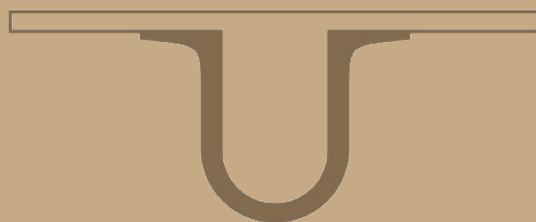




UNIVERSIDADE DE
COIMBRA



Ana Catarina Ferreira

AS IMAGENS SENSORIAIS E A RESOLUÇÃO DE
DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e
no Ensino Secundário, orientado pela Professora Doutora Ana Maria Machado,
apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra

Outubro de 2020

FACULDADE DE LETRAS

AS IMAGENS SENSORIAIS E A RESOLUÇÃO DE DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DA LEITURA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	As imagens sensoriais e a resolução de dificuldades na compreensão da leitura
Autora	Ana Catarina Silva Ferreira
Orientadora	Ana Maria Silva Machado
Júri	Presidente: Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro Vogais: 1. Doutora Maria Isabel Pires Pereira 2. Doutora Ana Maria Silva Machado
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data da Defesa	14 de dezembro de 2020
Classificação do Relatório	16 valores
Classificação do Estágio e Relatório	17 valores
Ano	2020



“Lembremo-nos que a literatura, porque se dirige ao coração, à inteligência, à imaginação e até aos sentidos, toma o homem por todos os lados; toca por isso em todos os interesses, todas as ideias, todos os sentimentos; influi no indivíduo como na sociedade, na família como na praça pública; dispõe os espíritos; determina certas correntes de opinião; combate ou abre caminho a certas tendências; e não é muito dizer que é ela quem prepara o berço aonde se há-de receber esse misterioso filho do tempo – o futuro.”

Antero de Quental, *Prosas da Época de Coimbra*

Agradecimentos

Terminada esta etapa é importante agradecer:

À minha orientadora da FLUC, Professora Doutora Ana Maria Machado, pelos conhecimentos transmitidos, pelas suas orientações, pela compreensão e ajuda, durante todo este percurso.

À minha orientadora da ESIDM, Professora Manuela Pirré, por toda a ajuda, compreensão, aprendizagem e confiança que encontrei em cada palavra, em cada conselho e por todos os ensinamentos, fundamentais para o meu crescimento.

Às Professoras Doutoradas Anabela Fernandes e Ana Paula Loureiro, pela disponibilidade e por toda a ajuda prestada.

A todo o pessoal docente e não docente da ESIDM, pela forma carinhosa com que fui recebida e apoiada durante todo o percurso.

À minha colega de estágio, Rita Fé, pela partilha de experiências e preocupações, pelo trabalho conjunto, e pelas aventuras partilhadas.

Aos meus "primeiros" alunos, com quem trabalhei e aprendi imenso. Agradeço a cordialidade e o empenho que dedicaram durante a prática letiva.

Às melhores amigas que poderia ter encontrado em Coimbra, Bá, Bia, Rita e Martinho, a vossa amizade, paciência, compreensão e ajuda foram essenciais neste percurso. Agradeço-vos por terem estado sempre comigo, pelos sorrisos, pelas noites longas de estudo, pelos passeios e aventuras que vivemos durante estes fantásticos e inesquecíveis cinco anos.

Aos meus pais e à minha irmã, por estarem sempre comigo, por me ajudarem a crescer e ser melhor, por me apoiarem incondicionalmente e por toda a compreensão durante este percurso.

À minha família, por toda a paciência, apoio e compreensão para comigo.

À minha afilhada Mia, por entre sorrisos e gargalhadas conseguir minimizar o stress desta grande etapa.

À minha estrelinha, por sempre me ter mostrado que com esforço, dedicação e trabalho conseguimos concretizar os nossos sonhos.

Foi sem dúvida uma Odisseia que sem a ajuda de todos não teria sido possível.

Como tal, a todos e a todas o meu mais profundo Obrigada!

RESUMO

As imagens sensoriais e a resolução de dificuldades na compreensão da leitura

O presente relatório descreve um estudo de caso científico-didático relativo ao ensino explícito das estratégias de leitura *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades* no âmbito da compreensão da leitura. Este trabalho foi desenvolvido durante o Estágio Pedagógico Supervisionado realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, numa turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, no ano letivo 2019/2020. Pretendeu-se aferir de que forma o ensino explícito das estratégias de leitura utilizadas potencializa a monitorização e a compreensão da leitura de textos literários que integram o *Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário*. Como tal, a partir de uma abordagem teórico-didática o presente relatório centra-se na reflexão e na exploração dos conceitos atinentes à metacognição, à compreensão e na análise e interpretação dos resultados obtidos através dos instrumentos de recolha de dados.

Os procedimentos adotados e os resultados obtidos evidenciam a pertinência das aplicações didáticas e do ensino explícito das estratégias *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*. Foi evidente que a explicitação das estratégias proporcionaram aos discentes uma otimização da compreensão da leitura do texto literário.

Palavras-chave: compreensão da leitura, ensino explícito de estratégias de leitura, imagens sensoriais, leitura, resolução de dificuldades.

ABSTRACT

Sensory images and the difficulties resolution in reading comprehension

This report describes a scientific-didactic case study on the related to the explicit teaching of reading strategies *sensory images and difficulties resolution* in reading comprehension. This research was developed during the Supervised Pedagogical Internship carried out within the scope of the Master in Portuguese Teaching in the lower secondary and secondary education, in a class of the 10th year of the Scientific-Humanistic Course of Languages and Humanities, in the academic year of 2019/2020. It was intended to assess how the explicit teaching of the used reading strategies enhances the monitoring and comprehension in reading literary texts that are part of the *Portuguese language program and curricular goals of the secondary education*. Consequently, from a theoretical and didactic approach, this report focuses on the reflection and investigation of concepts related to metacognition, the comprehension and on the analysis and interpretation of the results obtained through the data collection instruments.

The adopted procedures and the results obtained show the relevance of the didactic applications and the explicit teaching of the strategies *sensory imaging and resolution of difficulties*. It was evident that the explanation of the strategies provided the students with an optimization of literary text' reading comprehension.

Keywords: reading comprehension, explicit teaching of reading strategies, sensory images, reading, solving difficulties.

Índice	
Introdução	1
Parte I	3
Capítulo 1 Contexto Socioeducativo	3
1.1. A Escola Secundária Infanta D. Maria	3
1.1.1. Comunidade Escolar	4
1.1.2. Instalações da escola	5
1.2. Caracterização do perfil da turma observada.....	6
Capítulo 2 Descrição e reflexão da Prática Pedagógica Supervisionada	7
2.1. Descrição da prática pedagógica	7
2.2. Reflexão da prática pedagógica supervisionada	11
Parte II.....	14
Capítulo 1 <i>As imagens sensoriais e a resolução de dificuldades</i> na compreensão da leitura	14
1.1. Tema e motivos da sua escolha	14
1.2. Documentos legislativos reguladores de referência e manual.....	15
1.2.1. <i>Aprendizagens Essenciais</i> Português 10.º ano	16
1.2.2. Programas e Metas Curriculares Ensino Secundário.....	16
1.2.3. <i>Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória</i>	17
1.2.4. O manual <i>O Caminho das Palavras 10</i>	17
1.3. Em torno da leitura – apontamentos teóricos.....	18
1.3.1. Compreensão metacognitiva	18
1.3.2. Compreensão da leitura.....	20
1.3.3. Estratégias de compreensão de leitura.....	23
1.3.3.1. Estratégia <i>imagens sensoriais</i> na compreensão da leitura	26
1.3.3.2. Estratégia <i>resolução de dificuldades</i> na compreensão da leitura.....	28
Capítulo 2 Procedimento metodológico e aplicações didáticas	30
2.1. Procedimento Metodológico.....	30
2.1.1. Estudo de caso.....	30
2.1.2. Organização e tratamento de dados	31
2.2. Questionário de Leitura I.....	33
2.2.1. Questionário I: Estratégias de Leitura - aplicação 1 e 2.....	33
2.3. Aplicações didáticas das estratégias de compreensão de leitura	38
2.3.1. Estratégia <i>Imagens sensoriais</i>	38
2.3.1.1. Aplicação didática 1 — <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes	39

2.3.1.2. Aplicação didática 2 — <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente	44
2.3.1.3. Aplicação didática 3 — “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe	46
2.2.3.4. Aplicação didática 4 — “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís de Camões	51
2.3.2. Estratégia <i>Resolução de dificuldades</i>	55
2.3.2.1. Aplicação didática 5 — “Ondados fio d’ouro reluzente”, de Luís de Camões.....	56
2.3.2.2. Aplicação didática 6 — “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões	61
2.4. Questionário II: Avaliação das estratégias de compreensão leitora: <i>imagens sensoriais e resolução de dificuldades</i>	66
Considerações finais.....	70
Referências Bibliográficas	73
ANEXOS.....	76

Índice dos Anexos

Anexo 1	Pedido de autorização	77
Anexo 2	Formulário Questionário I	78
Anexo 3	Aplicação Didática 1 – Plano de Aula	83
Anexo 4	Aplicação Didática 1 - Tabelas completas	95
Anexo 5	Aplicação Didática 2 – Plano de Aula	100
Anexo 6	Aplicação Didática 3 – Plano de Aula	110
Anexo 7	Aplicação Didática 3 - Tabelas completas	116
Anexo 8	Aplicação Didática 4 - Plano de Aula	121
Anexo 9	Aplicação Didática 4 - Tabelas completas	129
Anexo 10	Aplicação Didática 4 – Análise <i>Imagens Sensoriais</i>	133
Anexo 11	Aplicação Didática 5 – Plano de Aula	134
Anexo 12	Aplicação Didática 5 – Análise <i>Inferências</i>	143
Anexo 13	Aplicação Didática 6 – Plano de Aula	144
Anexo 14	Aplicação Didática 6 - Análise <i>Inferências</i>	158
Anexo 15	Formulário Questionário II	161
Anexo 16	Respostas ao Questionário II	164
Anexo 17	Questionário I - Resultados de acordo com a fórmula de Mokhtari e Reichard (2002)	168
Anexo 18	Declaração de Autoria	169

Índice de Tabelas

Tabela 1	Aulas lecionadas no ensino presencial	8
Tabela 2	Aulas lecionadas no ensino não presencial	9
Tabela 3	Atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico	10
Tabela 4	Participação em sessões formativas e <i>webinars</i>	11
Tabela 5	Resultados das duas aplicações ao Questionário I - estratégias globais de leitura	35
Tabela 6	Resultados das duas aplicações ao Questionário I - estratégias de apoio à leitura	36
Tabela 7	Resultados das duas aplicações ao Questionário I - resolução de problemas	37
Tabela 8	D1 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Visão	40
Tabela 9	D1 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Audição	41
Tabela 10	D1 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Olfato	42
Tabela 11	D1 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Gosto	43
Tabela 12	D1 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Tato	43
Tabela 13	D2 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Produções Textuais (+)	45
Tabela 14	D2 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Produções Textuais (-)	45
Tabela 15	D3 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Visão	47
Tabela 16	D3 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Audição	48
Tabela 17	D3 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Olfato	49
Tabela 18	D3 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Gosto	49
Tabela 19	D3 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Tato	50
Tabela 20	D4 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Visão	52
Tabela 21	D4 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Audição	53
Tabela 22	D4 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Olfato	54
Tabela 23	D4 - <i>Imagens Sensoriais</i> - Tato	54
Tabela 24	D5 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Ativação do conhecimento prévio (+)	57
Tabela 25	D5 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Ativação do conhecimento prévio (-)	58
Tabela 26	D5 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Inferências	59
Tabela 27	D5 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Determinação das Ideias Principais	60
Tabela 28	D6 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Ativação do conhecimento prévio (+)	62
Tabela 29	D6 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Ativação do conhecimento prévio (+/-)	62
Tabela 30	D6 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Ativação do conhecimento prévio (-)	63
Tabela 31	D6 - <i>Resolução de Dificuldades</i> - Determinação das Ideias Principais	64
Tabela 32	Questionário II: Avaliação das estratégias de compreensão leitora: <i>imagens sensoriais</i> e <i>resolução de dificuldades</i>	66
Tabela 33	Quest. II - Questão 6	68
Tabela 34	Quest. II - Questão 7	68

Introdução

O Relatório de Estágio que se apresenta reporta-se à Prática Pedagógica Supervisionada do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, e tem como escopo a reflexão sobre o percurso desenvolvido ao longo do Estágio Pedagógico, realizado na Escola Secundária Infanta Dona Maria, no ano letivo 2019/2020, e a descrição e análise do ensino explícito de duas estratégias de leitura, *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*, estratégias ancilares da compreensão da leitura. Aplicado na disciplina de Português, numa turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, o presente estudo integra-se no projeto “Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias”, desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra por Ana Maria Machado e adaptado a partir da obra *Collaborative Strategies for teaching Reading Comprehension*, de Judi Moreillon (2007).

No que refere à estrutura, o relatório é composto por duas partes. A primeira parte organiza-se em dois capítulos. No primeiro capítulo descreve-se o contexto socioeducativo em que se desenvolveu o Estágio Pedagógico, apresentando-se a escola e a caracterização da turma onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada; no segundo capítulo, procede-se à descrição e reflexão crítica relativa à prática docente e às atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico, bem como uma breve reflexão das mudanças para o ensino não presencial.

A segunda parte é, também, composta por dois capítulos. Depois da explicitação dos motivos da escolha do tema, no capítulo 1, desenvolveu-se o enquadramento teórico, onde se faz uma breve reflexão sobre a abordagem do tema nos documentos legislativos reguladores de referência e no manual adotado pela escola e uma reflexão teórica sobre o tema e os conceitos em causa. Neste último reflete-se sobre a compreensão metacognitiva, a compreensão da leitura, as estratégias de compreensão de leitura, a estratégia *imagens sensoriais* e a estratégia *resolução de dificuldades*. No capítulo 2 explicita-se o procedimento metodológico do projeto de investigação, refletindo o estudo de caso e os objetivos propostos, seguido da organização e tratamento de dados. Em seguida, procede-se à análise do Questionário I: Estratégias de Leitura¹, seguido das aplicações didáticas das estratégias de compreensão de leitura *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*, em que se apresentam as sequências didáticas onde foram aplicadas as estratégias que fazem parte do tema

¹ Realizado antes e depois do ensino explícito das estratégias de leitura.

monográfico, a respetiva análise dos dados recolhidos e reflexão dos resultados, e a análise dos dados referentes ao Questionário II: Avaliação das estratégias de compreensão leitora: *imagens sensoriais e resolução de dificuldades*.

Por fim, o capítulo termina com a conclusão onde se tecem considerações finais sobre os resultados obtidos e sobre o trabalho desenvolvido com a aplicação das estratégias de leitura mencionadas.

Parte I

Capítulo 1 | Contexto Socioeducativo

1.1. A Escola Secundária Infanta D. Maria

Fundada em 1919, e antes designado por Liceu Feminino de Coimbra, frequentado, apenas, por um público feminino, a partir de 1975 tornou-se uma escola mista denominada como Escola Secundária Infanta Dona Maria². De há muito sediada na Freguesia de Santo António dos Olivais, na cidade de Coimbra, esta instituição completou 100 anos em 2019.

De acordo com o *Projeto Educativo* (2020), a escola é parte integrante da sociedade, desempenhando, com a comunidade educativa, um importante papel na promoção da qualidade da educação e na sua dinamização³.

Nesta medida, a instituição ambiciona a formação de “cidadãos autónomos, inclusivos e prontos para enfrentar os desafios da sociedade, contribuindo para o bem comum” (*Projeto de Intervenção ESIDM*, 2018: 5). A prioridade recai naturalmente sobre a formação dos alunos a diferentes níveis, destacando-se o académico, o social e o reconhecimento da comunidade⁴.

A ESIDM prioriza a formação dos alunos e o seu crescimento intelectual, a partir de premissas que permitem a valorização do “saber e do conhecimento, proporcionando o desenvolvimento de competências que coexistam para além da formação escolar” (*Projeto de Intervenção ESIDM*, 2018: 9), a educação “para a tolerância, para a autonomia, para a integração, para o respeito, num ambiente disciplinado e propício para a aquisição do conhecimento” (*Projeto de Intervenção ESIDM*, 2018: 9), diversificadas atividades e apoios, bem como, um ensino experimental e dedutivo, e o trabalho constante para o sucesso educativo⁵.

