, a indicar no fim da ficha de apoio.



Figura 4. Cerco de Lisboa.

Anotações:

2. Completa o esquema, resumindo numa frase os diferentes momentos do *Cerco de Lisboa*.

Esquema 5. Atividade realizada em sala de aula, no dia 29/11/2018, no âmbito do conteúdo programático *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, Grupo C.

Fontes consultadas:

- Cameira, C., Palma, F. & Palma R. (2015). *Mensagens 10*. Lisboa: Textos Editores, Lda.
- Catarino, A., Castiajo, I. & Peixoto, M. J. (2017). *Novos Percursos Profissionais-Ano 1*. Porto: Edições Asa.
- CONTA-ME HISTÓRIA disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=d_1PzipQMkK, consultado em 08/11/2018.
- Jorge, N. & Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Porto: Porto Editora.
- Raposo, E. (ed.) (2013). *Gramática do português*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Reis, C. & Lopes, A.C.M. (2002). *Dicionário de Narratologia*. Coimbra: Almedina
- Rocha, M. R. (2017). *Gramática de Português: Ensino Secundário 10.º, 11.º e 12.º ano*. Porto: Porto Editora.
- Villas-Boas, A. & Vieira, M. (2015). *Entre Palavras 10*. Porto: Edições Asa

Anexo 4 - Questionário I: Estratégias de Leitura (1.ª e 2.ª aplicação), disponibilizado aos discentes da prática pedagógica supervisionada.

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 | Código *

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

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

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

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

4. **Penso no que sei 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

5. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o 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

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.

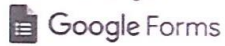
	1	2	3	4	5	
nunca	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	sempre

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

Com tecnologia



Questionário I — Consciência Metacognitiva de Leitura: Categorias das Estratégias de Leitura

Estratégias globais de leitura

- 1 - Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente.
- 3 - Penso no que sei para compreender melhor o que leio.
- 4 - Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler.
- 7 – Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.
- 10 – Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização.
- 14 – Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.
- 15 – Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.
- 17 – Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão.
- 19 – Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.
- 22 – Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.
- 23 – Analiso e avalio criteriosamente o conteúdo apresentado no texto.
- 25 – Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.
- 26 – Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto.
- 29 – Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.

Estratégias de Resolução de problemas

- 8 – Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.
- 11 – Tento voltar atrás quando perco a concentração.
- 13 – Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.
- 16 – Quando o texto se torna difícil, fico mais atento à leitura.
- 18 – Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.
- 21 – Tento visualizar o conteúdo para entender melhor o que leio.
- 27 – Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor.
- 30 – Procura adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo.

Estratégias de apoio à leitura

- 2 - Quando estou a ler, tomo notas para compreender.
- 5 - Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.
- 6 - Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.
- 9 – Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.
- 12 – Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela.
- 15 – Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.
- 20 – Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.
- 24 – Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.
- 28 – Faço perguntas cujas resposta gostaria de encontrar no texto.

Mokhtari, K. & Reichard, C. (2002). Assessing Student's Metacognitive Awareness of Reading Strategies. *Journal of Educational Psychology*, vol. 94 (2), 240-259.

Anexo 5 - Atividade Graasp I (Aplicação prática 1)**I - Compreensão de Leitura: a instrução explícita de estratégias**

- 5.^a Estratégia de leitura: determinação de ideias principais -parte I

- *Inquiry-based learning – graasp*

Luís de Camões, *Rimas*: “Descalça vai para a fonte”

Educação literária- orientação	Conceptualização	Investigação	Gramática	Discussão
--------------------------------	------------------	--------------	-----------	-----------

Educação literária – orientação
--

Leia o poema *Descalça vai para a fonte*, de Luís de Camões, em que se apresentam características da linguagem, estilo e estrutura da lírica camoniana de inspiração tradicional e visualiza o vídeo que o acompanha.

Descalça vai para a fonte

a este mote:

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

VOLTAS

Leva na cabeça o pote,
 o testo nas mãos de prata,
 cinta de fina escarlata¹,
 saíno² de chamalote³,
 traz a vasquinha de cote⁴,
 mais branca que a neve pura;
 vai fermosa, e não segura.

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

Luís de Camões, *Rimas*. Texto estabelecido e prefaciado por Álvaro J. da Costa Pimpão, Coimbra, Almedina, 2005 [1994], pp. 55-56.

Excerto do filme “Camões” de Leitão de Barros (1946)

Abre o seguinte *link*: <https://www.youtube.com/watch?v=NU4avD8p5IM>

¹ cor vermelha viva, tecido que tem essa cor;

² veste sem mangas de formato redondo e sem abas;

³ tecido de lã ou pelo, geralmente com seda;

⁴ Casaco curto e muito justo ao corpo, de uso diário.



Declamação do poema "Descalça vai para a fonte",
por António Vilar

Fonte 1: Declamação do poema "Descalça vai para a fonte", por António Vilar: disponível em:
<https://www.youtube.com/watch?v=NU4avD8p5IM>, consultado a 24-02-2019.

1. Atendendo aos documentos acima apresentados, refere as características formais que permitem classificar o poema "Descalça vai para a fonte".

2. A descrição da figura feminina é bastante sugestiva, revelando características específicas do lirismo camoniano.

2. 1. Refere os elementos mobilizados para a caracterização de Leonor.

2.2. Explicita a importância do uso do diminutivo e das cores no poema.

3. Partindo do mote e da primeira volta, identifica a condição social de Leonor.

4. Interpreta o significado da expressão "chove nela graça tanta/ que dá graça à fermosura".

Conceptualização

5. Qual é o objetivo da leitura?

6. Que novas ideias ou factos aprendi?

7. O que quero recordar deste texto?

8. Qual era a intenção do poeta ao escrever este texto?

9. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

10. Conseguiste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) do poema a partir do título “Descalça vai para a fonte”?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

11. Foste à procura do significado de alguma palavra?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

11.1 Onde e de que palavras?

12 Assinalaste os termos consultados?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

12.1 Onde e quando?

13. Voltaste a ler ou reformulaste alguma questão quando não estavas a perceber o que te era pedido?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

14. Registaste as tuas dúvidas e o modo como as superaste?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

14.1 Onde registaste e como superaste essas dúvidas?**Investigação****15.** Contexto sociocultural:

Considerando o papel da mulher, presente na poética camoniana e no século XVI, faz uma pequena pesquisa acerca do papel da mulher em termos sociais e profissionais nos dias de hoje.