Os documentos e informações relativos à instituição estão disponíveis na página *Web* da escola⁶, permitindo um fácil acesso a inúmeras informações relevantes.

² Doravante sigla ESIDM.

³ Tendo como referência o documento *Projeto de Intervenção ESIDM* (2018: 3).

⁴ Conforme o *Projeto de Intervenção ESIDM* (2018: 11 e 12).

⁵ Conforme o *Projeto de Intervenção ESIDM* (2018: 9).

⁶ <https://www.esidm.pt/>

1.1.1. Comunidade Escolar

A comunidade escolar é formada pelo corpo docente e pelo corpo não docente. Segundo as informações que constam no *Projeto Educativo* da ESIDM, o primeiro é composto por noventa e três docentes, dos quais sessenta e seis pertencem ao Quadro da Escola. Assim sendo, e segundo a análise dos números acima referidos, compreende-se que estamos perante um corpo docente bastante estável, o que permite proporcionar aos discentes uma prática pedagógica contínua e notável, importante no ensino, na aprendizagem e na formação dos alunos.

O corpo não docente desempenha um papel ativo e essencial na ESIDM. Sendo que, tem na sua constituição cerca de trinta e quatro funcionários, dos quais, uma psicóloga, “nove assistentes técnicos e vinte e quatro assistentes operacionais” (*Projeto Educativo*, 2020:12).

Relativamente ao corpo discente, no ano letivo 2019/ 2020, oitocentos e oitenta e nove alunos frequentam a ESIDM. Os estudantes estão distribuídos por turmas do 3.º ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, havendo um maior número de turmas neste último.

No Ensino Secundário, a oferta formativa da ESIDM abrange três áreas de estudo de cursos científico-humanísticos: o curso de Ciências e Tecnologias, o curso de Línguas e Humanidades, e, por último, o curso de Ciências Socioeconómicas.

No que diz respeito aos pais e encarregados de educação, estes são parte integrante da escola, acentuando-se a relevância da sua participação e o envolvimento com a comunidade escolar.

Na sua maioria, os alunos pertencem a um meio socioeconómico favorável (*Projeto de Intervenção ESIDM*, 2018: 6), verificando-se, desta forma, um número diminuto de alunos que necessitam de apoio, sendo a percentagem registada de 10,2%. Relativamente à formação académica dos pais e encarregados de educação, cerca de 87% tem formação secundária ou superior, tendo a maioria (69%) formação superior. Quanto à situação profissional, cerca de 59% “exerce funções profissionais de nível intermédio ou superior” (*Projeto de Intervenção ESIDM*, 2018: 6).

Os órgãos de direção, administração e gestão são constituídos pela diretora, pelo conselho geral, pelo conselho administrativo e pelo conselho pedagógico.

1.1.2. Instalações da escola⁷

No que concerne às instalações, a ESDM possui vários espaços que se dividem por três pisos. Neles encontram-se espaços dedicados a atividades letivas, constituídos por salas de aula, devidamente equipadas com computador, quadro, projetor, sendo que, algumas salas dispõem de quadro interativo; laboratórios de Física, de Química, de Biologia e de Geologia; salas específicas de Oficina de Artes e Expressão Dramática; de Geometria Descritiva e Educação Visual; três salas de informática, dois campos de jogos, dos quais, um coberto e um ginásio coberto.

Dispõe de espaços propícios ao trabalho (colaborativo e individual) dos professores e trabalho organizacional, composto por gabinetes: de trabalho para cada departamento, de Serviço de Psicologia e Orientação, do presidente do Conselho Geral, de Mediação e Prevenção da Indisciplina, da Associação de Pais e Encarregados de Educação, da Associação de Estudantes.

A escola possui ainda outros espaços que asseguram o bom funcionamento e gestão: salas para a Direção, sala lúdico-pedagógica, dois espaços de trabalho, uma sala do secretariado de exames, salas de apoio para assistentes operacionais, biblioteca e arquivo, Salão Infanta D. Maria, Auditório Fernando Azeiteiro, reprografia/ papelaria, refeitório, cafetaria, Serviços de Administração Escolar, guarita.

A enumeração detalhada das instalações mostra que a ESIDM tem bastantes espaços adequados ao ensino e à aprendizagem dos alunos, com equipamentos e serviços indicados para o bom funcionamento das aulas e da Escola.

⁷ As informações que aqui constam, encontram-se no *Projeto Educativo ESIDM* (2020:11).

1.2. Caracterização do perfil da turma observada

A turma onde decorreu o estágio pedagógico no ensino de Português pertence ao 10.º ano, do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades, com especialização em Geografia. A turma é constituída por 28 alunos, sendo 15 rapazes e 13 raparigas. As idades dos discentes, variam entre os 13 e os 17, sendo a média de idades 14,96.⁸

No presente ano letivo, encontram-se a repetir a disciplina de Português três alunos: dois por motivo de retenção e um por anulação de matrícula.

Na turma, existem dois alunos de nacionalidade brasileira sendo que os restantes têm nacionalidade portuguesa. Dos 28 alunos, um apresenta o diagnóstico de dislexia, necessitando, conforme indicado no Relatório Técnico-Pedagógico, de apoios e de estratégias que permitam uma maior qualidade no ensino e na aprendizagem. Relativamente ao acesso a computadores e à *internet* em casa, 23 alunos dispõem destes meios, sendo que 5 não os possuem.

No que tange à formação académica dos pais dos discentes, alguns têm formação superior (48,2%), os restantes repartem-se pelo ensino 2.º e 3.º ciclos do ensino básico e pelo ensino secundário (40,7%), e cerca de 11,1% não fazem essa referência académica. Quanto à situação profissional, a grande maioria dos pais e encarregados de educação encontram-se empregados, excetuando dois casos de desemprego e três de reforma.

A turma descrita integra um projeto de Flexibilidade Curricular, demonstrando a importância de uma escola inclusiva, “promotora de melhores aprendizagens para todos os alunos (...)”⁹. O decreto-lei n.º 55/2018, visa conferir às escolas autonomia, para que seja possível “dispor de maior flexibilidade na gestão curricular, com vista à dinamização de trabalho interdisciplinar, de modo a aprofundar, reforçar e enriquecer as *Aprendizagens Essenciais*”¹⁰.

⁸ Os presentes dados, têm como base um questionário realizado a pedido da escola, utilizando o programa INOVAR.

⁹ Decreto-Lei n.º 55/2018: 2928.

¹⁰ Decreto-Lei n.º 55/2018: 2929.

Capítulo 2 | Descrição e reflexão da Prática Pedagógica Supervisionada

No presente capítulo, redige-se uma breve descrição da prática letiva supervisionada, bem como das atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico¹¹, que se procede a uma reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada.

2.1. Descrição da prática pedagógica

A prática pedagógica que se descreve e reflete, no presente capítulo, teve início no ano letivo 2019-2020, e decorreu numa turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

Das atividades pertencentes ao Estágio Pedagógico foram lecionadas 16 aulas, de 50 minutos, no ensino presencial, e 4 aulas, de 60 minutos, no ensino não presencial.

Destas, perspetivava-se a observação de cariz avaliativo de duas aulas com a duração de 100 minutos, pela Orientadora da FLUC. No entanto, sofrendo alterações face à Covid-19, foi apenas possível a observação de uma aula presencial (aula 11 e 12), tendo a segunda aula sido observada à distância (aula 16). Nas aulas lecionadas, em seis (três no ensino presencial e três no ensino não presencial) procedeu-se à aplicação das estratégias de compreensão de leitura do tema do presente Relatório.

Para além da lecionação das aulas, observei, também, todas as aulas lecionadas pela Professora Orientadora da ESIDM, na turma do 10.º ano que estive afeta e na turma também do 10.º ano, da minha colega de estágio, assim como às aulas lecionadas por esta.

Depois de declarada pandemia, devido à Covid-19, pela OMS, e do encerramento de todas as atividades letivas, e seguindo as diretrizes do Ministério da Educação, foi iniciado um modelo à distância. Neste sentido, foi implementado um horário fixo, onde foi estipulada a “carga horária semanal para cada disciplina”¹². As aulas foram realizadas em duas sessões síncronas, com a duração de 60 minutos, em que os discentes tiveram “a possibilidade de contactar em tempo real com o seu professor”¹³, possibilitando “o esclarecimento de dúvidas, a aprendizagem de novos conteúdos, [e] a realização de tarefas várias”¹⁴. Estas sessões foram completadas com sessões assíncronas, que corresponderam “a momentos de trabalho

¹¹A reflexão que aqui se apresenta reflete as duas modalidades de ensino experienciadas: o ensino presencial e o ensino não presencial, que vigorou a partir de 16 de março de 2020, face à COVID-19.

¹² *Plano de Ensino @ Distância*, ESIDM(2020: 5).

¹³ *Plano de Ensino @ Distância* ESIDM(2020: 6).

¹⁴ *Plano de Ensino @ Distância* ESIDM(2020: 6).

autónomo”¹⁵, onde os alunos realizaram os trabalhos solicitados. Ambas as sessões visaram o acompanhamento dos alunos e uma comunicação regular.

Foi necessário encontrar meios tecnológicos que auxiliassem no ensino não presencial¹⁶, “sem sobrecarregar os alunos com múltiplas soluções de comunicação”¹⁷, pelo que, a plataforma *online* escolhida foi o *Zoom*.

Nas tabelas abaixo, estão elencadas as aulas lecionadas em ambos os modelos de ensino: no ensino presencial (Tabela 1) e no ensino não presencial (Tabela 2).

Aulas lecionadas no ensino presencial			
Aula	Duração (min)	Data	Conteúdos lecionados
1.º período			
0	50	18.11.2019	- Leitura e análise da cantiga de amigo “Digades, filha, mha filha velida”, de Pero Meogo.
1 e 2	100	12.11.2019	- Leitura e análise do capítulo XI, da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes. - Aplicação da estratégia de leitura <i>imagens sensoriais</i> - preenchimento de uma tabela com alusão aos cinco sentidos.
3 e 4	100	26.11.2019	- Gramática – ensino explícito do complemento do nome e do modificador do nome. - Realização de uma ficha de trabalho com os conteúdos gramaticais abordados.
5 e 6	100	3.12.2019	- Leitura e análise do excerto do capítulo 148, da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes. - Realização de uma ficha de trabalho.
7	50	6.12.2019	- Conclusão da leitura e análise do excerto do capítulo 148, da <i>Cónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes.
8 e 9	100	13.12.2019	- Contextualização histórico-literária da vida e obra de Gil Vicente. - Atividade de contextualização no <i>Kahoot!</i> - Preenchimento de um Questionário de Leitura.
2.º período			
10	50	10.01.2020	- Leitura e análise do excerto da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente, referente à entrada da mãe e ao diálogo inicial com Inês Pereira.
11 e 12	100	14.01.2020	- Audição da música “Namoro”, de Sérgio Godinho e intertextualidade com o excerto relativo à leitura da carta. - Visualização de um breve excerto do teatro da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , relativo do encontro entre Pêro Marques e Inês Pereira. - Leitura e análise dos excertos da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente, referentes à leitura da carta de Pêro Marques por Inês Pereira e ao encontro dos dois personagens. - Preenchimento de uma ficha com aplicação da estratégia de leitura <i>imagens sensoriais</i> .
13 e 14	100	14.02.2020	- Síntese da unidade: <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente. - Atividade de síntese da <i>Farsa de Inês Pereira</i> no <i>Kahoot!</i> - Análise e compreensão de anúncios publicitários; - Discussão argumentativa a partir da campanha “namorar <i>meme</i> a sério”.
15	50	18.02.2020	- Leitura e análise do poema <i>A Invenção do Amor</i> , de Daniel Filipe. - Aplicação da estratégia de leitura <i>imagens sensoriais</i> - preenchimento de uma tabela com alusão aos cinco sentidos.
16	50	28.02.2020	- Contextualização histórico-literária da vida e obra de Luís de Camões. - Realização de uma atividade de grupo: <i>Jigsaw</i> .

Tabela 1. Aulas lecionadas no ensino presencial

¹⁵ Plano de Ensino @ Distância ESIDM (2020: 6).

¹⁶ Plano de Ensino @ Distância, ESIDM (2020: 4).

¹⁷ Plano de Ensino @ Distância, ESIDM (2020: 4).

Aulas lecionadas no ensino presencial			
Aula	Duração (min)	Data	Conteúdos lecionados
2.º período			
17	60	27.03.2020	- Introdução do ensino não presencial. - Apresentação das plataformas a serem usadas durante o ensino não presencial: <i>Zoom</i> e <i>Padlet</i> . Discussão das atividades a desenvolver no modelo de ensino em vigor.
3.º período			
18	60	17.04.2020	- Leitura e análise do poema "Endechas a Bárbara Escrava", de Luís de Camões. - Visualização do trailer <i>Belle</i> (2003) e posterior relação com a descrição de Bárbara. - Audição da música "Endechas a Bárbara Escrava", de Zeca Afonso. - Aplicação da estratégia <i>imagens sensoriais</i> a partir da relação dos cinco sentidos com o poema - identificação de segmentos lexicais.
19	60	5.05.2020	- Leitura e análise do poema "Ondados fios d'ouro reluzente", de Luís de Camões. - Aplicação da estratégia <i>resolução de dificuldades</i> : produção textual com a aplicação da <i>ativação do conhecimento prévio</i> ; preenchimento de uma ficha em <i>Google Forms</i> com a aplicação da estratégia <i>antecipação e inferências</i> ; e produção textual sucinta com a aplicação da estratégia <i>determinar as ideias principais</i> .
20	60	22.05.2020	- Leitura e análise do poema "Erros meus, má fortuna, amor ardente", de Luís de Camões. - Aplicação da estratégia <i>resolução de dificuldades</i> : produção textual com a aplicação da <i>ativação do conhecimento prévio</i> ; preenchimento de uma ficha em <i>Google Forms</i> com a aplicação da estratégia <i>antecipação e inferências</i> ; e produção textual sucinta com a aplicação da estratégia <i>determinar as ideias principais</i> .

Tabela 2. Aulas lecionadas no ensino não presencial

Durante a prática pedagógica supervisionada foram desenvolvidas algumas atividades (Tabela 3) ao longo do ano letivo, tanto nas turmas do 10.º ano, incluindo a que estive afeta, como em turmas do 11.º ano, onde me foi dada a oportunidade de participar.

<i>Um Mundo com muitas Línguas</i> (DAC – Flexibilidade Curricular)	No âmbito do projeto de Flexibilidade Curricular – DAC, a turma de Português do 10.º ano, onde decorreu a prática letiva, realizou-se na ESIDM uma atividade em conjunto com as disciplinas de Geografia, Espanhol e Inglês. A atividade baseou-se na representação, numa <i>t-shirt</i> , dos países onde se fala português, tanto como língua oficial, como língua segunda. A exposição dos trabalhos foi realizada no dia 14 de outubro de 2019, na entrada da escola.
<i>Palestra alusiva ao Sermão de Santo António aos peixes, de Padre António Vieira</i>	No dia 30 de outubro de 2019, assistiu-se a uma palestra referente ao <i>Sermão de Santo António aos Peixes</i> , de Padre António Vieira. A palestra foi proferida pelo Professor Doutor Albano Figueiredo, da FLUC, no auditório da ESIDM, e teve como público-alvo os discentes das turmas do 11.º ano.
<i>Ida ao Teatro: Peça Farsa de Inês Pereira</i>	No dia 4 de fevereiro de 2020, acompanhou-se uma turma do 10.º ano para assistir à representação da peça <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente, pela companhia 'AtrapalhArte', no auditório da ESDM. A atividade foi desenvolvida para todas as turmas de Português do 10.º ano da escola.
<i>Visita de Estudo a Lisboa – Percurso Queirosiano e Igreja e Museu de São Roque</i>	No âmbito da disciplina de Português, no dia 6 de março de 2020, foram acompanhados os alunos das turmas do 11.º ano da ESIDM, numa visita de estudo a Lisboa. A visita teve como itinerário o Percurso Queirosiano, onde os alunos percorreram alguns locais da obra <i>Os Maias</i> , de Eça de Queiroz; seguido da visita à Igreja e ao Museu de São Roque, onde os contemplaram o púlpito onde Santo António proferiu alguns dos seus Sermões. Foi possível, ainda, ajudar na preparação da visita de estudo. Desta forma, assistiu-se à reunião com os encarregados de educação, onde foi explicada a visita de estudo e os seus objetivos e elaborou-se o folheto com todas as informações.

Tabela 3. Atividades desenvolvidas durante o Estágio Pedagógico

Durante o Estágio Pedagógico, foi possível participar em diversas atividades direcionadas para a formação pedagógica, elencadas na Tabela 4.

Sessões Formativas	Orador(es)	Duração	Local
"Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias."	Prof.ª Doutora Ana Maria Machado	6 horas	Escola Secundária Infanta Dona Maria
"Autonomia e Flexibilidade Curricular, no âmbito do DAC"	Pelo grupo Minerva	3 horas	Escola Secundária Infanta Dona Maria
"Práticas criativas e Inovadoras no Ensino da Literatura":	(Coord. Prof.ª Doutora Ana Maria Machado)	18 horas	FLUC
(i) "Literatura eletrónica em contexto educativo"	Prof.ª Doutora Ana Maria Machado		
(ii) "Componentes fundamentais de novas práticas de leitura e de uma nova cultura literária na escola: as artes"	Prof. Doutor Rui Mateus		
(iii) "Poesi@as, ou da poesia digital em Rui Torres"	Ana Sofia Aguilar		
(iv) "Práticas criativas no Arquivo do Livro do Desassossego"	Maria Cecília Magalhães		
"Gaming, Gamificação e Aprendizagem"	Prof. Rui Lima	1 hora	Pelo grupo <i>Escola Virtual</i> , em formato <i>webinar</i>
"Tirar partido da educação para os media digitais na quarentena"	Prof. Luís Pereira	1 hora	
"Recursos Educativos Digitais: como promover e regular a aprendizagem autónoma",	Prof.ª Teresa Pombo	1 hora	
"Principais ferramentas para ensino à distância. Como começar a utilizar."	Prof. Carlos Nunes	1 hora	Pelo grupo <i>Leya</i> , em formato <i>webinar</i>
"A vida não está para brincadeira"	Prof. Eduardo Sá	1 hora	
"Planificar e avaliar em E@D - uma abordagem prática"	Prof.ª Ana Paula Loureiro	1 hora	
"Existe educação inclusiva remota? E o futuro?"	Prof. David Rodrigues	1 hora	
"Tenho alunos de Português Língua Não Materna. E agora?"	Prof.ª Adriana Miranda	1 hora	Pelo grupo Porto Editora, em formato <i>webinar</i>

Tabela 4. Participação em sessões formativas e webinars

2.2. Reflexão da prática pedagógica supervisionada

No início da prática pedagógica supervisionada, senti algumas dificuldades e ansiedades que foram gradualmente superadas. O nervosismo foi sempre uma constante, no entanto, com o decorrer da prática docente, e com as sugestões e orientações das Professoras Orientadoras, fui melhorando este aspeto, tendo vindo progressivamente a revelar uma maior segurança e desenvoltura.

A prática pedagógica supervisionada possibilitou o contacto direto com a realidade vivida no meio escolar, o aprofundamento de conhecimentos científicos e pedagógicos, o alargamento de conhecimentos sincrónicos e uma maior capacidade de reflexão.

Inicialmente, experimentei algumas dificuldades e inseguranças tanto na preparação das aulas, como na sua lecionação. No entanto, ao longo da prática pedagógica, com a adaptação e a interação com a turma e com o auxílio da Professora Orientadora da escola, fui

percebendo a dinâmica e fui melhorando gradualmente. Relativamente à lecionação das aulas, julgo ter conseguido concretizar um trabalho progressivo, que implicou a elaboração de planos de aula, a criação de materiais e o desenvolvimento de atividades, em que os conhecimentos científicos e pedagógicos foram essenciais. A interação desenvolvida com a turma foi desafiante em diversos aspetos, uma vez que estive perante uma turma de 28 alunos, todos eles com personalidades bastante dispares. Motivar os alunos foi sempre uma constante e um desafio que necessitou de trabalho e de recurso a estratégias motivacionais, muitas vezes realizadas através da aplicação das estratégias de compreensão leitora, *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*.

Incidindo nos objetivos e nas expectativas, foi sem dúvida um ano desafiante, onde consegui aprender e crescer profissionalmente, onde a incerteza, os medos e a ansiedade estiveram sempre presentes. Entre estes, refiro a presença em sala de aula, que nem sempre se afigurou fácil. Foi necessário refletir e melhorar a consciencialização relativa à gestão do tempo de realização das atividades, a colocação da voz e a movimentação em sala de aula.

O ensino não presencial exigiu uma enorme reflexão e adaptação, que se revelou bastante trabalhosa e desafiante em muitos aspetos. As mudanças de um ensino para o outro foram notórias. Foi uma adaptação constante a uma nova realidade e a um completo e novo modelo de ensino. Foi necessário criar uma diferente perspetiva de trabalho, encontrar estratégias e ferramentas para que fosse possível concretizá-lo. O acompanhamento, a ajuda e o trabalho cooperativo desenvolvido foram essenciais para o desempenho e superação.

Ao passar do contacto real para o virtual, afigurou-se mais difícil e trabalhosa a interação com a turma e a participação dos alunos, tanto nas aulas, como nas atividades propostas. O contacto com os alunos adquiriu uma maior distância, não sendo possível, muitas vezes perceber a reação dos mesmos, uma vez que grande parte permaneceu com a câmara desligada.

Foi, sem dúvida, uma oportunidade bastante gratificante ter realizado o estágio na ESIDM. O ambiente de trabalho testemunhado, bem como todos os recursos disponíveis foram importantes para atingir metas decisivas no processo de aprendizagem e para o crescimento profissional que o Estágio Pedagógico proporciona. Reconheço e identifico vários aspetos a melhorar, mas considero ter realizado um percurso desafiante repleto de aprendizagens, em que enfrentei alguns desafios, tentando sempre superar-me, reconhecendo as dificuldades, corrigindo-as e melhorando. De acordo com Pedro Reis (2011: 54) “os professores estruturam e reestruturam o seu conhecimento prático e pessoal”.

Desta forma, a consciencialização da prática docente, a constante formação e aquisição de novos conhecimentos são alguns dos pontos importantes que pretendo continuar a refletir, a trabalhar e aperfeiçoar.

Finalizada a descrição e a reflexão relativas ao Estágio Pedagógico Supervisionado, passar-se-á para o capítulo, relativo à parte monográfica desenvolvida no presente Relatório.

Parte II

Capítulo 1 | *As imagens sensoriais e a resolução de dificuldades na compreensão da leitura*

No intuito de enquadrar a aplicação das estratégias metacognitivas, inicia-se o capítulo com a apresentação do tema e dos motivos da sua escolha e com uma breve reflexão sobre a recorrência das estratégias que compõem o Relatório de Estágio nos documentos legislativos reguladores e no manual adotado pela escola, seguido de uma breve referência a conceitos mais abrangentes e relevantes para este estudo, como a leitura, a metacognição, a compreensão da leitura, e as estratégias de compreensão de leitura (*imagens sensoriais e resolução de dificuldades*).

1.1. Tema e motivos da sua escolha

O relatório de estágio estuda a aplicação de duas das estratégias de compreensão leitora, nomeadamente: *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*, inseridas no âmbito do projeto “Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias”, coordenado por Ana Maria Machado, docente do Seminário de Português do 1.º Semestre do 2.º ano do curso.

Embora vários autores refiram estratégias de compreensão leitora, é de relevar que, neste projeto de investigação, se segue a posição de Judi Moreillon (2007), por se tratar de uma perspetiva lógica, funcional e progressiva, mas também, por ter sido privilegiada pelo projeto que se testa neste trabalho.

Com a aplicação das estratégias referidas, pretende-se desenvolver a competência literária e leitora dos alunos, de forma a que exista um melhoramento da compreensão de conhecimento e uma maior destreza na resolução de problemas de leitura.

A fim de obter resultados que testassem a aplicação das estratégias de melhoramento da compreensão leitora e literária dos discentes, o projeto de pesquisa foi posto em prática em seis aulas.

Apesar de se terem usado apenas duas estratégias – *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades* –, as restantes cinco propostas por Judi Moreillon (2007) – *ativação do conhecimento prévio*, *fazer perguntas*, *antecipação e inferências*, *ideias principais* e *síntese* –, foram aplicadas igualmente ao longo da prática pedagógica supervisionada¹⁸.

¹⁸ Nomeadamente na aplicação da estratégia *resolução de dificuldades*.

A escolha deste tema prende-se com a importância da leitura e da compreensão dos textos literários, uma vez que os alunos apresentam dificuldades nestes domínios. A prática de uma leitura interativa permite estimular a curiosidade que pode ser concretizada através da empatia criada com o texto literário.

A escolha da estratégia *imagens sensoriais* deve-se ao facto de esta permitir que os alunos compreendam o texto literário utilizando os seus sentidos e a sua imaginação, criando assim uma relação de empatia e diálogo com o texto, favorecendo a sua compreensão.

Por seu turno, a estratégia *resolução de dificuldades* é relevante, porque os alunos são chamados a identificar os obstáculos à compreensão, adquirindo posteriormente uma metaconsciência em relação às formas de os ultrapassar.

Assim pensa Teresa Colomer (2003: 163) para quem “o alarme perante o insucesso académico [é] identificado como um fracasso na capacidade de leitura, sendo, pois, necessário “interessar todos os professores [e alunos] sobre o conhecimento que significa compreender os textos [...] que capacidades e conhecimentos requerem o leitor e que características textuais favorecem ou dificultam a sua compreensão” (Colomer, 2003: 163). Este é justamente um dos objetivos do projeto “Da compreensão à interpretação do texto literário: o ensino explícito de estratégias” e deste trabalho, sem esquecer a autonomia dos alunos na compreensão do texto literário mediante o recurso a estratégias metacognitivas.

1.2. Documentos legislativos reguladores de referência e manual¹⁹

No presente subcapítulo, far-se-á uma breve reflexão sobre a recorrência das estratégias de leitura, *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades* nos documentos legislativos reguladores, referentes à disciplina de Português, no 10.º ano e no manual adotado pela escola onde decorreu o Estágio Pedagógico. Neste sentido, analisa-se primeiro as *Aprendizagens Essenciais*. Português. 10.º ano; seguido do *Programa de Português do Ensino Secundário*. 10.º ano; depois o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*; e, por fim, o manual *O Caminho das Palavras 10* (Freitas, Elsa et al.: 2018).

¹⁹ Freitas, Elsa Machado et al. (2018) *O Caminho das Palavras 10*. Português 10.ºano. Areal Editores.

1.2.1. *Aprendizagens Essenciais* | Português 10.º ano

Tendo como base os pressupostos enunciados no documento *Aprendizagens Essenciais*, do 10.º ano, importa destacar os domínios da *Leitura* e da *Educação Literária*, uma vez que o tema do relatório de estágio integra as duas vertentes.

No que diz respeito ao domínio da *Leitura*, pretende-se que os alunos adquiram “desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação [de diversos tipos de textos], apreciando criticamente o seu conteúdo” (*Aprendizagens Essenciais*, 2008: 3). Não há, portanto, referência à metacognição, supondo-se que os alunos já interiorizaram as estratégias que os conduzem à compreensão. Relativamente às “ações estratégicas de ensino orientadas” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 6), no referido domínio, salienta-se a promoção de estratégias que contemplem a *resolução de dificuldades*: “sublinhar, parafrasear, estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido”; “diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura”; bem como a “compreensão e interpretação de textos”; entre outras (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 6).

No domínio da *Educação Literária*, refere-se a capacidade “para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários (...) de diferentes géneros” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 3), sem que haja referência aos mecanismos subjacentes àqueles processos. Neste domínio, é importante que os discentes tenham a capacidade “de apreciar criticamente a dimensão estética” (*Aprendizagens Essenciais*, 2018: 3).

1.2.2. Programas e Metas Curriculares | Ensino Secundário

Tal como acontece no anterior documento programático, no *Programa de Português do Ensino Secundário* não se verifica qualquer menção ao *uso de imagens sensoriais* e ao uso da *resolução de dificuldades* como estratégia para a compreensão do texto literário. No entanto, a sua aplicação encontra natural fundamento na superação das dificuldades que os alunos apresentam, tanto no domínio da *Leitura*, como no domínio da *Educação Literária*.

A compreensão do texto literário (como texto complexo) é objeto de significativa valorização no *Programa de Português* (Buescu *et al.*, 2014: 8). Desta forma, os conteúdos referentes ao domínio da *Educação Literária* pressupõem “a leitura dos textos em contexto, indissociável de reflexão sincrónica, e não deverá traduzir-se em leituras meramente reprodutivas ou destituídas de sentido crítico” (Buescu *et al.*, 2014: 8).

1.2.3. *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória*

O documento legislativo do *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* menciona apenas em termos genéricos as estratégias de aprendizagem:

a ação educativa é [...] compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens. (Martins *et al.* 2017: 32).

À escola reconhece-se um papel fundamental no desenvolvimento dos alunos, através de princípios, de competências, de valores e de aprendizagens presentes na educação.

Neste sentido, a referência às *imagens sensoriais* pode-se inferir da menção que o documento faz à “sensibilidade e [à] estética”, como uma área que diz respeito “a processos de experimentação, de interpretação e de fruição de diferentes realidades culturais, para o desenvolvimento da expressividade pessoal e social dos alunos.” (Martins *et al.* 2017: 28).

Com isto, pretende-se que os alunos desenvolvam “o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, comparação e argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais (...)” (Martins, *et al.* 2017: 28), um objetivo que a exploração das *imagens sensoriais* favorece.

Acerca do uso da estratégia *resolução de dificuldades*, o documento refere que “as competências na área da resolução de problemas dizem respeito aos processos de encontrar respostas para uma nova situação, mobilizando o raciocínio com vista à tomada de decisão, à construção e uso de estratégias e à eventual formulação de novas questões” (Martins *et al.* 2017: 23).

Em suma, o documento sublinha que “a ação educativa é [...] compreendida como uma ação formativa especializada, fundada no ensino, que implica a adoção de princípios e estratégias pedagógicas e didáticas que visam a concretização das aprendizagens” (Martins *et al.* 2017: 32).

1.2.4. O manual *O Caminho das Palavras 10*

O manual *O Caminho das Palavras 10* (Freitas, Elsa *et al.*: 2018) incorpora todos os domínios indicados nos documentos programáticos acima mencionados. Entre os textos literários lecionados, destacam-se os conteúdos literários indicados no programa e que foram objeto das aulas observadas.

No entanto, o manual não possui qualquer reflexão didática no que concerne à aplicação das estratégias. Ainda assim, embora o manual careça de tais menções, a aplicação das estratégias pôde ser implementada na lecionação de atividades integradas nos domínios da *Leitura e Educação Literária*, uma vez que elas fazem parte dos mecanismos cognitivos necessários à compreensão da leitura. Tal como é reconhecido por Ferreira e Gonçalves (2018: 4), em “Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura”, a leitura provém da interação entre “diversos fatores em que estão implícitos processos cognitivos”, pois “a capacidade de compreender aquilo que se lê é um fator determinante em contexto escolar, uma vez que as aprendizagens dependem muitas vezes da capacidade que o aluno tem em interpretar um texto” (Ferreira e Gonçalves, 2018: 4).

1.3. Em torno da leitura – apontamentos teóricos

1.3.1. Compreensão metacognitiva

A metacognição define-se como um conceito complexo, no qual existem estreitas relações com a compreensão leitora, com os objetivos e a relevância que tem para o ensino e para a aprendizagem.

Tendo em conta a etimologia de metacognição (*meta* + *cognitio* = ‘além’ + ‘conhecimento’²⁰), na esteira de Célia Ribeiro (2003: 109), a metacognição é “etimologicamente, a faculdade de conhecer o próprio ato de conhecer”, que resulta de um exercício consciente, em que se cultiva o pensamento e a consciencialização sobre a forma como se aprende e como se conhece. De forma sucinta e completa, Emily R. Lai (2011: 2) define metacognição como pensar sobre a forma de pensar.