Escreve no Microsoft Office Word e, no fim, carrega o documento na File Drop.

Não te esqueças de referir as fontes consultadas.

Gramática**Sintaxe: frase complexa - orações subordinadas adjetivas**

1. Ainda conservo o primeiro livro **que me deram**.
 - a) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
 - b) Oração subordinada adjetiva relativa
 - c) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
 - d) Não sei
2. A Marta gostou muito dos livros que **o José lhe ofereceu**.
 - a) Oração subordinada adjetiva relativa
 - b) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
 - c) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
 - d) Não sei
3. Os filhos de D. João I, **cujos nomes conhecem**, são chamados "a ínclita geração".
 - a) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
 - b) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
 - c) Oração subordinada adjetiva relativa
 - d) Não sei
4. As crianças **que estão a brincar no parque** fazem muito barulho.
 - a) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
 - b) Oração subordinada adjetiva relativa
 - c) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
 - d) Não sei
5. A Rita, **que eu já não via desde os onze anos**, fez-se uma linda mulher.
 - a) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
 - b) Oração subordinada adjetiva relativa
 - c) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
 - d) Não sei
6. Nunca me esqueci da escola **onde aprendi as primeiras letras**.

- a) Oração subordinada adjetiva relativa explicativa
- b) Oração subordinada adjetiva relativa restritiva
- c) Oração subordinada adjetiva relativa
- d) Não sei

Discussão

16. Para concluir a atividade, lê o seguinte texto jornalístico.

Esther foi retocada com Photoshop mais de 25 vezes. E ficou bonita?

Desafio lançado a *designers* gráficos de mais de 25 países mostra diversidade de opiniões individuais e culturais sobre a beleza.



Fonte 2: Before & After de Esther Honig, texto jornalístico, disponível em: <https://www.publico.pt/2014/06/27/tecnologia/noticia/esther-foi-retocada-com-photoshop-mais-de-25-vezes-e-ficou-bonita-1660734#gs.oOj80GvL>, consultado a 24-02-2019.

Cláudia Bancaleiro 27 /06/ 2014 - 12:56

O que é a beleza para um indivíduo e para a cultura do seu país? A pergunta foi o ponto de partida para o trabalho *Before & After* de Esther Honig, uma jornalista norte-americana que pediu a *designers* gráficos de mais de 25 países que usassem uma fotografia sua, sem qualquer edição de imagem, e a alterassem de acordo com os seus padrões pessoais e culturais de beleza através do programa Photoshop. “Tornem-me mais bonita”, pediu Esther. [...]

“O Photoshop permite-nos alcançar os nossos padrões inatingíveis de beleza, mas quando comparamos essas normas a uma escala mundial, alcançar o ideal torna-se ainda mais evasivo”, conclui Esther [...]

A jornalista faz a observação com base nas imagens que lhe foram devolvidas pelos *designers* gráficos e que mostram diferenças notórias sobre o que consideraram ser uma Esther mais bonita aos olhos de um asiático, europeu ou africano.

Por exemplo, comparando a fotografia original, onde a jornalista surge de uma forma muito natural, sem maquilhagem e com o cabelo apanhado, com a tratada no Photoshop nos Estados Unidos, a proposta feita é a de uma mulher com olhos submetidos a uma cirurgia estética e um cabelo muito volumoso. Também o Chile mostra uma jovem mais “artificial”. [...] Marrocos colocou um véu sobre a cabeça da jornalista e a Índia escureceu a sua pele e sobrancelhas.

“[As fotografias] são intrigantes e perspicazes no seu próprio direito; cada uma é um reflexo de ambos os conceitos pessoais e culturais de beleza que dizem respeito ao seu criador”, escreve Esther Honig no seu site.

<https://www.publico.pt/2014/06/27/tecnologia/noticia/esther-foi-retocada-com-photoshop-mais-de-25-vezes-e-ficou-bonita-1660734#gs.oOj80GvL>

(com supressões)

Tendo como ponto de partida o artigo jornalístico que acabaste de ler, troca impressões com os teus colegas sobre o seguinte tema:

Quais são os traços importantes na beleza de uma mulher?

Para preparares a tua intervenção, toma notas sobre os seguintes aspetos:

- alteração do ideal de beleza em função do contexto histórico-cultural;
- influência exercida pela comunicação social na definição dos padrões de beleza.

Após terminarem o debate, terão de manifestar a vossa opinião: concordo ou não concordo. Qual a opinião que reúne mais consenso?

Anexo 6 - Conteúdos e objetivos gerais e específicos da aplicação prática 1.**Luís de Camões, *Rimas*.**

- A representação da amada;
- Linguagem, estilo e estrutura (a lírica tradicional; a inspiração clássica; marcas de subjetividade; métrica – redondilha - rima e esquema rimático; recursos expressivos).

Objetivos gerais e específicos:

- Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativa;
- Desenvolver a consciência metacognitiva e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;
- Desenvolver o espírito crítico, no contacto com textos orais e escritos e outras manifestações culturais;
- Ler e interpretar textos literários (ler expressivamente em voz alta textos literários; identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência; explicitar a estrutura do texto: organização interna);
- Apreciar textos literários (reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto);
- Situar a obra literária em função dos grandes marcos históricos e culturais (reconhecer a contextualização histórico-literária);
- Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação;
- Escrever textos e/ou produzir textos orais de diferentes géneros e finalidades com coerência e correção linguística;
- Rever os textos escritos.

Anexo 7 - Atividade Graasp II (Aplicação prática 2)**I - Compreensão de Leitura: a instrução explícita de estratégias**

- 5.ª Estratégia de leitura: determinação de ideias principais – parte II

- *Inquiry-based learning* – plataforma *graasp*

Luís de Camões, *Rimas*: “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”

Educação literária- orientação	Conceptualização	Investigação	Gramática	Discussão
--------------------------------	------------------	--------------	-----------	-----------

Educação literária – orientação
--

1. Lê “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, um dos mais emblemáticos sonetos de Camões.

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
muda-se o ser, muda-se a confiança;
todo o mundo é composto de mudança,
tomando sempre novas qualidades.