A metacognição estabelece uma relação favorável com a compreensão leitora, uma vez que a informação é processada com base nas habilidades cognitivas e metacognitivas, em conjunto com as influências sociais, afetivas e educativas, cujo papel é crucial para adquirir conhecimentos (Mokhtari e Reichard, 2002; Singer e Donlan, 2001; *apud* Carvalho e Joly (2008: 111); Ceballos *et al.*, 2011: 100-106): “a metacognição, pode [...] ser vista como a capacidade chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender” (Ribeiro, 2003: 115). De facto, o que permite a coordenação das aptidões cognitivas implicadas na memorização, leitura e compreensão de textos são os processos metacognitivos (Ribeiro, 2003:109). Estes acarretam um grau de consciência relativo ao vasto conhecimento que se

²⁰ Ceballos *et al.* (2011: 100).

adquire, concretizável em várias formas - como pensar, aprender, organizar a informação e os conhecimentos adquiridos -, contribuindo, assim, para o enriquecimento da aprendizagem (Ceballos *et al.*, 2011: 101).

A metacognição relaciona-se com a consciência que os discentes têm sobre o conhecimento, importante para o seu processo de aprendizagem e autonomia. Neste sentido, o desenvolvimento da metacognição possibilita aos alunos o reconhecimento e o uso consciente de várias estratégias, selecionando aquelas que são passíveis de serem aplicadas em cada momento da leitura (antes, durante e depois da leitura).

Segundo Lai (2011: 2), a metacognição contribui para evidenciar empiricamente a noção de que os estudantes podem ser ensinados a refletir sobre a sua própria forma de pensar.

Deste modo, pelos autores referidos, é possível afirmar que é unânime o reconhecimento de que a metacognição é essencial para o processo de aprendizagem, dado que influencia áreas essenciais para esse mesmo processo (Ribeiro, 2003: 110).

No entanto, para que seja possível compreender, é também indispensável reconhecer as dificuldades de compreensão. Em conformidade com Ribeiro (2003: 110), a consciência metacognitiva permite, por um lado, distinguir “os bons dos maus leitores”, e, por outro, ter noção daquilo que se sabe, mas também do que não se sabe. Deste modo, só depois das dificuldades serem reconhecidas é que se torna possível encontrar formas e soluções para as colmatar (Ribeiro, 2003: 110). A prática da metacognição potencializa o processo de aprendizagem, uma vez que melhora a atividade cognitiva e motivacional, possibilitando um desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem (Ribeiro, 2003: 110). Na verdade, o leitor deve acionar estratégias metacognitivas para um processo eficaz, reflexivo e crítico de leitura de modo a aprender (Ceballos *et al.*, 2011: 106), implicando uma assiduidade permanente dos discentes na aprendizagem (Ribeiro, 2013: 113):

[os] estudantes proficientes em leitura apresentam consciência metacognitiva, ou seja, pensam reflexivamente acerca do que fazer para desenvolver a consciência e o conhecimento sobre si mesmos, sobre a própria capacidade de entender a tarefa, as técnicas usadas e o controlo voluntário em determinado contexto. Tal proficiência habilita o leitor a identificar o seu próprio nível de compreensão e a ajustar suas estratégias para progredir na tarefa de ler (Carvalho e Joly, 2008: 112).

Após a explicação do conceito de metacognição e da sua importância para a compreensão leitora e para o ensino, indispensável na formação e na aprendizagem de bons leitores, no ponto subsequente reflete-se sobre a compreensão leitora.

1.3.2. Compreensão da leitura

Os conceitos de 'ler' e de 'compreender' retêm o mesmo significado, pois para ler é preciso compreender e não se compreende sem ler; logo, eles dependem um do outro, visto que é através da sua interligação que se obtém informação e se acede aos sentidos do texto (Durkin, 1986 *apud* Giasson, 1993: 47; Sim-Sim, 2007:7): "o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto" (Sim-Sim, 2007:7).

A leitura deverá ser entendida como uma competência importante e necessária no processo de aprendizagem e na aquisição de conhecimentos (Ferreira e Gonçalves, 2018: 3): "es um instrumento para aprender, para assimilar conocimientos" (Ceballos *et al.*, 2011:100).

Noutra perspetiva, importa, também, compreender a leitura enquanto processo que varia de acordo com a natureza do discurso e das características do leitor (Sousa, 1989: 45): "o facto de lermos em função do contexto proporcionado pelos nossos conhecimentos, propósitos e metas pode dar lugar a que representações que fazemos do conteúdo do texto contenham elementos distintos" (Tapia, 2003: 183).

No que diz respeito aos objetivos da leitura, Inês Sim-Sim (2007: 5) afirma que "a essência da leitura é a construção de significado de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objetivo da leitura". Neste sentido, para que seja possível uma compreensão eficaz da leitura, é importante analisar as possíveis interpretações que o aluno faz dos textos que lê (Giasson, 1993: 20). Há vários fatores que contribuem para a interpretação de um texto, a saber: "os conhecimentos do leitor", "a sua intenção" e os "elementos do contexto", uma vez que desta interação resulta a compreensão leitora (Ceballos *et al.*, 2011: 103). Sublinha-se, portanto, as variáveis *leitor*, *texto* e *contexto* para a compreensão na leitura²¹ (Giasson, 1993: 22-23), que, em interação, melhoram a compreensão e, conseqüentemente, a aprendizagem. Colomer (2003:165-166) considera que a relação entre estes três fatores tem impacto na

²¹ Nesta perspetiva, é possível acrescentar que "A compreensão na leitura depende das três variáveis indissociáveis: o leitor, o texto e o contexto (...). A partir deste modelo, não se voltará a dizer «este aluno tem problemas de compreensão», mas «este aluno perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo»" (Giasson, 1993: 24).

possível compreensão do texto, definindo cada um deles: sobre o *leitor*, afirma a relação com os “conhecimentos que este possui num sentido amplo (...) ou seja, “tudo o que o sujeito é e sabe sobre o mundo, assim como tudo o que faz durante a leitura para entender o texto”; no que se refere ao *contexto*, o conceito “compreende as condições de leitura, tanto as que o próprio leitor determina (...) como as derivadas do meio social”; e, por último, “o *texto* refere-se à intenção do autor, ao conteúdo do que disse e à forma como organizou a sua mensagem”.

A variável *leitor* é a mais complexa do modelo de compreensão, na medida em que “o leitor aborda a actividade de leitura com as estruturas cognitivas e afetivas²²”, e estas estruturas dependem da enciclopédia de cada um, ou seja, dos conhecimentos linguísticos²³ e mundanos²⁴ que cada indivíduo tem (Giasson, 1993: 25-26). Desta forma, o sucesso na leitura está seguramente relacionado com os conhecimentos que os discentes adquirem.

Por fim, no que se refere aos processos de leitura, estes têm que ver com o “recurso às habilidades necessárias para abordar o texto” (Giasson, 1993: 32). Neste sentido, Colomer (2003: 167) e Giasson (1993: 32) distinguem cinco importantes categorias, a saber: “microprocessos”, “processos de integração”, “macroprocessos”, “processos de elaboração” e “processos metacognitivos”²⁵.

Em práticas de ensino anteriores, julgava-se que o texto englobava nele próprio o seu sentido; atualmente, acredita-se que o sentido do texto é criado pelo próprio leitor através dos conhecimentos que possui e da intenção da sua leitura (Giasson, 1993: 19).

A propósito da valorização que os livros e a leitura têm para a aquisição de conhecimentos, Hesse (2010: s/p), afirma:

Os livros não existem para condicionar mais do que nunca os homens já condicionados e menos ainda para fornecer a homens incapazes de viver um meio inconsequente que lhes assegure uma presença e um sucedâneo da vida. Pelo contrário, os livros apenas têm valor se conduzem na direcção da vida, se a sabem servir e ser-lhes útil (...).

Sousa (1989: 50) reitera que “aprender a ler é uma questão de desenvolvimento e, por isso, quanto mais lemos, melhor lemos, porque mais palavras e seus valores se reconhecem, mais pistas contextuais sabemos usar, mais relações podemos estabelecer, em suma, porque mais sabemos”.

²² As estruturas afetivas “compreendem a atitude geral face à leitura e aos interesses desenvolvidos pelo leitor” (Giasson, 1993: 27-28, 31).

²³ De acordo com Giasson (1993: 26), é possível enumerar quatro conhecimentos sobre a língua: “conhecimentos fonológicos”, “conhecimentos sintáticos”, “conhecimentos semânticos” e “conhecimentos pragmáticos”.

²⁴ Relativamente aos conhecimentos sobre o mundo, importa ressaltar que os alunos que possuem mais conhecimentos compreendem melhor o texto lido (Giasson, 1993: 25-26).

²⁵ Consultar Giasson (1993:32-35) e Colomer (2003:165-169) para uma leitura mais completa.

Hesse (2010: s/p) afirma que “ler despreocupada e distraidamente é como passear uma bela paisagem com os olhos vendados”, ou seja, a leitura necessita da consciência, ou tal como defende o mesmo autor, a leitura deverá ter uma finalidade. O papel do professor é crucial no processo de desenvolvimento da leitura, uma vez que este é complexo e nem sempre os alunos o conseguem desenvolver de forma adequada (Tapia, 2003: 179). Assim, e segundo Inês Sim-Sim (2007: 5),

ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.

Miguel e Rodicio (2014: 93) defendem que um vasto conhecimento geral pode ajudar na interpretação de um texto. A partir deste conceito, estes autores (Miguel e Rodicio, 2014: 88) referem três tipos de compreensão e definem cada um deles: *compreensão profunda*, que se refere à compreensão do mundo, isto é, para além da informação presente no texto, espera-se que o leitor recorra aos seus conhecimentos e a uma reflexão e interpretação entre o que está expresso no texto e aquilo que ele sabe; *compreensão superficial*, isto é, o leitor entende o texto graças ao facto de ter sido capaz de escolher e sistematizar não sendo necessário o recurso ao conhecimento prévio; e *compreensão crítica*, que diz respeito a atividades de compreensão, em que o leitor reflete sobre a veracidade da fonte e resolve possíveis inconsistências encontradas no texto.

No que concerne a problemas na leitura, destacam-se possíveis causas que condicionam a compreensão:

uma aprendizagem insuficiente ou desadequada do que se tem de fazer ao ler e da importância disto na compreensão: tempo suficiente de fixação, emprego de estratégias de estudo e revisão, atenção à ordem da informação, atenção ao significado do que se vai lendo, etc. (Tapia, 2003: 188).

Por outro lado, Miguel e Rodicio (2014: 92) referem que os alunos não compreendem o texto, porque retêm poucas ideias sobre o que leram, verificando-se uma falta de conexões entre elas. Desta forma, os mesmos autores salientam que esta falta de compreensão se deve, também, ao facto de os discentes poderem não ter criado uma representação uma das ideias do texto, retendo apenas o sentido de algumas partes (Miguel e Rodicio, 2014: 92).

Outros dois motivos, que são apresentados por Sim-Sim (2007: 8), têm que ver com a falta de conhecimento prévio e de vocabulário, porque a compreensão do texto depende disso, ou seja, para se ler/compreender é necessário já possuir conhecimentos acerca do tema tratado e léxico.

Apontados alguns dos possíveis problemas implicados na compreensão da leitura, é, então, crucial encontrar possíveis formas de os colmatar. Neste sentido, é necessário encontrar estratégias que promovam uma reflexão pedagógica inovadora e eficaz, que contribuam para a compreensão e, conseqüentemente, para a aprendizagem e sucesso dos discentes.

É importante considerar a leitura como um processo complexo, que compreende o uso de várias atividades, a saber: identificação de partes do texto; leitura de partes importantes do texto literário; realização de inferências; leitura em voz alta; repetição, formulação de ideias, relacionando-as com conhecimentos anteriores; tomada de notas; e leitura acompanhada de pausas para a reflexão do texto; entre outras (Neves *et al.*, 2003: 142).

O desenvolvimento da capacidade de compreender constitui um objetivo transversal do ensino, mas a disciplina de Português tem acrescidas responsabilidades neste domínio. A compreensão é reconhecidamente uma tarefa fundamental no ensino. Martha Nussbaum (2010:132) reitera o quanto considera que ela “constituye un elemento clave en las mejores concepciones modernas de la educación”.

Depois de explicitado o conceito de compreensão leitora e a relevância da leitura para o processo educativo, e, conseqüentemente, o contributo daquela para o sucesso dos estudantes, de seguida apresenta-se a reflexão sobre as estratégias de compreensão leitora.

1.3.3. Estratégias de compreensão de leitura

As estratégias de compreensão leitora funcionam como “ferramentas de que os alunos se servem deliberadamente para melhor compreenderem o que leem” (Sim-Sim, 2007:23). De facto, à leitura cabe um papel fundamental no sucesso escolar dos discentes, e “o seu desenvolvimento requer uma aprendizagem formal e implica um ensino explícito de estratégias de compreensão leitora para que os alunos possam, autonomamente, mobilizar estas ferramentas nos diversos contextos do seu quotidiano” (Ferreira e Gonçalves, 2018: 2). Do mesmo modo, Sim-Sim (2007: 23) reitera que o ensino da leitura tem como intento o desenvolvimento das capacidades metacognitivas, permitindo ao discente mobilizar o seu conhecimento prévio e utilizar estratégias de compreensão leitora para a interpretação de

diferentes textos, dando-lhes, assim, uma maior autonomia: “o objetivo final do ensino explícito da compreensão na leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido” (Giasson, 1993: 55; Ferreira e Gonçalves, 2018: 3). Neste sentido, existem três etapas necessárias para que os alunos atinjam essa autonomia, a saber: “tomar o cargo de responsabilidade pelo professor”; “a passagem gradual da responsabilidade do professor para o aluno; “o tomar a cargo da responsabilidade pelo aluno” (Giasson, 1993: 55).

Para Judi Moreillon (2007: ix), as estratégias de leitura têm como objetivo ajudar os docentes a desenvolverem estratégias, garantindo o desempenho e a compreensão dos alunos. Segundo Carvalho e Joly (2008: 111), as estratégias cognitivas de leitura dizem respeito “à focalização, organização, integração e verificação da informação e reportam-se aos comportamentos e aos pensamentos que influenciam o processo de ler”. Na perspetiva de Giasson (1993: 50-51), as estratégias de compreensão consistem em: “encontrar o sentido das palavras novas”, “extrair as ideias importantes de um texto”, “construir uma imagem mental de uma personagem ou de um acontecimento”.

Estas estratégias podem ser utilizadas nos vários momentos da leitura, nomeadamente antes, durante e após a leitura (Carvalho e Joly, 2008: 111), o que possibilita opções didáticas e pedagógicas em diferentes momentos da aula.

Antes da leitura, torna-se essencial motivar os alunos para lerem, sendo que “nenhuma tarefa de leitura deve ser iniciada sem que os alunos se encontrem motivados para a realizar” (Ferreira e Gonçalves, 2018: 5). Neste sentido, a aplicação de estratégias antes da leitura possibilita fomentar a motivação, bem como contribuir para uma aprendizagem mais profícua (Ferreira e Gonçalves, 2018: 6). Algumas das estratégias que se podem desenvolver neste momento são elencadas por Sim-Sim (2007: 15), a saber: “explicitar o objectivo da leitura do texto”; “ativar o conhecimento anterior sobre o tema”; “antecipar conteúdos com base no título e imagens”.

Relativamente à aplicação de estratégias durante a leitura, estas podem servir para considerar interpretações plausíveis do texto ou para solucionar dúvidas que se evidenciem ao longo deste processo (Ferreira e Gonçalves, 2018: 6).

No que se refere à intervenção depois da leitura, Sim-Sim (2007: 20) menciona alguns exemplos de estratégias a utilizar neste momento, concretamente: “formular questões sobre o lido e tentar responder”; “confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto”; “discutir com os colegas o lido”; e “reler”.

O processo da aplicação das estratégias de compreensão exige um conjunto de etapas importantes para o seu ensino explícito, nomeadamente, “definir a estratégia e precisar a sua utilidade” (Giasson, 1993: 50).

Giasson (1993: 51) afirma que “os alunos não têm consciência de que a estratégia lhes pode ser útil”, sendo apenas possível a aplicação das estratégias de compreensão de leitura se eles tiverem uma clara consciência das mesmas, dado que “ensinar uma estratégia não assegura, só por si, que os alunos a utilizem nas suas leituras” (Schunk e Rice, 1987 *apud* Giasson, 1993: 50).

Na sequência do reconhecimento desta importância, Moreillon (2007: 11), baseada em Zimmermann e Hutchins (2003), lista sete estratégias metacognitivas: *ativar o conhecimento prévio, usar imagens sensoriais, questionar, antecipar informação e fazer inferências, determinar as ideias principais, resolver dificuldades de compreensão e sintetizar*. Tendo em conta todas estas estratégias, Sim-Sim (2007: 11) reconhece que “quanto mais diversificadas forem as estratégias de abordagem do texto por parte do leitor, maior será a capacidade da compreensão da leitura”.

Autores como Giasson (1993), Moreillon (2007) e Sim-Sim (2007) desenvolveram importantes reflexões pedagógicas em torno das estratégias, que contribuem para a compreensão leitora dos discentes, bem como da sua importância para o ensino e aprendizagem²⁶.

Em seguida, apresentar-se-ão as duas estratégias de compreensão leitora que foram aplicadas durante o estágio pedagógico supervisionado.

²⁶ De acordo com Sim-Sim (2007: 22), “nem sempre o ensino explícito da compreensão da leitura de textos foi uma prática docente comum. O ensino da leitura foi muitas vezes reduzido ao ensino da decifração, sendo deixado aos alunos o papel de “adivinhar” o que deveriam fazer para se tornarem leitores de sucesso”.

1.3.3.1. Estratégia *imagens sensoriais* na compreensão da leitura

Segundo Atoum e Reziq (2018: 4), as imagens mentais consistem na “ability to visualize events and stimuli in the mind and in the absence of sensory stimuli”. Miguel e Rodicio (2014: 87) relacionam estas representações mentais (das personagens, dos espaços e dos objetos) com o ato de ler.

Na esteira de Moreillon (2007: 39), “sensory experiences are a significant aspect of our background knowledge”, na medida em que, quando refletimos sobre as nossas experiências sensoriais, “we are creating representations of those experiences in our memories (Marzano, 2004: 35 *apud* Moreillon, 2007: 39), o que, para Miguel e Rodicio (2014: 99), favorece a compreensão. As imagens sensoriais são um importante contributo para a interpretação de textos, estimulando, nos alunos, a imaginação e também imagens mentais que permitam compreender o texto lido a partir dos cinco sentidos²⁷, de forma a que, como descreve Moreillon (2007: 39), o leitor se pareça com o realizador que vê o seu filme dentro da cabeça.

Embora nem sempre os bons visualizadores sejam aqueles que compreendem o texto, Giasson (1993: 187) reporta que diversos estudos apontam que “uma exercitação das imagens mentais melhoraria a compreensão do texto”, carecendo, naturalmente, de alguma orientação por parte do professor.

Ainda sobre este tópico, Tapia (2003:184) chama a atenção para o facto de que “a representação que fazemos do conteúdo de um texto pode variar segundo o modelo ou imagem que tenhamos evocado mentalmente”, tornando-se determinante avaliar essa imagem ou modelo pensados, através de perguntas ao aluno, como, por exemplo: ‘Que imagens evocas/evocaste durante a leitura?’ (Miguel e Rodicio, 2014: 85). Desta forma, por as *imagens sensoriais* serem parte dos processos metacognitivos (Giasson, 1993: 188), é possível estabelecer uma relação entre essas imagens e o texto escrito.

Relacionados com o *uso de imagens sensoriais* poderão estar estímulos, muitas vezes associados às artes, pois estas permitem o acesso à visão do ser humano acerca do Mundo²⁸. Esta visão ativa imagens mentais e sensações que não só podem auxiliar a compreensão do texto como estimulam a sua interrogação num diálogo entre esse mundo interior e o universo

²⁷ Visão, audição, olfato, gosto e tato.

²⁸ Segundo Nussbaum (2010: 132), “(...) las instituciones educativas deben adjudicar un rol protagónico a las artes y a las humanidades en el programa curricular, que active y mejore la capacidad de ver el mundo a través de los ojos de otro ser humano”. A autora (Nussbaum, 2010: 145) reitera ainda que “la formación artística y literaria puede cultivar la comprensión de varias maneras distintas, mediante la compenetración con diferentes obras literarias, musicales, plásticas y coreográficas”.

textual ou artístico. Neste sentido, Moreillon (2007: 40) afirma que é necessário promover estratégias “that rely on sensory input”, realizando atividades que incorporem “movement, music, and visuals, as well as visualization and guided imagery”. Para que seja possível desenvolver o conhecimento sensorial, a autora revela, ainda, que os estudantes que são capazes de estabelecer ligações entre as suas experiências sensoriais e a língua, então, conseguem, também, usar os seus sentidos para a compreensão do texto (Moreillon, 2007: 41). Tendo em conta que as sensações se encontram categorizadas em **visão, audição, gosto, olfato e tato**, através delas, é possível os alunos identificarem o foco sensorial e criar um sentido único ou multissensorial (Moreillon, 2007: 43).

No destaque que Moreillon (2007: 43) confere aos sentidos usados na aplicação das imagens sensoriais, afirma que “our eyes tend to monopolize our senses”, o que leva a que seja mais fácil para os alunos visualizarem as *imagens sensoriais* quando *ativam o conhecimento prévio* (Moreillon, 2007: 43). A importância da visualização detém-se no facto de ajudar os discentes a compreenderem o impacto da visão na construção de sentido (Moreillon, 2007: 43).

Giasson (1993: 187) apresenta as várias formas em que as imagens sensoriais intervêm na leitura, a saber: aumenta a “capacidade da memória de trabalho durante a leitura”; facilita a “criação de analogias ou comparações”; pode servir “como instrumento para estruturar e conservar em memória a informação tirada da leitura”; e pode aumentar “o grau de envolvimento com o texto, assim como o interesse e o prazer de ler”. As imagens mentais integram o conjunto dos processos de leitura (Giasson, 1993: 188), pois permitem ao leitor o preenchimento de “vazios do texto e [...] aferir a adequação e a coerência de algumas imagens com o universo textual” (Machado, 2020: 12).

Em suma, as imagens sensoriais são parte do conhecimento prévio que os alunos podem convocar para compreender um texto, auxiliando-os, por isso, a usar todos os seus sentidos na compreensão textual (Moreillon, 2007: 46), sendo o principal objetivo estimular a imaginação e a criatividade (Machado: 2020: 11).

1.3.3.2. Estratégia *resolução de dificuldades* na compreensão da leitura

A estratégia da *resolução de dificuldades* consiste em fornecer ao leitor processos que o ajudem a solucionar dificuldades da leitura, como, por exemplo, recuperar significados através da releitura das frases seguintes ou descobrir o significado de palavras desconhecidas (Moreillon, 2007: 114).

São muitos os motivos que existem para não se compreender um texto, e, neste sentido, Moreillon (2007: 115) defende que os professores devem ensinar os alunos a identificarem as dificuldades de compreensão, para, que possam usar estratégias que permitam retomar a compreensão e colmatar as dificuldades sentidas, pois, segundo a mesma autora (2007: 114) identificar quando se perde o sentido do texto e voltar a compreender, poderá ser a tarefa mais difícil que o aluno enfrenta durante a leitura.

Desta forma, a aplicação desta estratégia “supõe [...] uma leitura ativa mediante a monitorização tanto da compreensão como da sua perda e da opção a seguir para retomar” (Machado, 2020: 16).

Algumas das estratégias usadas são as propostas por Moreillon (2007): *ativação do conhecimento prévio, imagens sensoriais, fazer perguntas, antecipar informação e fazer inferências, determinar as ideias principais e sintetizar*, entre outras, que permitam recuperar a compreensão e *resolver as dificuldades de interpretação*.

Neste sentido, a partir das perguntas de monitorização (Moreillon, 2007: 116): “estou a fazer conexões?”, “estou a fazer antecipações e inferências enquanto leio?”, “estou a identificar as ideias principais?” e “consigo sumariar o que estou a ler?”²⁹, os alunos percebem se estão a compreender o texto e a identificar alguns problemas que surjam durante a leitura, colmatando-os.

Moreillon (2007: 118) elenca algumas opções de remediação (aqui traduzidas³⁰), para solucionar problemas de compreensão: “reler”, “ler para a frente”, “parar para pensar”, “tentar visualizar”, “fazer uma nova pergunta”, “fazer uma antecipação”, “estudar as características do texto”, “pedir ajuda a alguém”, “descobrir o sentido das palavras desconhecidas”, “olhar para a estrutura da frase”, “fazer uma inferência”, “relacionar com conhecimento prévio”, “ler a nota do

²⁹ Segundo Moreillon (2007: 116) as perguntas são uma forma de os estudantes perceberem se estão a usar as estratégias de compreensão leitora, para monitorizar a compreensão.

³⁰ As opções elencadas seguem a tradução realizada por Machado, Ana (2020: 16). “O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual”(no prelo).

autor”, “escrever sobre as partes confusas”, “fazer um esforço para pensar na mensagem e escrevê-la” e “(re)definir o objetivo de leitura”.

O uso das várias opções acima descritas permitem recuperar o sentido do texto, resolvendo as dificuldades encontradas durante a leitura (Moreillon, 2007: 117).

Os alunos devem ser encorajados a usar várias opções de remediação, pois, a aplicação de apenas uma poderá não ser suficiente para recuperar o sentido da leitura.

De facto, esta estratégia promove a compreensão da leitura, solucionando os problemas e as dificuldades por ela gerados, pois, quando não se compreende o que se lê e não existe uma relação entre o texto-leitor ou o texto-mundo, o texto torna-se mais difícil.

O perfil do leitor competente delinea-se com base em tarefas que envolvem o uso de estratégias na compreensão leitora (Sousa, 1989: 50). Assume-se como fundamental arranjar formas que ajudem quem não compreende: “compensar su dificultad en lectura de palabras y/o fomentar que adopte una lectura más estratégica” (Miguel e Rodicio, 2014: 93). A partir deste pressuposto, é possível a aplicação da *resolução de dificuldades* e, de igual forma, fomentar a compreensão do texto literário.

Um dos pontos de partida para a aprendizagem passa, em muitos casos, pela *resolução de dificuldades*. Por outro lado, como é sustentado por Sousa (1989: 54), “a resposta errada [...] orienta-nos, quer na deteção de problemas dos alunos, quer nos aspetos que devem ser trabalhados”.

Em suma, usar estratégias que visam a *resolução de dificuldades*, é uma das ferramentas mais importantes que os alunos podem usar para melhorar a compreensão da leitura, e, neste sentido, cabe aos professores desenvolver atividades em que a estratégia possa ser aplicada e explorada pelos alunos (Moreillon, 2007: 120), tornando-os autónomos. Para tal, é necessário que os discentes se habituem a sinalizar as suas dificuldades e a escolher a melhor estratégia de remediação para cada caso.

Apresentadas as estratégias e o seu contexto teórico e programático, segue-se a aplicação prática do tema desenvolvida durante o estágio.

Capítulo 2 | Procedimento metodológico e aplicações didáticas

Neste capítulo, numa primeira parte, apresenta-se o procedimento metodológico do projeto de investigação desenvolvido - estudo de caso, pergunta de investigação, objetivos do estudo e organização e tratamento de dados. Num segundo momento, descrevem-se e analisam-se as respostas dos discentes ao Questionário I. Em seguida, apresentam-se as aplicações didáticas das estratégias, bem como a análise e interpretação dos resultados obtidos. Posteriormente, observam-se e analisam-se as respostas dos discentes referentes ao Questionário II. Termina-se com as considerações finais.

2.1. Procedimento Metodológico

O projeto de investigação que se apresenta neste relatório é um estudo de caso científico-didático, aplicado na Escola Secundária Infanta D. Maria, em Coimbra, numa turma de 10.º ano, do curso de Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades.

2.1.1. Estudo de caso

O estudo de caso é apresentado por José Morgado (2012: 55) como parte integrante de uma estratégia de investigação em educação, que explicita e analisa casos específicos de indivíduos, de grupos de alunos ou de professores, de determinadas experiências, ou de múltiplas situações, contribuindo “para dar resposta aos imperativos de avaliação, de mudança e de melhoria que hoje pendem sobre as escolas” (Morgado, 2012: 7).

O processo de investigação respeita diferentes fases na sua elaboração (Nisbet e Watt *apud* Morgado, 2012: 68-69): (i) fase exploratória, (ii) fase de recolha de dados e a (iii) fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados.

O trabalho de investigação que se descreve e analisa no presente relatório reconhece no estudo de caso o enquadramento metodológico para a reflexão sobre a prática docente:

é um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real e no qual o investigador (...) procura apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade dos casos (...) produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s) (Morgado, 2012: 63).

O projeto de investigação que aqui se apresenta tem como pergunta de investigação “de que forma a aplicação das estratégias *imagens sensoriais* e *resolução de problemas* auxilia a compreensão da leitura de textos literários, facilitando a aprendizagem?”.

Para o presente estudo, foram determinados alguns objetivos, a saber:

(i) desenvolver a consciência metacognitiva dos discentes, relativamente à aplicação das estratégias de leitura propostas;

(ii) aferir de que forma a estratégia *imagens sensoriais* auxilia na compreensão da leitura de textos literários;

(iii) aferir de que forma a estratégia *resolução de dificuldades* auxilia na compreensão da leitura de textos literários;

(iv) monitorizar as dificuldades de leitura, a partir de quatro das seis questões de monitorização³¹ relativas à compreensão da leitura;

(vi) desenvolver a autonomia dos alunos na compreensão do texto literário e na supressão de dificuldades.

2.1.2. Organização e tratamento de dados

A reflexão sobre a prática docente requer um estudo aprofundado para que seja possível compreender e interpretar o objeto de estudo em causa. Neste sentido, é fundamental proceder a uma recolha diversificada de dados através de questionários, entrevistas, observações e análise de documentos (Morgado, 2012: 59).

Desta forma, para que fosse possível a concretização das aplicações didáticas do tema monográfico, a recolha de dados foi feita através:

(i) Inquéritos na forma de questionários³²;

(ii) Exercícios de aplicação das estratégias de compreensão da leitura (antes e depois do ensino explícito);

(iii) Exercícios de identificação de léxico na aplicação da estratégia de compreensão da leitura: *imagens sensoriais*, antes e depois do ensino explícito;

(iv) Produções escritas nas aplicações didáticas das estratégias de compreensão de leitura: *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*;

(v) Exercícios de preenchimento de tabelas.

³¹ Cf. Parte II, Capítulo 1, p. 28.

³² Questionário I (1 e 2) e Questionário II.

As respostas aos exercícios e às produções escritas decorrem de quatro aplicações didáticas na estratégia *imagens sensoriais* e duas aplicações didáticas na estratégia *resolução de dificuldades*.

Os dados recolhidos e posteriormente analisados foram as respostas aos questionários de leitura³³, as respostas aos exercícios e as produções escritas redigidas pelos alunos.

Relativamente à categoria de análise, definiram-se segmentos de conteúdos lexicais nas produções escritas e nas respostas aos exercícios, que documentam o grau de compreensão do uso das duas estratégias.

Da perspetiva de análise quantitativa fazem parte as respostas aos questionários de leitura, as ocorrências relativas à identificação de segmentos lexicais e a adequação das respostas dos alunos aos objetivos da atividade. Para a perspetiva qualitativa usaram-se as unidades de análise relativas aos segmentos textuais redigidos pelos alunos, as respostas aos exercícios e às produções textuais.

Os questionários e recolha de materiais usados no presente relatório são anónimos e foram usados simplesmente para fins de investigação, sendo impossível a identificação dos alunos³⁴. De forma a garantir o anonimato dos discentes, foi necessário proceder a um sistema de tratamento e de codificação de dados.

Os dados foram codificados da seguinte forma:

- (i) a cada participante foi atribuído um número árabe de forma aleatória;
- (ii) a cada aplicação didática foi atribuída a letra D, seguida do número árabe que corresponde à sequência de aplicação (D1, D2,...);
- (iii) para cada exercício foi atribuída a letra E, seguida do número árabe que corresponde à sequência de aplicação (E1, E2,...);
- (iv) para cada produção textual, foi atribuída a letra T, seguida do número árabe que corresponde à sequência de aplicação (T1, T2,...);
- (v) para os Questionários:
 - Questionário I (primeira e segunda aplicações), Quest_I_1 e Quest_I_2;
 - Questionário II — Quest_II.