Continuamente vemos novidades,
diferentes em tudo da esperança;
do mal ficam as mágoas na lembrança,
e do bem (se algum houve), as saudades.

O tempo cobre o chão de verde manto,
que já coberto foi de neve fria,
e, em mim, converte em choro o doce canto.

E afora¹ este mudar-se cada dia,
outra mudança faz de mor² espanto,
que não se muda já como soía³.

¹ além de; ² maior; ³ costumava;

Luís de Camões, *Rimas*. Texto estabelecido e prefaciado por Álvaro J. da Costa Pimpão, Coimbra, Almedina, 2005 [1994], p.162.

1.1 Ouve com atenção a versão musicada do poema “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”, cantada por José Mário Branco.

Abre o seguinte *link*: https://www.youtube.com/watch?v=Xc_fMCp36ml



Fonte 3: José Mário Branco – Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades, disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=Xc_fMCp36mI, consultado a 07-03-2019.

1.1.1. Identifica o tema retratado no soneto, justificando a tua resposta.

1.1.1.1. Indica o verso que, na tua opinião, melhor sintetiza esse tema.

2. Atenta na organização interna do texto e divide-o em partes, indicando o que é tratado em cada uma delas.

3. Explica como se processa a mudança no sujeito poético.

4. Refere, com base no texto, as características da mudança.

5. Explicita a alteração de sentido introduzida pelos parênteses no v. 8.

6. Esclarece a oposição natureza/sujeito poético, presente no primeiro terceto.

6.1. Refere os recursos expressivos nele presentes.

7. Refere o sentimento expresso pelo sujeito poético na última estrofe, justifica a tua resposta.

8. Proceda à análise formal do poema, referindo a estrutura externa, a métrica, o esquema rimático e a rima.

Conceptualização

9. Qual é o objetivo da leitura?

10. Que novas ideias ou factos aprendi?

11. O que quero recordar deste texto?

12. Qual era a intenção do poeta ao escrever este texto?

13. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

14. Conseguieste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) a partir do primeiro verso do soneto “Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

15. Foste à procura do significado de alguma palavra?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

15.1 Onde e de que palavras?

16. Assinalaste os termos consultados?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

16.1 Onde e quando?

17. Voltaste a ler ou reformulaste alguma questão quando não estavas a perceber o que te era pedido?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

18. Registaste as tuas dúvidas e o modo como as superaste?

Nunca	Ocasionalmente	Por vezes	Com frequência	Sempre
-------	----------------	-----------	----------------	--------

18.1 Onde registaste e como superaste essas dúvidas?

Investigação

19. O soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* aborda o tema da mudança, tendo em conta quer o seu carácter universal quer a dimensão individual do sujeito poético.

19.1. Considerando as transformações que a passagem do tempo opera nos objetos, na natureza e nas pessoas, observa a seguinte imagem.

19.2. Faz uma pequena pesquisa acerca das principais mudanças ocorridas no mundo nos dias de hoje no que diz respeito: a) à comunicação entre as pessoas; b) ao contacto com o espaço exterior e por fim, c) às atividades de lazer das crianças/jovens.

Não te esqueças de referir as fontes consultadas.

(ex: Disponível em: colocar o *link* ou indicar a referência do(s) livro(s) - apelido do autor, nome., data de publicação.)



Figura 5. Trayko Popov, «O futuro das nossas crianças», World Press Cartoon, 2013, p. 253.

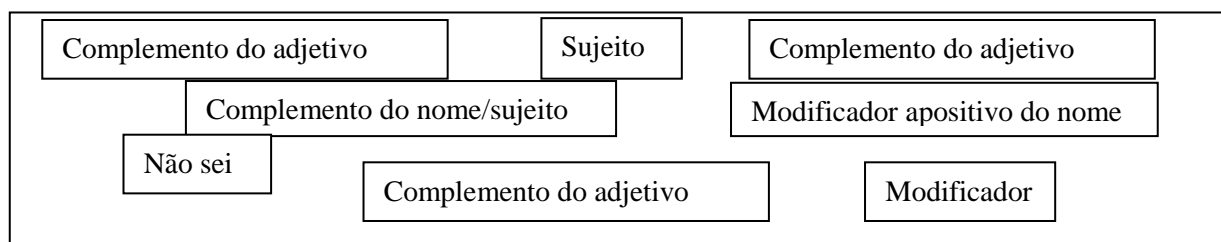
Gramática

Sintaxe: funções sintáticas

20. Classifica sintaticamente os constituintes destacados nos versos seguintes.

- «Mudam-se **os tempos**, mudam-se as vontades» (v.1)
- «todo o mundo é composto **de mudança**» (v.3)

- c) «**Continuamente** vemos novidades» (v.5)
- d) «diferentes **em tudo da esperança**» (v.6)
- e) «**do mal** ficam as mágoas na lembrança» (v.7)
- f) «que já coberto foi **de neve fria**» (v.10)
- g) «**que já coberto foi de neve fria**» (v.10)



Discussão

21. Para concluir a atividade, visualiza um excerto do seguinte documentário [0 min até 5 min e 10 s].

Abre o seguinte *link*: https://www.youtube.com/watch?v=2irFhia8r_o



Fonte 4: Baraka [Ron Fricke, 1992], disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=2irFhia8r_o, consultado a 07-03-2019.

Baraka é um documentário cinematográfico dirigido por Ron Fricke (1992), que consiste na filmagem de paisagens, templos, ruínas, cerimónias religiosas e cenas da vida citadina.

21.1. A partir do documentário que acabaste de visualizar, troca impressões com os teus colegas sobre os seguintes aspetos:

- a) Cenas representadas (identificação e análise crítica);
- b) Recursos não-verbais utilizados (explicitação do seu valor expressivo);

21.2.1. Relaciona o documentário com o soneto *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Luís de Camões.

Anexo 8 - Conteúdos e objetivos gerais e específicos da aplicação prática 2.**Luís de Camões, rimas.**

- O tema da mudança;
- Linguagem, estilo e estrutura (a inspiração clássica; marcas de subjetividade; métrica – decassílabo - rima e esquema rimático; recursos expressivos).

Objetivos gerais e específicos:

- Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativa;
- Desenvolver a consciência metacognitiva e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;
- Ler e interpretar textos literários (ler expressivamente em voz alta textos literários; identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência; explicitar a estrutura do texto: organização interna);
- Apreciar textos literários (reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto);
- Situar a obra literária em função dos grandes marcos históricos e culturais (reconhecer a contextualização histórico-literária);
- Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação;
- Escrever textos e/ou produzir textos orais de diferentes géneros e finalidades com coerência e correção linguística;
- Rever os textos escritos.

Anexo 9 - Atividade Graasp III (Aplicação prática 3)**I - Compreensão de Leitura: a instrução explícita de estratégias****- 5.ª Estratégia de leitura: determinação de ideias principais - parte III****- Inquiry-based learning – graasp**

- **Link:** <https://graasp.eu/ils/5cdacf8f8e853c8532769997/?lang=pt>

Luís de Camões, Os Lusíadas, Canto V: estâncias 92 a 100

Educação literária- orientação	Conceptualização	Investigação	Gramática	Discussão
--------------------------------	------------------	--------------	-----------	-----------

O que é que sei sobre *Os Lusíadas*?

1. Para responderes aos itens de 1. a 14., relembra o estudo de *Os Lusíadas* no 9.º ano, e seleciona as opções corretas.

1.1. A obra *Os Lusíadas* é

- a) um poema lírico.
- b) uma narrativa em prosa.
- c) um poema épico.
- d) um conto de aventuras.

1.2 Quanto à estrutura externa, o poema divide-se em

- a) nove cantos.
- b) dez cantos.
- c) oito cantos.
- d) onze cantos.

1.3. Quanto ao número de versos por estrofe e de sílabas métricas por verso, o poema é composto por

- a) oitavas decassilábicas.
- b) oitavas em redondilha maior.
- c) oitavas em redondilha menor.
- d) oitavas octossilábicas.

1.4. A estrutura interna de *Os Lusíadas* é composta por

- a) Invocação-Narração- Dedicatória-Proposição.
- b) Dedicatória-Proposição-Invocação-Narração.
- c) Proposição-Invocação-Dedicatória-Narração.
- d) Proposição-Invocação-Narração-Dedicatória.

1.5. Os quatro planos da epopeia são

- a) Viagem/História de Hispânia/Mitologia/Poeta.
- b) Viagem/História de Portugal/Mitologia/Poeta.
- c) Viagem/História de Hispânia/Mitologia/Herói.
- d) Viagem/História de Hispânia/Religião/Poeta.

1.6. Na proposição, Camões anuncia

- a) a quem a obra é dedicada.
- b) que as ninfas o ajudarão.
- c) que vai cantar os feitos dos deuses.
- d) quem vai cantar e porquê.

1.7. O poema épico é dedicado a

- a) D. Manuel I.
- b) Vasco da Gama.
- c) Vénus,
- d) D. Sebastião.

1.8. A narração da Viagem da armada inicia-se quando as naus

- a) dobravam o cabo das Tormentas.
- b) estavam no oceano Índico.
- c) estavam em Belém.
- d) dobravam o cabo Bojador.

1.9. O plano da Mitologia inicia-se, no Canto I, com o

- a) episódio da “Ilha dos Amores”.
- b) episódio do “Consílio dos Deuses”.
- c) episódio das “Despedidas em Belém”.
- d) episódio de “Inês de Castro”.

1.10. Vasco da Gama inicia a narração da História de Portugal

- a) a pedido do Rei de Melinde.
- b) a pedido do Adamastor.
- c) quando chega a Mombaça.
- d) quando chega a Moçambique.

1.11. No episódio do “Adamastor”, Vasco da Gama

- a) recorda um episódio mitológico.
- b) enfrenta os medos que esta figura representa.
- c) enfrenta os ventos de Baco.
- d) ouve a história de Veloso.

1.12. A “Tempestade”, no Canto VI, está associado

- a) a causas naturais comuns naquela área.
- b) aos obstáculos causados pelo Adamastor.
- c) a causas naturais e provocadas pelos deuses.
- d) à interferência dos deuses Baco e Neptuno.

1.13. A “Ilha dos Amores” é

- a) a recompensa preparada por Vénus.
- b) a estratégia utilizada pelos orientais para se despedirem dos portugueses.
- c) uma ilha onde os portugueses se abastecem de comida e bebida.
- d) a recompensa preparada por Júpiter.

1.14. No epílogo, Camões

- a) elogia os seus contemporâneos.
- b) crítica os seus contemporâneos.
- c) invoca a musa Calíope para o ajudar.
- d) relembra os seus tempos de juventude.

Terminada a narrativa do reinado de D. Manuel, Vasco da Gama vai contar as diversas peripécias da viagem entre Lisboa e Melinde, onde se encontra, dando especial relevo às «perigosas/ Causas do mar». Chama a atenção do rei para fenómenos naturais extraordinários como o Fogo de Santelmo ou Tromba Marítima (est. 18-22), bem como para os inúmeros perigos e obstáculos que os Portugueses tiveram de enfrentar, desde a hostilidade dos povos nativos na costa ocidental africana (episódio de Fernão Veloso, est. 30-36), à passagem do Cabo das Tormentas (episódio do Adamastor, est. 39-60), sem esquecer a terrível doença do escorbuto (est. 81-83).

O canto termina com a censura do poeta aos seus contemporâneos que desprezam a arte e a poesia, necessárias para o conhecimento e louvor dos feitos dos heróis (est. 92-100).

Educação literária – orientação

As reflexões do poeta continuam no Canto V, agora versando o desprezo que os portugueses têm pelas artes e a sua incapacidade para responder ao ideal de homem renascentista - aquele que consegue aliar as artes e as letras.

2. Lê o final do Canto V e responde às questões que se seguem.

92 Quão doce é o louvor e a justa glória
 Dos próprios feitos, quando são soados⁵!
 Qualquer nobre⁶ trabalha que em memória
 Vença ou iguale os grandes já passados.
 As invejas da ilustre e alheia história
 Fazem mil vezes feitos sublimados.
 Quem valerosas obras exercita,
 Louvor alheio muito o esperta e incita.