³³ *Idem*.

³⁴ Como tal, foi necessário realizar um pedido de autorização aos encarregados de educação, para que fosse possível a recolha dos dados e consequente operacionalização da investigação (Anexo 1, p.77).

2.2. Questionário de Leitura I

Nesta secção, faz-se a análise dos dados referentes ao Questionários I, aplicados em diferentes fases de didatização.

2.2.1. Questionário I: Estratégias de Leitura - aplicação 1 e 2

Antes e depois de aplicadas as estratégias de compreensão de leitura: *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*, foi realizado o Questionário I: Estratégias de Leitura (Anexo 2, p.78) aplicado antes do ensino explícito das estratégias de leitura: *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*. O questionário, foi desenvolvido e preenchido *online*, na plataforma *Google Forms*, de acordo com a adaptação da proposta elaborada por Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002: 249-259) realizada por Machado (Machado, 2020)³⁵. O questionário é composto por trinta questões, organizadas em três diferentes grupos de estratégias: estratégias globais de leitura (Tabela 5); estratégias de apoio à leitura (Tabela 6), estratégias de resolução de problemas (Tabela 7). O preenchimento do questionário tem como principal intuito, aferir a metacognição inicial dos alunos e verificar se os discentes se tornaram mais conscientes e mais conhecedores dos processos que envolvem a metacognição das estratégias de compreensão da leitura. As questões pretendem avaliar a frequência com que os alunos usam as diversas estratégias e, conseqüentemente, a prática da metacognição.

Os dados apresentados nas tabelas refletem duas aplicações, a primeira (13.12.2019) antes da aplicação das estratégias de metacognição, e a última (26.05.2020) no final da prática docente, depois de todas as aplicações didáticas realizadas. A primeira aplicação do Questionário I (1) contou com a participação de 28 alunos. Já a aplicação do Questionário I (2) foi respondida por 23 alunos³⁶. Ressalva-se que os dados usados na análise correspondem apenas aos alunos que responderam nos dois momentos.

Cada questão é avaliada percentualmente, mostrando a frequência de respostas numa escala de Likert, de 1 a 5, sendo 1 'nunca', 2 'às vezes', 3 'muitas vezes', 4 'a maior parte das vezes' e 5 'sempre'.

³⁵ Machado, Ana (2020). "O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual" (no prelo).

³⁶ A diminuição do número de respostas relaciona-se com a passagem para o ensino não presencial, em que alguns alunos não compareceram e não colaboraram nas atividades propostas.

Analisando os dados referentes às **estratégias globais de leitura** (Tabela 5), onde se apresentam algumas questões relativas aos hábitos gerais de leitura dos aprendentes³⁷, verifica-se que na primeira fase de aplicação do questionário há um maior número de alunos que responderam ‘nunca’ e ‘sempre’, em comparação com a segunda fase da aplicação, em que há um aumento de respostas nos níveis ‘às vezes’, ‘muitas vezes’ e ‘a maior parte das vezes’.

Comparativamente à primeira aplicação do questionário, na segunda verifica-se uma diminuição da percentagem de alunos que responderam ‘nunca’ numa grande parte das questões (questão 1, 3, 4, 7, 10, 17, 19, 22, 23, 25 e 26) (Tabela 5). Observa-se também um aumento acentuado do número de alunos (56,5%), que pensa no que sabe, para compreender o que lê (questão 3).

Verifica-se um aumento significativo de alunos (39, 1%) que, na maior parte das vezes, recorre aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a compreensão (questão 17), que usa o contexto (da palavra, da frase, do parágrafo) para conseguir perceber melhor o que lê (questão 19), e que recorre a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave (questão 22).

Uma parte significativa dos alunos verifica características como a extensão e a organização (30,4%) (questão 10), escolhe o que deve ler mais atentamente (43,5%) (questão 14) e tem um objetivo em mente quando começa a ler (39,1%) (questão 1).

Sobe também o número de alunos que, muitas vezes, tenta adivinhar o conteúdo do texto antes de ler (47,8%) (questão 4), que se questiona se o conteúdo do texto se adequa ao objetivo de leitura (56,5%) (questão 7), que analisa e avalia criticamente o conteúdo presente no texto (47,8%) (questão 23), e que quando começa a ler, procura adivinhar o assunto do texto (34,8%) (questão 26), e que passou a verificar sempre se as hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas (43,5%) (questão 29).

Cerca de 47,8% dos alunos, quando encontram informações contraditórias, verificam sempre a compreensão (questão 25).

³⁷ Ver Joly, M. C. R. Azevedo *et al.* (2006). “Uso de Estratégias de Leitura por Alunos do Ensino Médio”: 206.

Questão	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
1 - Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente	8,7%	4,3%	8,7%	8,7%	17,4%	26,1%	39,1%	39,1%	26,1%	21,7%
3 - Penso no que sei para compreender melhor o que leio	8,7%	0%	0%	0%	4,3%	17,4%	47,8%	26,1%	39,1%	56,5%
4 - Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler	4,3%	0%	26,1%	21,7%	30,4%	47,8%	21,7%	26,1%	17,4%	4,3%
7 - Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura	21,7%	0%	8,7%	17,4%	13%	56,5%	34,8%	17,4%	21,7%	8,7%
10 - Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a extensão e a organização	21,7%	8,7%	17,4%	17,4%	17,4%	26,1%	26,1%	30,4%	17,4%	17,4%
14 - Escolho o que devo ler mais atentamente	4,3%	8,7%	13%	13%	21,7%	30,4%	34,8%	43,5%	26,1%	4,3%
17 - Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão	8,7%	4,3%	8,7%	4,3%	17,4%	17,4%	26,1%	39,1%	39,1%	34,8%
19 - Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler	13%	0%	0%	8,7%	21,7%	26,1%	34,8%	39,1%	30,4%	26,1%
22- Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave	26,1%	17,4%	17,4%	8,7%	21,7%	17,4%	13%	39,1%	21,7%	17,4%
23 - Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto	8,7%	0%	0%	13%	21,7%	47,8%	52,2%	34,8%	17,4%	4,3%
25 - Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória	0%	0%	13%	0%	13%	26,1%	52,2%	26,1%	21,7%	47,8%
26 - Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto	13%	4,3%	21,7%	17,4%	26,1%	34,8%	21,7%	30,4%	17,4%	13%
29 - Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas	0%	4,3%	13%	8,7%	30,4%	43,5%	39,1%	26,1%	17,4%	17,4%

Tabela 5. Resultados das duas aplicações ao Questionário I – estratégias globais de leitura

Relativamente às **estratégias de apoio à leitura** (Tabela 6), verifica-se uma diminuição da percentagem de alunos que respondeu ‘nunca’ e ‘sempre’ na maioria das questões.

Na segunda aplicação do questionário, verifica-se um aumento do número percentual de alunos que tomam notas enquanto leem para compreender melhor (questão 2), e que resumem o que leem para refletir sobre informação importante (questão 6). Observa-se igualmente um aumento elevado de alunos que discutem o que leem com outros leitores para verificar a compreensão (questão 9) e que leem em voz alta para perceberem melhor o que leem (questão 5).

Comparativamente à primeira aplicação, são muitos os alunos que dizem ter passado a reformular o texto com as próprias palavras, para entenderem melhor o que leem (questão 20).

Verifica-se um crescimento do número de alunos que sublinha informação no texto para a lembrar melhor (questão 12), que usa diversos materiais para compreender o que lê (questão 15) e que se move no texto, para encontrar relações entre as ideias (questão 24), (deixa de ter a resposta nunca). Aumenta também o número de alunos que, na segunda aplicação, reconhecem que fazem perguntas cuja resposta gostariam de encontrar no texto (questão 28).

Questão	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
2 - Quando leio, tomo notas para compreender melhor o que lei	17,4%	13%	17,4%	47,8%	21,7%	13%	17,4%	21,7%	26,1%	4,3%
5 - Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio	17,4%	13%	8,7%	17,4%	17,4%	8,7%	21,7%	39,1%	34,8%	21,7%
6 - Resumo o que leio para refletir sobre informação importante do texto	21,7%	8,7%	17,4%	34,8%	26,1%	21,7%	17,4%	26,1%	17,4%	8,7%
9 - Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão	17,4%	4,3%	21,7%	26,1%	43,5%	39,1%	13%	26,1%	4,3%	4,3%
12 - Sublinho informação no texto para a lembrar melhor	34,8%	8,7%	21,7%	13%	8,7%	34,8%	8,7%	34,8%	26,1%	8,7%
15 - Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio	30,4%	13%	26,1%	34,8%	26,1%	34,8%	13%	8,7%	4,3%	8,7%
20 - Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio	4,3%	8,7%	30,4%	13%	26,1%	34,8%	21,7%	26,1%	17,4%	17,4%
24 - Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar relações entre as ideias	13%	0%	21,7%	13%	8,7%	34,8%	26,1%	34,8%	30,4%	17,4%
28 - Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto	8,7%	8,7%	17,4%	21,7%	13%	34,8%	34,8%	13%	26,1%	21,7%

Tabela 6. Resultados das duas aplicações ao Questionário I - estratégias de apoio à leitura

A partir dos dados analisados referentes às **estratégias de resolução de problemas** (Tabela 7), verifica-se que mais de metade dos alunos tenta voltar atrás quando perde a concentração (questão 11) e quando o texto se torna difícil, 60,9% dos alunos volta a ler para compreender melhor (questão 27).

Comparando a primeira aplicação do questionário com a segunda, das oito estratégias relativas à resolução de problemas, só alguns alunos responderam que nunca leem devagar e cuidadosamente, para compreenderem melhor o que leem (questão 8), as restantes estratégias deixam de ter 'nunca' como resposta.

Verifica-se uma percentagem elevada do número de alunos que, na 'maior parte das vezes' adaptam o ritmo de leitura ao que leem (60,9%) (questão 13). E assinala-se um

crescimento do número de alunos que, na ‘maior parte das vezes’, quando o texto se torna difícil, passa a prestar mais atenção ao que lê (47,8%) (questão 16).

Aumenta a frequência de respostas dos alunos que interrompem, por vezes, a leitura para pensarem no que leem (questão 18), e que visualizam a informação para se lembrarem do que leem (questão 21). Subiu o número de alunos que, muitas vezes, tenta adivinhar o sentido de palavras ou frases que não conseguem entender (34,8%) (questão 30).

Questão	Nunca		Às vezes		Muitas vezes		A maior parte das vezes		Sempre	
	1	2	1	2	1	2	1	2	1	2
8 - Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler	0%	4,3%	21,7%	4,3%	8,7%	26,1%	30,4%	30,4%	39,1%	34,8%
11 - Tento voltar atrás quando perco a concentração	4,3%	0%	4,3%	4,3%	4,3%	4,3%	21,7%	39,1%	65,2%	52,2%
13 - Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler	4,3%	0%	0%	0%	17,4%	4,3%	39,1%	60,9%	39,1%	34,8%
16 - Quando o texto se torna difícil, presto mais atenção ao que estou a ler	4,3%	0%	0%	8,7%	17,4%	4,3%	17,4%	47,8%	60,9%	39,1%
18 - Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler	21,7%	0%	8,7%	13%	13%	26,1%	34,8%	34,8%	21,7%	26,1%
21 - Tento visualizar a informação para me lembrar do que leio	4,3%	0%	4,3%	4,3%	21,7%	34,8%	26,1%	34,8%	43,5%	26,1%
27 - Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor	0%	0%	0%	4,3%	17,4%	13%	34,8%	21,7%	47,8%	60,9%
30 - Prouro adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo	4,3%	0%	13%	0%	13%	34,8%	30,4%	30,4%	39,1%	34,8%

Tabela 7. Resultados das duas aplicações ao Questionário I - resolução de problemas

Em suma, após a análise dos dados enunciados, verifica-se um aumento percentual em grande parte das respostas, comprovando, desta forma a consciência metacognitiva adquirida pelos alunos a partir do uso das estratégias de leitura em sala de aula. Afigura-se claro que o trabalho desenvolvido com os alunos, ao longo da prática docente, contribuiu para o melhoramento dos resultados obtidos.

Os valores traduzem essa metacognição, uma vez que os alunos começam a usar de forma mais frequente as estratégias e percebem que, ao contrário do que pensavam, nem sempre as usavam de forma constante. Como tal, verificamos uma diminuição dos valores em alguns descritores, nomeadamente, no ‘nunca’ e no ‘sempre’; e um aumento percentual em ‘muitas vezes’ e ‘a maior parte das vezes’, em algumas das respostas, acima descritas.

2.3. Aplicações didáticas das estratégias de compreensão de leitura

Durante a prática pedagógica supervisionada, foram realizadas seis aplicações didáticas referentes às estratégias de compreensão da leitura³⁸, numa turma do 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades da ESIDM. Dasquelas, quatro foram dedicadas à estratégia *imagens sensoriais* e duas à estratégia *resolução de dificuldades*. Nos subcapítulos que se seguem, apresentam-se as sequências didáticas onde foram aplicadas estas estratégias e a análise dos dados recolhidos.

2.3.1. Estratégia *Imagens sensoriais*

Como se viu, a estratégia *imagens sensoriais* permite estimular a imaginação dos discentes, estimulando os cinco sentidos (visão, audição, olfato, gosto e tato) a partir da leitura.

A partir do modelo proposto por Moreillon (2007: 43), foram criadas atividades para que os alunos associassem os diferentes textos estudados aos sentidos e à imaginação. A estratégia foi aplicada em três aulas do ensino presencial (250 min) e numa aula do ensino não presencial (60 min)³⁹. As aulas resultaram de um plano geral, no entanto, neste trabalho referir-me-ei apenas ao momento da aula em que se abordou a estratégia.

Importa referir que as duas primeiras aplicações didáticas⁴⁰, decorreram sem a consciencialização explícita dos alunos face à estratégia de compreensão leitora *imagens sensoriais*. Teve, todavia, a vantagem de mostrar o nível real dos alunos.

Mesmo assim, em função destes condicionalismos, estes resultados são meramente ilustrativos de uma 1.ª experiência, não podendo ser considerados na análise do percurso desenvolvido pelos alunos.

Nas tabelas verifica-se a adequação das respostas, traduzida em valores percentuais da adequação às respostas, sendo que podem ser: adequadas, assinaladas com +; razoáveis, assinaladas com +/-; e com fragilidades, assinaladas com -. Note-se ainda que as transcrições das respostas dos alunos são dados brutos.

³⁸ Três decorreram durante o ensino presencial – Aplicações Didáticas: 1, 2 e 3; e três decorreram durante o ensino não presencial – Aplicações Didáticas: 4, 5 e 6.

³⁹ Cf. Parte I, Capítulo II, p. 7-9.

⁴⁰ Aplicação Didática 1 e Aplicação Didática 2.

Considerando as respostas dadas, foram identificados e analisados segmentos lexicais e produções textuais associados às sensações, representadas em tabelas de análise. As respostas não se desenvolvem a partir de questionários tradicionais, pelo que não exigem respostas exaustivas, o grande objetivo é a aplicação das *imagens sensoriais* para compreender melhor o texto, pelo que foram avaliadas com esse propósito.

2.3.1.1. Aplicação didática 1 — *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes

Na **primeira didatização** (Anexo 3, p.83) aplicou-se a estratégia *imagens sensoriais* ao capítulo XI da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, pertencente ao domínio da Educação Literária (Unidade 1) ⁴¹.

Durante a leitura⁴² e exploração do capítulo, procedeu-se à aplicação da estratégia *imagens sensoriais*, que incidiu no preenchimento de uma tabela com a exploração dos cinco sentidos (visão, audição, olfato, gosto e tato) em fragmentos da obra. A leitura do capítulo foi dividida em quatro partes. Depois da audição e análise de cada excerto, os alunos registaram numa ficha previamente distribuída, expressões que suscitaram as sensações várias que o texto evoca.

A aplicação didática teve como principal objetivo, relacionar os cinco sentidos com o léxico usado na descrição do tumulto popular, evocando as *imagens sensoriais* para melhor compreender o texto.