93 Não tinha em tanto os feitos gloriosos
 De Aquiles, Alexandro⁷, na peleja,
 Quanto de quem o canta os numerosos⁸

Versos: isso só louva, isso deseja.
 Os troféus⁹ de Milcíades¹⁰, famosos,
 Temístocles¹¹ despetam só de inveja;
 E diz que nada tanto o deleitava
 Como a voz que seus feitos celebrava.

94 Trabalha por mostrar Vasco da Gama
 Que essas navegações que o mundo canta
 Não merecem tamanha glória e fama
 Como a sua, que o Céu e a Terra espanta.
 Si; mas aquele Herói¹² que estima e ama
 Com dões, mercês, favores e honra tanta

⁵ soados: celebrados pela Fama.

⁶ nobre: homem com sentimentos nobres.

⁷ Alexandro: Alexandre Magno.

⁸ numerosos: harmoniosos.

⁹ troféus: triunfos.

¹⁰ Milcíades: general grego (sécs. VI - V a.C.) que venceu os persas em Maratona.

¹¹ Temístocles: político e general grego (sécs. VI - V a.C.) que venceu a frota persa em Salamina.

¹² aquele Herói: imperador Otávio Augusto (que honrou e enriqueceu Virgílio).

A lira Mantuana¹³, faz que soe
Eneias, e a Romana glória voe.

95 Dá a terra Lusitana Cipiões¹⁴,
Césares, Alexandros, e dá Augustos;
Mas não lhe dá, contudo, aqueles dões¹⁵
Cuja falta os faz duros e robustos.
Octávio, entre as maiores opressões,
Compunha versos doutos e venustos¹⁶
(Não dirá Fúlvia¹⁷, certo¹⁸, que é mentira,
Quando a deixava António por Glafira¹⁹).

96 Vai César sojugando toda França
E as armas não lhe impedem a ciência;
Mas, nua mão a pena e noutra a lança,
Igalava de Cícero²⁰ a eloquência.
O que de Cipião se sabe e alcança
É nas comédias grande experiência²¹.
Lia Alexandro a Homero de maneira
Que sempre se lhe sabe à cabeceira.

97 Enfim, não houve forte Capitão
Que não fosse também douto e ciente,
Da Lácia²², Grega ou Bárbara²³ nação,
Senão da Portuguesa tão somente.
Sem vergonha o não digo: que a razão
De algum não ser por versos excelente
É não se ver prezado o verso e rima,

Porque quem não sabe arte, não na estima.
98 Por isso, e não por falta de natura,
Não há também Virgílios nem Homeros;
Nem haverá, se este costume dura,
Pios Eneias nem Aquiles ferros.
Mas o pior de tudo é que a ventura
Tão ásperos os fez e tão austeros,
Tão rudos e de engenho tão remisso²⁴,
Que a muitos lhe dá pouco ou nada disso.

99 Às Musas agradeça o nosso Gama
O muito amor da pátria, que as obriga
A dar aos seus, na lira, nome e fama
De toda a ilustre e bélica fadiga;
Que ele, nem quem na estirpe seu se chama,
Calíope não tem por tão amiga
Nem as filhas do Tejo²⁵, que deixassem
As telas d'ouro fino²⁶ e que o cantassem.

100 Porque o amor fraterno e puro gosto
De dar a todo o Lusitano feito
Seu²⁷ louvor, é somente o pros[s]uposto
Das Tágides gentis, e seu respeito.
Porém não deixe, enfim, de ter disposto
Ninguém a grandes obras sempre o peito²⁸:
Que, por esta ou por outra qualquer via,
Não poderá seu preço e sua valia.

Luís de Camões; Op.cit. [pp. 146-14]

¹³ *lira Mantuana*: Virgílio.

¹⁴ *Cipiões*: Publio C. Cipião, Publio C. Emiliano (Cipiões mais famosos).

¹⁵ *dões*: qualidades.

¹⁶ *venustos*: graciosos.

¹⁷ *Fúlvia*: terceira mulher de Marco António.

¹⁸ *certo*: certamente.

¹⁹ *Glafira*: amante de Marco António (séc. I a. C.).

²⁰ *Cícero*: filósofo, escritor e político romano (séc. I a. C.).

²¹ vv. 5-6: Cipião foi um militar muito inclinado para os estudos (principalmente para as comédias).

²² *Lácia*: do Lácio, latina.

²³ *Bárbara*: nem grega nem romana.

²⁴ *remisso*: acanhado.

²⁵ *filhas do Tejo*: Tágides.

²⁶ *telas d'ouro fino*: tarefas em que se ocupavam.

²⁷ *Seu*: Devido

²⁸ *peito*: vontade.

3. Divide em partes lógicas a reflexão, considerando o assunto e a pontuação.

4. Refere a atitude dos heróis clássicos e a de Vasco da Gama em relação à poesia (est. 93 e 94).

4.1. Transcreve os versos que indicam a opinião do poeta relativamente a quem é mais digno de ser exaltado em verso.

5. Apresenta os elogios e as críticas que o poeta endereça aos portugueses, referindo os aspetos mais relevantes do perfil dos portugueses.

6. Explicita o sentido dos versos 1-4 da estância 99.

7. Atenta nos vv. 5-6 da estância 100: “Porém não deixe, enfim, de ter desposto/ Ninguém a grandes obras sempre o peito”.

7.1. Identifica o recurso expressivo que em ambos se concretiza.

8. Finalmente, nas estâncias 99 e 100, o poeta conclui as suas considerações.

8.1. Apresenta uma razão que justifique o conselho dado a Vasco da Gama.

8.2. Identifica o recurso expressivo utilizado para veicular a sua exortação final e a forma como foi utilizado.

Conceptualização

10. Qual é o objetivo da leitura?

11. Que novas ideias ou factos aprendi?

12. O que quero recordar deste texto?

13. Qual era a intenção do poeta ao escrever este texto?

14. Quando lês, abrandas quando encontras vocabulário ou conceitos novos?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

15. Conseguieste antecipar a(s) ideia(s) principal(ais) a partir da estância 92, do Canto V?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

16. Foste à procura do significado de alguma palavra?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

16.1 Onde e de que palavras?

17. Assinalaste os termos consultados?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

17.1 Onde e quando?

18. Voltaste a ler ou reformulaste alguma questão quando não estavas a perceber o que te era pedido?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

19. Registaste as tuas dúvidas e o modo como as superaste?

Nunca		Ocasionalmente		Por vezes		Com frequência		Sempre	
-------	--	----------------	--	-----------	--	----------------	--	--------	--

19.1 Onde registaste e como superaste essas dúvidas?

Investigação

20. Lê o seguinte excerto do livro de Rui Zink, *Anibaleitor*, uma maravilhosa lição de leitura, que a crítica considerou uma parábola sobre o mundo de hoje.

Anibaleitor

“Foste magnífico, grumete²⁹, e por isso serás recompensado. Se não fosses tu, teríamos de dar meia-volta e regressar a casa de mãos vazias. Assim, graças a ti, podemos continuar a nossa aventura.” [...]

²⁹ *Grumete*: marinheiro que tem na armada a graduação mais inferior.

Sobre a mesa, ao lado de uma travessa com cebolas, estava - aberto - o mapa.

“Sabes ler, grumete?”

Eu fiz que sim. sabia ler *maizoumenos*, mas isso não lhe disse. [...]

[Comecei a ler o mapa curtido em pele humana:]

Se lerdas este maba, é sinal que encontrásteis o cabinho para a toca de um estranho anibal, ao qual dou nobre de Anibal Leitor. O Anibal Leitor é um bicho bedonho que tem cobo brincibal qualidade o bício de ler... Lê buito, só o bício de ler subera o abetite do Anibal Leitor.

“Então? Conquistaste ler?”

“Sim, mas custa um bocado.”

“Por causa dos bês, não é?” [...]

“Não sei”, confessei, sentindo-me estúpido. “Parece português, mas é um bocado esquisito. Talvez por ser escrita antiga...”

“Antiga uma ova. A única coisa que acontece é: o homem que escreveu isto... estava consdipado!” [...]

E entendi, então, o autor do mapa estava simplesmente constipado. [...]

“T-tu...Tu és o Anibaleito?”

A desmesura criatura fez que sim com a cabeçorra. [...]

“Tu...Tu conheces a Bíblia?”

“Claro que conheço. Um livro bem giro, por acaso, cheio de ação e aventura.” O colosso franziu a testa. “Tu não?”

“Sim...Não...Quero dizer, conheço, mas não conheço.”

“Mau. Leste ou não leste?”

“Ler, ler, não.” [...]

“Não faço menos que os outros. Agora já quase ninguém lê.” [...]

“Não leem? Então o que fazem? Como passam o tempo?”

“Bem, dão muitos desafios na televisão. Por causa do campeonato. [...] E há os concursos. E as novelas...” [...]

“Tu...Tu comes *mesmo* pessoas?”

A criatura fez um ar modesto:

“Bem, que posso dizer? Sou um freguês de muito alimento.”

“A sério? Comes mesmo?”

“Gosto muito sobretudo de língua portuguesa...”

Rui Zink, Anibaleitor, Lisboa, Teorema, 2010, pp. 30-34, 44-48, 52 (texto adaptado)

19.1. Tal como Camões, também Rui Zink critica o pouco interesse dos portugueses pela cultura e pela literatura em particular.

19.1.1. Faz uma pequena pesquisa acerca das principais mudanças ocorridas nos dias de hoje no que diz respeito à intemporalidade da obra *Os Lusíadas* e à sua atualidade.

19.1.2. Relaciona o excerto retirado da obra de Rui Zink, *Anibaleitor*, com a seguinte imagem.



Fonte 5: Mojtaba Heidarpanah, disponível em: [https://www.google.com/search?q=Mojtaba+Heidarpanah&rlz=1C1SQJL_pt-PTPT847PT847&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLy66t363iAhWgUBUIHf5yBZQQ_AUIDiqB&biw=1366&bih=657#imgrc=5su vXy54a-UNCM](https://www.google.com/search?q=Mojtaba+Heidarpanah&rlz=1C1SQJL_pt-PTPT847PT847&source=lnms&tbn=isch&sa=X&ved=0ahUKEwjLy66t363iAhWgUBUIHf5yBZQQ_AUIDiqB&biw=1366&bih=657#imgrc=5su vXy54a-UNCM;); consultado a 10/05/2019.

Não te esqueças de referir as fontes consultadas.

(ex: Disponível em: colocar o link ou indicar a referência do(s) livro(s) - **Apelido do autor, Nome, título. Disponível em. X, data de publicação.** De seguida guardar o documento com o nome: **Investigação III**, seguido do **Código** de cada elemento).

Gramática

20. Para responderes aos itens 21.1 e 21.2., seleciona a opção que te permite obter informações corretas.

20.1. Nos versos “essas navegações que o mundo canta/ Não merecem tamanha glória e fama /Como a sua” (est. 94, vv. 2-4) estão presentes:

- a) uma oração substantiva completiva e uma oração adverbial causal.
- b) uma oração adjetiva relativa restritiva e uma oração adverbial comparativa.
- c) uma oração adjetiva relativa explicativa e uma oração adverbial comparativa.
- d) uma oração substantiva relativa sem antecedentes e uma oração adverbial comparativa.

20.2. O referente do pronome pessoal “os” (est. 95, v.4) é

- a) “versos doutos e venustos”.
- b) “duros e robustos”.
- c) “dões”.
- d) “Cipiões, Césares, Alexandros, e dá Augustos”.

20.3. Indica a funcionalidade do conector “Por isso” (est. 98, v.1).

20.4. Identifica a função sintática do segmento “a todo o Lusitano feito” (est. 100, v. 2).

Discussão



Fonte 6: Camões pelo Mundo, disponível em: <http://ensina.rtp.pt/artigo/camoes-pelo-mundo/>, consultado a 10/05/2019.