Considerando as respostas dos 26 alunos que realizaram a tarefa, foram identificados e analisados segmentos lexicais, determinando a adequação do léxico que os alunos associaram às sensações, representadas em quatro tabelas de análise⁴³. Salienta-se que foram contabilizadas o total das ocorrências e não o registo por aluno.

⁴¹ Buescu, Helena C. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência.

⁴² A leitura do capítulo foi acompanhada pela audição dos excertos.

⁴³ Nas tabelas surgem apenas alguns exemplos. As tabelas completas apresentam-se no Anexo 4, p.95.

Relativamente à **visão**, foram vários os alunos que identificaram léxico relacionado com a perceção visual dos vários acontecimentos narrados no texto.

D1_E1	Visão	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	cavalgando	18	+	69,23%
	cavalgar			
	cavalgara			
	cavalgou logo a pressa			
	rijamente	16	+	61,54%
	a galope em cima do cavalo [d'ir rijamente]	13	+	50%
	correndo a pressa	8	+	30,77%
	alvoroço [tan grande]	6	+	23,08%
	virom	5	+	19,23%
	oolhavam	5	+	19,23%
	deceo afundo e cavalgou com os seus	3	+	11,54%
	mostrae-mo-lo e vee-lo-emos	3	+	11,54%
	veendo tam grande alvoroço como este	3	+	11,54%
	veer que cousa era	3	+	11,54%
	oolhae e vede	3	+	11,54%
	nom cabiam nas ruas principais	2	+	7,69%
	brados de desvairadas	1	+/-	3,85%
	Paaços do Almirante	1	+/-	3,85%
	braadar	1	-	3,85%
	soaram as vozes de arroído	1	-	3,85%

Tabela 8. D1 - Imagens Sensoriais – Visão

As expressões relacionadas com o verbo “cavalgar” apresentam o maior número de ocorrências. Outra expressão que revela um número significativo de ocorrências é “rijamente”.

A adequação dos segmentos identificados revela-se, sobretudo no léxico que remete para o movimento dos cavalos, nomeadamente em expressões como “deceo afundo e cavalgou com os seus”, “d'ir rijamente a galope em cima do cavalo”, ou em segmentos lexicais que expressam a agitação sentida, “tan grande alvoroço”, “nom cabiam nas ruas principais”, “correndo a pressa”.

A relação do léxico com a visão é, em parte, identificada a partir do uso de palavras relacionadas com o campo visual, “veer”, “veendo”, “virom”, “oolhavam”, “oolhae e vede” e “mostrae-mo-lo e vee-lo-emos”.

Com menos ocorrências surgem algumas expressões desadequadas, tais como, “soaram as vozes de arroído” e “braadar”. Nos casos referidos, os alunos demonstraram uma certa confusão no significado das palavras, sendo que as expressões remetem para a sensação auditiva.

Casos como “brados de desvairadas”, embora possam criar uma percepção da agitação e da perturbação sentidas, são maioritariamente do foro auditivo; no caso de “Paaços do Almirante”, há a percepção do espaço, mas de forma estática e sem qualquer tipo de movimentação. Embora estas expressões se relacionem com *imagens sensoriais visuais*, nem sempre traduzem a sensação de movimentação e agitação expressa no texto e, como tal, traduzem uma adequação intermédia.

A exploração da **sensação visual** domina a descrição dos acontecimentos retratados e revela-se importante em textos de um autor, como Fernão Lopes, que explora o visualismo, ou seja, a capacidade de dar a ver os acontecimentos tal como ele os imaginou.

Quanto à **audição**, vários alunos conseguiram identificar diversas expressões relacionadas com a produção de sons.

D1_E1	Audição	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	arroído	16	+	61,54%
	braadando	14	+	53,85%
	ouvidos braados de desvairadas maneiras	12	+	46,15%
	alvoroço [grande]	10	+	38,46%
	cavalgou [deceo afundo e]	9	+/-	34,61%
	braadar	8	+	30,80%
	dizendo altas vozes	8	+	30,80%
	choravom	5	+	19,23%
	deziã uüs contra os outros [e]	5	+	19,23%
	braadavom	4	+	15,38%
	torvaçam	4	+/-	15,38%
	dizendo muitos doestos	3	+	11,54%
	respondia [e el lhe]	3	+	11,54%
	arroído tam grande	2	+	7,69%
	amigos, apacificaee vos, ca eu vivo e são som, a Deos	1	+	3,85%
	dizer [começarom de]	1	+	3,85%
	ó aleivosa	1	+	3,85%
	perguntando uüs aos outros	1	+	3,85%
	oolhae	1	-	3,85%
	Rijamente	1	-	3,85%

Tabela 9. D1 - *Imagens Sensoriais – Audição*

Relativamente à adequação dos segmentos identificados, aquele em que se verifica um maior valor percentual, é a expressão “arroído”, sendo que dois alunos especificam o som como “arroído tam grande”, o que pode revelar sensibilidade ao texto.

Outras expressões com elevado número de ocorrências são “alvoroço”, “braadando”, e “ouvidos braados de desvairadas maneiras”.

A relação do léxico com a sensação é, na sua maioria, identificada a partir de verbos introdutores de relato no discurso, tais como, declarativos, “dizer”, “responder”, “braadar”; de inquirição, “perguntando”; e de sentimento, “choravom”. Os casos indicados são identificados pelos discentes em diferentes formas do mesmo verbo (Tabela 9), traduzindo a perceção que os alunos têm da influência dos verbos, na relação com os sons evocados.

Embora não tenham transcrito os segmentos com a pontuação necessária, poucos alunos consideram o discurso direto como uma forma de audição “Amigos, apacifcaae vos, ca eu vivo e são som, a Deos graças”, e através da interjeição, “Ó aleivosa”.

Expressões como “torçam” e “cavalgou”, podem ser consideradas próximas da sensação auditiva, uma vez que sugerem ruído, mas fundamentalmente relacionam-se com o movimento, e como tal traduz-se numa adequação intermédia. Nada impede, todavia, que o aluno percecione o ruído associado a estas formas verbais, pelo que estes dois comentários são partilhados pelos alunos.

Com menos ocorrências, surgem expressões que revelam uma maior fragilidade de compreensão, tais como, “rijamente”, “oolhae”, em que os alunos revelaram alguma confusão e alguma falha no significado atribuído às palavras, e à relação com a sensação auditiva pretendida.

A maioria dos segmentos lexicais identificados pelos alunos adequam-se à **audição**, verificando-se a compreensão e identificação de *imagens sensoriais* relacionadas com sons (de fala, de ruído, de agitação, que remetem para a revolução prestes a eclodir), que os alunos conhecem e que permitem compreender e imaginar melhor os acontecimentos narrados.

Relativamente ao **olfato**, foram muito poucos os alunos que conseguiram retirar do texto léxico que sugerisse *imagens sensoriais olfativas*.

D1_E1	Olfato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	acender o fogo	1	+	3,85%
	carqueija pera acender o fogo, cuidando queimar o muro do Paaço com ela [outros tragiam]	1	+	3,85%

Tabela 10. D1 - *Imagens Sensoriais – Olfato*

Com um total de 2 ocorrências, 7,69% dos alunos retiraram do texto expressões relacionadas com o sentido **olfato**. Destas, 7,69% identificaram expressões adequadas ao sentido. Através da descrição dos vários acontecimentos retratados no texto, as expressões “outros tragiam carqueija pera acender o fogo, cuidando queimar o muro do Paaço com ela” e

a expressão “acender o fogo”, os alunos associaram o fogo ao cheiro a queimado, conseguindo visualizar melhor os acontecimentos descritos no texto.

Na tabela relativa ao **gosto**, verifica-se um total de 7,69% de ocorrências, tendo sido um dos sentidos em que os alunos evidenciaram maior dificuldade.

D1_E1	Gosto	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	comer	1	+	3,85%
	mercee	1	-	3,85%

Tabela 11. D1 - Imagens Sensoriais - Gosto

Destas, apenas 3,85% se revelam adequadas, identificando a expressão “comer”. No contexto em que surge, o verbo comer encontra-se diretamente associado ao **gosto**, “com que havia de comer”⁴⁴. A palavra “mercee” surge no contexto de “se fosse sua mercee de se mostrar aaquelas gentes”⁴⁵, significa se fizesse o favor⁴⁶, pelo que não pode ser considerada uma imagem sensorial que ative os sentidos associados ao ‘gosto’.

Quanto ao **tato**, foram poucos os alunos que conseguiram retirar do texto léxico associado à sensação.

D1_E1	Tato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	tomar armas	2	+	7,69%
	tomam as armas*	1	+	3,85%
	queimar o treedor	1	+	3,85%

Tabela 12. D1 - Imagens Sensoriais – Tato

Observamos apenas quatro ocorrências (15,38%) na identificação de expressões que se relacionam com o sentido **tato**. Destas, 15,38% das respostas revelaram-se adequadas. 11,53% das ocorrências remetem para a expressão “tomar armas” e apenas 3,85% das ocorrências correspondem à identificação da expressão “queimar o treedor”.

Os segmentos lexicais escolhidos pelos alunos adequam-se à sensação, uma vez que se verifica a alusão a *imagens sensoriais* que envolvem o contacto com a pele e a noção do sentir.

Em suma, verifica-se que os alunos identificam com facilidade as expressões lexicais que remetem para o sentido da **visão** e da **audição**, e com maior dificuldade as expressões lexicais que remetem para o **olfato**, para o **gosto** e para o **tato**, também porque o texto é menos fértil no registo das restantes sensações. Uma vez que o conteúdo trabalhado revela uma carga sensorial acrescida, que apela ao uso dos sentidos e da imaginação, os discentes conseguiram,

⁴⁴ Conforme expresso no texto (Freitas, Elsa *et al.*, 2018: 60).

⁴⁵ Conforme expresso no texto (Freitas, Elsa *et al.*, 2018: 61).

⁴⁶ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/mercee/> [consultado a 16.07.2020].

de certa forma, identificar diversas expressões lexicais, que lhes permitiu visualizar e compreender melhor os acontecimentos narrados.

2.3.1.2. Aplicação didática 2 — *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

A **segunda didatização** (Anexo 5, p.100) teve como tópico a análise de um excerto da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (Anexo 5, p.106), pertencente ao domínio da Educação Literária (Unidade 3)⁴⁷. Neste sentido, foi aplicada a estratégia *imagens sensoriais* ao excerto referente ao encontro e diálogo entre Pero Marques e Inês Pereira.

Recorrendo à aplicação da estratégia de compreensão de leitura *sintetizar*, sétima estratégia na sequência de Judi Moreillon (2007) a aula teve início com uma breve sistematização dos conteúdos lecionados na aula anterior, para mobilizar os conhecimentos anteriormente adquiridos pelos alunos. As perguntas Quem? Onde? Quando? O quê? Porquê? eram orientadas pela professora estagiária.

Para o excerto relativo à leitura da carta, pensou-se numa atividade em que fosse possível a *ativação do conhecimento prévio*, primeira estratégia na sequência de Judi Moreillon (2007).

Como tal, a partir da palavra *carta* escrita no quadro, os alunos desenvolveram os conhecimentos que tinham sobre o tópico. Depois da análise e da leitura do excerto, foi ouvida a música *Namoro*, de Sérgio Godinho e estabelecido um diálogo sobre cartas de amor.

A aplicação didática decorreu a partir da leitura do excerto da *Farsa*, acima referido, e da visualização alusiva ao mesmo excerto da representação da peça teatral, em vídeo, sem som, estimulando a **sensação visual**. De facto, a opção de recorrer à visão antes do ensino explícito da estratégia, torna-se mais perceptível para os discentes, permitindo-lhes ativar a memória visual.

Neste sentido, foi solicitado aos discentes o preenchimento de uma tabela, onde elencassem alguns aspetos importantes, como as **personagens**, a **ação**, o **tempo**, o **espaço**, e a **cenografia**.

Relativamente à atividade que visava a aplicação da estratégia *imagens sensoriais*, solicitou-se, a partir das informações extraídas na tabela, que os aprendentes redigissem uma breve produção textual, em que referissem pontos de contacto ou diferenças identificadas entre o plano da representação e o plano dramático, as expectativas relativas à representação da peça visualizada, e a **forma como imaginavam os vários elementos (espaço, personagens, ação...)**.

⁴⁷ Buescu, Helena C. et al. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência.

Considerando as redações dos alunos, na análise das produções textuais, refiro-me com maior ênfase ao último ponto referido, por estar diretamente relacionado com a aplicação da estratégia *imagens sensoriais*.

Dos 24 alunos presentes na aula, apenas 22 (91,67%) realizaram a atividade. Destes, 22,73% conseguiram adequar as produções textuais cumprindo os objetivos da atividade. Cerca de 77,30% não completaram os objetivos da tarefa.

[D2_T1]	Produção Textual
[D2_T1_2]	Ambos os textos são parcialmente parecidos. O que pode mudar é a cenografia e algumas partes serem um pouco diferentes. No texto teatral, como só vimos e não ouvimos, foi diferente. A personagem Inês Pereira revela ser semelhante ao texto dramático por ser jovem, rebelde (ao gozar com o Pero Marques) mas diferente no aspeto, ou seja, visualmente o cabelo de Inês Pereira, no texto teatral, era curto, basicamente rapado, semelhante ao Homem. A personagem Pero Marques no texto teatral não estava com um gabão azul e sim com um casaco castanho. A cadeira no texto dramático não é explicitada e no texto teatral aparece como um elemento cénico. (...) Eu imaginaria a casa de Inês Pereira um pouco diferente, ou seja, tinha uma expectativa muito diferente, mas acho que aquele cenário ficou melhor e mais adequado.

Tabela 13. *Imagens Sensoriais - Produção Textual (+)*

Acima consta um exemplo de uma produção textual que revela um desempenho adequado, face ao solicitado. No geral, os aprendentes confrontaram os dois planos (plano da representação e plano do texto) identificando as semelhanças e as diferenças encontradas.

As diferenças foram notadas, maioritariamente, na forma como os alunos imaginavam os personagens, nomeadamente no aspeto físico, na forma de vestir e o espaço. De facto, um dos aspetos mais referidos pela maioria dos aprendentes recaiu na representação do cabelo de Inês Pereira que os alunos imaginavam como sendo longo, e na peça de teatro surge com cabelo bastante curto, fazendo alguns alunos considerarem que a personagem tenha ficado demasiado «modernizada». No que confere à caracterização do espaço, alguns alunos referem que imaginavam o espaço diferente do visualizado na peça.

[D2_T1]	Produção Textual
[D2_T1_19]	A partir dos textos teatral e dramático podemos notar semelhanças, como por exemplo o facto de Inês Pereira ter a aparência jovem que nos demonstra no texto dramático. Notamos também algumas diferenças nas vestes de Inês, onde no texto teatral apresenta-se com umas vestes mais “modernas”.

Tabela 14. *Imagens Sensoriais – Produção Textual (-)*

Tendo em conta os objetivos delineados para a atividade, na tabela acima, consta um exemplo em que os alunos não conseguiram cumprir com os objetivos delineados, tendo sido apenas mencionado um número reduzido de elementos presentes em ambos os planos. Neste sentido as respostas dos alunos recaíram apenas nas semelhanças e divergências entre os dois planos, não tendo sido feita menção a imagens mentais e à forma como imaginavam os diferentes elementos pretendidos.

De facto, a aplicação didática visou a relação com as artes permitindo aos discentes uma interpretação e fruição crítica do texto literário e da sua função estética, no entanto, os alunos revelaram grande dificuldade neste tipo de exercícios.

De forma diferente, e depois de refletir sobre a aplicação da estratégia, poderia ter realizado a aplicação didática de outra forma. Neste sentido, a exploração da estratégia *imagens sensoriais* poderia centrar-se na **imaginação**, a partir do confronto com o excerto do texto dramático e com as imagens mentais que os discentes construíram das personagens, do espaço, (...).

2.3.1.3. Aplicação didática 3 — “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe

A **terceira didatização** (Anexo 6, p.110) incidiu na aplicação da estratégia de compreensão de leitura *imagens sensoriais* no poema “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe. Embora não pertença ao Programa de Português do Ensino Secundário, foi pensada uma atividade de forma a assinalar o Dia dos Namorados. Não tendo sido possível concluir o plano numa aula, a lecionação foi concluída nos primeiros 50 minutos da aula seguinte.