21. Com base no programa televisivo “Camões pelo Mundo” e nas estâncias finais do Canto V, discute com os teus colegas a seguinte oposição:

1. **Forma como o valor poético de Camões é encarado pelos contemporâneos;**
 2. **Projeção da epopeia *Os Lusíadas* no mundo, desde o século XVI até à atualidade.**
-

Anexo 10 - Conteúdos e objetivos gerais e específicos da aplicação prática 3.**Conteúdos:****Luís de Camões, *Os Lusíadas*: Canto V, estâncias 92 a 100**

- Reflexões do poeta.
- Linguagem, estilo e estrutura (a epopeia: natureza e estrutura da obra; estrofe e métrica; recursos expressivos).

Objetivos gerais e específicos:

- Compreender textos orais de complexidade crescente e de diferentes géneros, apreciando a sua intenção e a sua eficácia comunicativa;
- Desenvolver a consciência metacognitiva e metalinguística, mobilizando-a para melhores desempenhos no uso da língua;
- Ler e interpretar textos literários (ler expressivamente em voz alta textos literários; identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência; explicitar a estrutura do texto: organização interna);
- Apreciar textos literários (reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto);
- Situar a obra literária em função dos grandes marcos históricos e culturais (reconhecer a contextualização histórico-literária);
- Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação;
- Escrever textos e/ou produzir textos orais de diferentes géneros e finalidades com coerência e correção linguística;
- Rever os textos escritos.

Anexo 11 - Questionário II: Estratégias de Leitura - Avaliação.**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

1. **Ano, Turma, Código ***

Introdução

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

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

2. **Determinar as ideias principais ****Marcar apenas uma oval.*

	1	2	3	4	5	
nada importante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	muito importante

3. **Justifica a tua avaliação. ***

4. **Explica de que modo a reflexão sobre as estratégias de aprendizagem melhora a tua compreensão da leitura. ***

Anexo 12 - Questionário III: Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular da plataforma *Graasp*, na disciplina de Português.

Questionário III: Utilização de Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular da plataforma GRAASP, na disciplina de Português

Referências(s):

CASTELLS, M. (2004). A Internet e a Sociedade em Rede. <http://biblio.ual.pt/Downloads/REDE.pdf>, acessido em 03/05/2012.

COSTA, F. A., Peralta, H., & Viseu, S. (2007). As TIC na educação em Portugal. Concepções e práticas, 368.

GORMALLY, C., Brickman, P., Hallar, B., & Armstrong, N. (2009). Effects of inquiry-based learning on students' science literacy skills and confidence.

*Obrigatório

Introdução

As afirmações dizem respeito ao uso das Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC), em particular da plataforma GRAASP, em contexto de sala de aula, na disciplina de Português.

Este questionário foi elaborado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, no ano lectivo de 2018/2019.

Depois de leres cada afirmação, assinala a resposta que se aplica a ti, usando a escala fornecida. Nota que não há respostas certas ou erradas às afirmações deste questionário.

Código *

A sua resposta

Com que frequência utilizas as Tecnologias de Informação e Comunicação (TIC)? *

- 0h-2h
- 2h-4h
- 4h-6h
- Mais

Em que locais? *

- Casa
- Escola
- Locais públicos gratuitos (bibliotecas, museus, etc.),
- Locais públicos pagos (Cibercafés, etc.)
- Todos
- Outros

Com que finalidade? *

- Estudar
- Comunicar (email, facebook, skype, etc.)
- Entretenimento (jogos, vídeos etc)
- Todas
- Outros

Costumas utilizar aplicações/plataformas digitais? *

- Sim
- Não

Se sim, que aplicações? *

A sua resposta

Quando estudas recorres às Tecnologias de Informação e Comunicação? *

Sim

Não

Com que finalidade? *

A sua resposta

Consideras positiva a utilização das Tecnologias de Informação e Comunicação nas aulas de Português? *

Sim

Não

Se sim/não, porquê? *

A sua resposta

O que pensas acerca da plataforma GRAASP, utilizada nas aulas de Português ? *

Mau

Bom

Muito Bom

Recomendarias esta plataforma aos teus Professores/Colegas?

*

Sim

Não

SUBMITER

Nunca envie palavras-passe através dos Google Forms.

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google. [Denunciar abuso](#) - [Termos de Utilização](#)

Google Formulários

**Anexo 13 - Comunicado entregue aos encarregados de Educação dos alunos do 12.º ano.
Preparação da Visita de Estudo: Passeio Literário, a Lisboa, realizada no passado dia 10/01/2019.**



Comunicação aos encarregados de educação

Visita de estudo: Passeio Literário



No(s) próximo(s) dia(s) **9 e 10 de janeiro de 2019**¹, os alunos das turmas 1A, 1B, 1C, 1D, 1E, 1F, 2A, 3A e 3B do 12.º ano vão realizar uma visita de estudo a Lisboa, acompanhados pelos professores Ana Maria Sebastião, António Andrade Marques, Dolores Esteves, Helena Paula Santiago, Maria Fernanda Madeira, Sara Antunes e outros docentes das turmas conforme os objetivos e itinerário que constam nesta comunicação.

Objetivos:

- Ler expressivamente, em voz alta, textos literários, após preparação da leitura;
- Mobilizar os alunos para o conteúdo da poética de Fernando Pessoa e do romance saramaguiano *O ano da morte de Ricardo Reis*;
- Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo;
- Expressar pontos de vista suscitados pelos textos lidos e espaços percorridos;
- Concluir sobre as diferenças entre a Lisboa de Fernando Pessoa e a cidade de hoje;
- Abrir os horizontes culturais dos alunos.

Itinerário:

Dias	Hora	Paragens
9 e 10 jan.	7	Partida - ESAB
	9 10 12.30 14.30 17/17.30	Paragem numa estação de serviço Chegada a Lisboa e início do percurso no âmbito de <i>O ano da morte de Ricardo Reis</i> Almoço Itinerário Pessoano Regresso a Coimbra
9 e 10 jan.	20.30	Chegada - ESAB

Custo da visita: 17 €

Tendo em conta o elevado número de alunos a que esta atividade se direciona, houve necessidade de reservar dois dias para a realização da mesma. Oportunamente, e mediante a inscrição dos alunos, será dada informação sobre o dia destinado a cada turma.

ESAB, / ___ / ___

O Diretor de Turma _____

✕

AUTORIZAÇÃO DO ENCARREGADO DE EDUCAÇÃO PARA A VISITA DE ESTUDO

Eu, _____, encarregado de educação do aluno _____, nº ____ Turma ____, declaro que autorizo o meu educando a participar na VISITA DE ESTUDO a _____ no(s) dia(s) ____ / ____ / 201__ de acordo com o Itinerário e objetivos de que tomei conhecimento, responsabilizando-me pelo seu comportamento e por eventuais danos materiais.

Contactos: _____

Data e assinatura do encarregado de educação

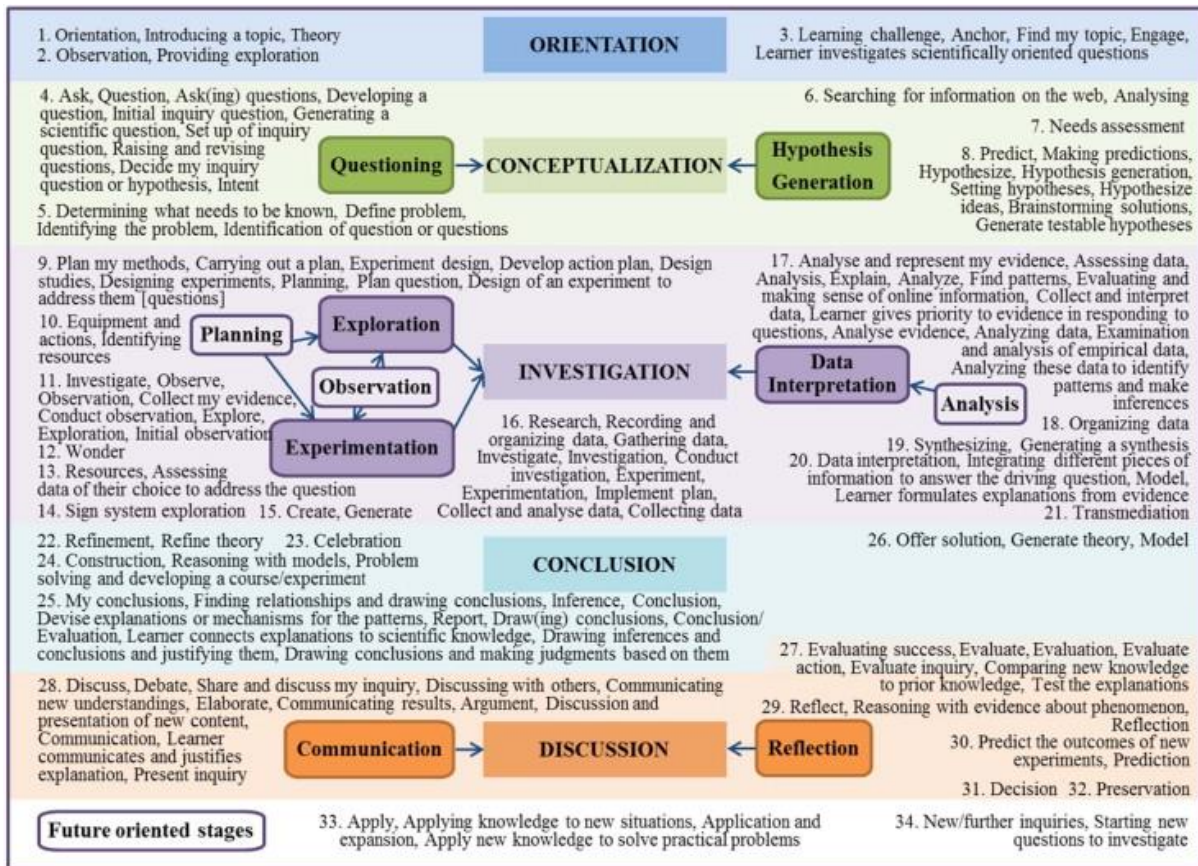
_____, ____ / ____ / 201__ _____

Anexo 14 - Fotografia da Plantação de uma Clementina (*Citrus sinensis*), no âmbito do projeto “Educar para a Cidadania”, pensado por um grupo de alunos do 10.º ano de escolaridade, no dia 07/02/2019, correspondendo ao tema “Empreendedorismo”.



Figura 6. Clementina (*Citrus sinensis*)

Anexo 15 - Visualização do processo de *inquiry-based learning* a partir da agregação de 34 grupos de atividades (Pedaste *et al.*, 2015: 51).



Esquema 6: *Inquiry-based Learning*

General phases	Definition	Sub-phases	Definition
Orientation	The process of stimulating curiosity about a topic and addressing a learning challenge through a problem statement		
Conceptualization	The process of stating theory-based questions and/ or hypotheses.	<i>Questioning</i>	The process of generating research questions based on the stated problem.
		<i>Hypothesis Generation</i>	The process of generating hypotheses regarding the stated problem.
Investigation	The process of planning exploration or experimentation, collecting and analysing data based on the experimental design or exploration.	<i>Exploration</i>	The process of systematic and planned data generation on the basis of a research question.
		<i>Experimentation</i>	The process of designing and conducting an experiment in order to test a hypothesis.
		<i>Data Interpretation</i>	The process of making meaning out of collected data and synthesizing new knowledge.
Conclusion	The process of drawing conclusions from the data. Comparing inferences made based on data with hypotheses or research questions.		
Discussion	The process of presenting findings of particular phases or the whole inquiry cycle by communicating with others and/or controlling the whole learning process or its phases by engaging in reflective activities.	<i>Communication</i>	The process of presenting outcomes of an inquiry phase or of the whole inquiry cycle to others (peers, teachers) and collecting feedback from them. Discussion with others.
		<i>Reflection</i>	The process of describing, critiquing, evaluating and discussing the whole inquiry cycle or a specific phase. Inner discussion.

Esquema 7: Síntese do enquadramento (Pedaste *et al.*, 2015: 56)

Declaração de Autoria

Eu, Sara da Conceição Pacheco Antunes, 2014232121, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado *As tecnologias Digitais na Compreensão de Leitura* apresentado para obtenção do grau de 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: 10/09/2019

Assinatura: 