A atividade foi aplicada, pela primeira vez, a partir do ensino explícito da estratégia de leitura. Tendo sido, num primeiro momento, explicada e exemplificada, visando a aquisição da metacsciência do uso da estratégia e da sua relevância para a compreensão do texto literário, por parte dos discentes.

Depois da leitura e exploração do poema, procedeu-se à aplicação da estratégia *imagens sensoriais*, tendo como principal objetivo a exploração dos cinco sentidos, relacionando-os com o léxico usado numa parte do mesmo⁴⁸, evocando as *imagens sensoriais* para melhorar a compreensão e a experiência estética.

⁴⁸ Por questões de tempo, foi apenas lecionado parte do poema (Anexo 6, p.113).

Considerando as respostas dos 23 alunos que completaram a tarefa, foram identificados e analisados segmentos lexicais, determinando a adequação do léxico que os alunos associaram às sensações, representadas em quatro tabelas de análise⁴⁹. Importa referir, que foram contabilizadas o total das ocorrências e não o registo por aluno.

Relativamente à **visão**, foram vários os alunos que identificaram léxico relacionado com a sensação visual evocada ao longo do poema.

D3_E3	Visão	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	tarde de chuva [numa]	21	+	91,30%
	letras enormes do tamanho do medo, da solidão, da angústia	21	+	91,30%
	letras enormes			
	espreitam a rua pelo intervalo das persianas	15	+	65,22%
	espreitam a rua			
	inexplicavelmente dado aos longos silêncios e aos choros sem razão	2	+/-	8,70%
	cantem [é possível que]	2	-	8,70%
	disseram os psicólogos	1	-	4,35%

Tabela 15. D3 - Imagens Sensoriais - Visão

As expressões em que se verificou um maior número de ocorrências foram, “numa tarde de chuva” e “letras enormes”. Na primeira expressão, 4,35% dos discentes completam a transcrição evocando mais do que um estímulo visual, “se encontraram num bar de hotel numa tarde de chuva”. Na segunda expressão, cerca de 65,22% dos alunos completam a expressão, acrescentando “letras enormes do tamanho do medo, da solidão, da angústia”, que traduz as emoções e fornece pistas importantes para a interpretação e para a compreensão da opressão retratada no poema. Outras expressões que revelam um número significativo de ocorrências são expressões construídas a partir do segmento lexical “espreitam a rua” que remete para o uso direto da visão, através do verbo ‘espreitar’. Sendo que, 43,48% dos alunos especificaram através da expressão “espreitam a rua pelo intervalo das persianas”, o que revela uma grande sensibilidade ao segmento lexical e à imagem visual por ele evocada.

A expressão “inexplicavelmente dado aos longos silêncios e aos choros sem razão”, embora possamos criar uma imagem visual, que levam aos acontecimentos do poema, fundamentalmente relaciona-se com a sensação do foro auditivo, como tal traduz-se numa adequação intermédia. Todavia, dever-se-á ter em conta a perceção visual associada aos acontecimentos.

⁴⁹ Nas tabelas surgem apenas alguns exemplos. As tabelas completas apresentam-se no Anexo 7, p.116.

Com menos ocorrências surgem algumas expressões que não se revelaram adequadas, tais como, “é possível que cantem” e “disseram os psicólogos”. Nos casos referidos, os alunos demonstraram uma certa confusão na sensação evocada pelas palavras, sendo que as expressões, através do uso dos verbos ‘cantar’ e ‘dizer’ evocam o ato de falar, remetendo para a **audição**.

Quanto à **audição**, vários alunos identificaram léxico relacionado com a produção de sons.

D3_E3	Audição	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	silêncio	20	+	86,96%
	a rádio já falou a tv anuncia	19	+	82,60%
	a rádio já falou a tv anuncia iminente a captura			
	cantem [é possível que]	13	+	56,52%
	cantando para o muro da execução	12	+	52,17%
	longos silêncios e aos choros	9	+	39,13%
	brisa nas montanhas [correndo]	1	-	4,35%

Tabela 16. D3 - *Imagens Sensoriais - Audição*

A palavra “silêncio” apresenta o maior número de ocorrências. Com menos ocorrências, a mesma palavra surge noutras expressões, tal como, “longos silêncios” e, mais completa, “longos silêncios e choros sem razão”. Esta última com referência a dois binómios, que permitem criar uma imagem antagónica, o silêncio/ruído. Desta forma, a identificação revela um certo amadurecimento do grau de consciência e de aprendizagem por parte dos alunos, pois, conseguem complexificar as transcrições.

Outras expressões transcritas pelos discentes apresentam um número considerável de ocorrências relacionam-se com instrumentos transmissores de sons, “rádio” e “tv”, ou em exemplos mais completos, “a rádio já falou a tv anuncia iminente a captura”.

A relação do léxico com a **sensação auditiva**, é também identificada a partir do verbo ‘cantar’, no presente do conjuntivo “cantem”, presente em expressões como “é possível que cantem”; e no gerúndio “cantando”, presente em expressões como “cantando para o muro da execução”. Estes resultados, traduzem, de certa forma, a perceção que os discentes têm da influência dos verbos, na relação com os sons evocados.

Com menos ocorrências, surgem expressões que não se revelam adequadas, como por exemplo “brisa nas montanhas”, em que parece ter havido alguma confusão na relação com a **audição**.

Relativamente ao **olfato**, vários alunos conseguiram identificar algumas expressões relacionadas com imagens que sugerem algum tipo de sensação olfativa.

D3_E3	Olfato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	tarde de chuva	19	+	82,61%
	campos verdes floridos	5	+	21,74%
	humidade diurna	1	+/-	4,35%
	montanhas	1	+/-	4,35%
	nos becos	1	-	4,35%
	água	1	-	4,35%

Tabela 17. D3 - Imagens Sensoriais - Olfato

A expressão “tarde de chuva” apresenta maior ocorrência, podendo esta traduzir a imaginação dos discentes aos odores evocados por aquela. Outras expressões identificadas pelos discentes foram “campos verdes floridos”, que embora evoque a sensação visual, inequivocamente a sensação olfativa está presente, a partir dos cheiros evocados, como a erva verde e as flores.

Desta forma, expressões como “montanhas” e “humidade diurna”, relacionam-se com o olfato, mas encontram-se também relacionadas com outras sensações, como o caso da **visão** no primeiro exemplo, e do **tato** no segundo exemplo.

Com menos ocorrências surgem palavras que não se adequam ao **sentido olfativo**, tais como, “água” e “nos becos”, em que os alunos revelaram alguma confusão na sua relação com o sentido desejado, embora, dever-se-á ter em consideração que parte dessa interpretação deflui do imaginário do leitor.

Na coluna relativa ao **gosto**, verifica-se um total de 21,74% de ocorrências, sendo, portanto, o sentido com menor número de identificação de palavras. De facto, o poema não é rico em léxico que permita estabelecer uma relação com o paladar.

D3_E3	Gosto	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	fome de ternura	3	+/-	13,04%
	rosto banhado em lágrimas ⁶⁹	1	+	4,35%
	a brisa nas montanhas	1	-	4,35%

Tabela 18. D3 - Imagens Sensoriais – Gosto

No contexto em que surge, a expressão “rosto banhado em lágrimas” poderá associar-se ao ‘gosto’ pelo sabor salgado que aquelas sugerem.

No caso da expressão “fome de ternura”, uma vez que “ternura” é uma qualidade associada ao afeto⁵⁰, e embora não exista uma associação direta à distinção de sabores, o substantivo feminino “fome” evoca a “necessidade de comer”⁵¹, que em termos de interpretação, poderá associar-se ao gosto, traduzindo-se numa adequação intermédia.

A expressão “brisa nas montanhas”, não traduz algum tipo de aproximação ao **gosto**, pelo que os alunos demonstraram uma certa confusão no sentido evocado, podendo relacionar-se com a captação de estímulos táteis.

Quanto ao **tato**, alguns alunos conseguiram identificar expressões associadas à sensação.

D3_E3	Tato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	beijam-se	7	+	30,43%
	mergulhou nas mãos o rosto banhado em lágrimas	3	+	13,04%
	rosto banhado em lágrimas	3	+	13,04%
	beijam-se/ soluçam baixo	2	+	8,70%
	batida na porta	2	+/-	8,70%
	evite o contágio	2	-	8,70%
	mergulhou nas mãos o rosto	1	+	4,35%
	cartaz de denúncia colado em todas as esquinas	1	-	4,35%

Tabela 19. D3 - Imagens Sensoriais - Tato

A maioria dos discentes identificaram a expressão “beijam-se”, uma vez que esta envolve o contacto físico entre duas pessoas, e dois alunos especificaram o segmento lexical “beijam-se/ soluçam baixo”. Algumas das expressões identificadas pelos alunos, embora transcritas de forma mais completa ou não, fazem menção direta a expressões onde surgem partes do corpo, como por exemplo, “mergulhou nas mãos o rosto”, sendo que alguns alunos completam a expressão com “rosto banhado em lágrimas”, ou seja, conseguem identificar diferentes contactos e variações que resultam do contacto de algo sob a pele.

No caso da expressão “batida na porta”, embora na interpretação dos discentes, possa estar relacionado com o **tato**, uma vez que poderá sugerir o contacto da pele com uma superfície. Pode, no entanto, levantar outras hipóteses, sendo aquela, fundamentalmente considerada uma expressão do foro auditivo, que sugere um tipo de ruído, e como tal, traduz-se numa adequação intermédia.

⁵⁰ Disponível em <https://www.dicio.com.br/ternura/> [consultado a 10.08.2020].

⁵¹ Disponível em <https://www.dicio.com.br/fome/> [consultado a 10.08.2020].

Apenas algumas respostas se revelaram mais frágeis, tais como, “evite o contágio” e “cartaz de denúncia colado em todas as esquinas”, em que os alunos revelaram alguma confusão no significado atribuído às palavras e à relação com a sensação tátil pretendida.

Em suma, comparativamente ao desempenho da Aplicação Didática 1 (p.39), verifica-se um aumento na identificação de expressões lexicais que remetam para o **olfato**, para o **gosto** e para o **tato**, possivelmente relacionado com a capacidade e experiência dos discentes na relação do texto com as sensações evocadas pelos sentidos. Acrescentando o facto de o texto conter elementos que proporcionam esta relação. O crescimento do número de ocorrências, poder-se-á dever à aplicação da estratégia com o ensino explícito, e, possivelmente ao facto de os alunos terem desenvolvido atividades semelhantes.

A maioria dos segmentos lexicais identificados pelos alunos, adequam-se à **visão** e à **audição**, verificando-se um maior número de ocorrências na compreensão e identificação de *imagens sensoriais* relacionadas com sons e imagens que os discentes conhecem e que permitem compreender melhor o que leem e o desenvolvimento da ação descrita ao longo do poema.

2.2.3.4. Aplicação didática 4 — “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís de Camões

A **quarta didatização** (Anexo 8, p.121) incidiu na análise do poema “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís de Camões, com a aplicação da estratégia *imagens sensoriais*. O excerto a estudar (Anexo 8, p.128) pertence ao domínio da Educação Literária (Unidade 3).

Importa referir que inicialmente a aula foi pensada para o ensino presencial, no entanto, devido à pandemia provocada pela COVID-19, o plano de aula teve de ser adaptado⁵². Sendo esta uma fase inicial do ensino à distância, e um pouco por incompreensão das diretrizes da atividade, os alunos não cumpriram a atividade de pré-leitura mencionada, tendo esta sido realizada em aula, não tendo sido possível alcançar os objetivos pretendidos.

No final da aula, depois da análise e leitura do poema, fazendo uma *síntese*, foi partilhado com os alunos uma pintura de Johann Zoffany (1779), onde surgem duas mulheres que representam a idealização da mulher (sincretismo estético: petrarquismo e o exotismo da beleza negra).

⁵² Antes da aula foi enviado um guião de atividades aos alunos.

Desta forma, depois da leitura, como trabalho de casa, em formato *Google Docs*, foi aplicada a estratégia *imagens sensoriais*, em que os alunos relacionaram os cinco sentidos com o léxico usado na descrição de Bárbara e explicitaram a forma como as sensações elencadas permitem compreender o poema e imaginá-la. Considerando as respostas dadas, foram identificados e analisados segmentos lexicais, determinando a adequação do léxico que os alunos associaram às sensações, representadas em tabelas de análise⁵³. Salienta-se que foram contabilizadas o total das ocorrências e não o registo por aluno.

Relativamente ao acervo de palavras referentes à **visão**, os alunos identificaram léxico associado à caracterização de Bárbara.

D4_E4	Visão				
	Fragmento ⁷⁸	Total de ocorrências	Adequação	Adequação (%)	Explicação
	pretos os cabelos	10	+	71,43%	Cabelos escuros, que reforçam a sua beleza; imaginamos através do olhar
	céu estrelas	6	+	42,86%	Tal como no campo florido, conseguimos imaginar agora um céu repleto de estrelas.
	Rosto singular, / olhos sossegados, / pretos e cansados	5	+	35,71%	Podemos imaginar um rosto “diferente” e a sua serenidade no olhar
	campo flores	3	+	21,43%	Podemos imaginar um campo cheio de flores
	louros são belos	2	+	14,29%	Por mais que esta não seja a descrição de Bárbara, também conseguimos visualizar loiros cabelos
	neve lhe jura, que trocara a cor	2	+	14,29%	Esta para mim é a mais interessante pois me fez imaginar um conceito que nunca tinha pensado antes: uma neve completamente negra

Tabela 20. D4 - *Imagens sensoriais* - Visão

A expressão “pretos os cabelos” remete para uma característica física da mulher e apresenta maior ocorrência, possibilitando, imaginar, os seus “cabelos escuros, que reforçam a sua beleza”. Alguns alunos transcrevem o segmento lexical “louros são belos”, verificando-se a consciência da dicotomia entre os cabelos pretos e os cabelos loiros, importante para os diferentes conceitos de beleza presentes na poética de Luís de Camões.

A referência a vocabulário relacionado com a natureza surge em expressões como “campo flores”, em que os aprendentes imaginam “um campo cheio de flores”, e com maior número de ocorrências, “céu estrelas”, que permite aos alunos imaginarem “um céu repleto de estrelas”.

⁵³ As tabelas completas encontram-se no Anexo 9, p.129.

Os versos “Rosto singular, / olhos sossegados, / pretos e cansados”, remete para a descrição física detalhada do rosto único da mulher amada, que transmite “serenidade no olhar”.

Com menos ocorrências surgem expressões como “neve lhe jura que trocara a cor”. A imagem criada tem como base a interpretação que advém do imaginário do aluno, verificando-se a dicotomia entre o negro e o branco, apelando à fuga do estereótipo renascentista, bem como à transgressão do cânone Petrarquista.

Relativamente à **audição**, poucos alunos conseguiram retirar do poema léxico que sugerisse *imagens sensoriais* auditivas.

D4_E4	Audição				Explicação
	Fragmentos	Total de ocorrências	Adequação	Adequação (%)	
	onde o povo vão	3	+/-	21,43%	Conseguimos ouvir toda a movimentação das pessoas
	siso	1	-	7,14%	Podemos imaginar a opinião das pessoas Riso; imaginamos através da audição

Tabela 21. D4 -Imagens Sensoriais - Audição

O segmento lexical “onde o povo vão” apresenta maior ocorrência. De facto, os discentes posicionaram-se no contexto em que o segmento lexical surge “onde o povo vão/ perde opinião”, relacionando o diálogo, traduzido através de palavras como ‘ouvir’ e ‘opinião’ com a sensação auditiva. No entanto, para uma resposta mais precisa e completa deveriam ter explicitado o contexto. Importa referir que a adequação intermédia advém, também, de uma possível confusão relativamente à palavra “vão”, que no poema significa “ignorante”, não estando relacionado com “movimentação”. No entanto, a análise das respostas, deve ter em consideração que parte da interpretação deflui do imaginário do leitor.

A palavra “siso” não se revela adequada ao sentido, uma vez que não apresenta uma relação com a sensação auditiva. Os alunos demonstraram uma certa confusão relativamente ao significado do segmento lexical. Neste sentido, “siso”, no poema, significa “bom senso”⁵⁴, não estando relacionada com o ato de rir.

⁵⁴ Disponível em <https://www.dicio.com.br/bom-senso/> [consultado a 17.08.2020].

Quanto ao **olfato**, poucos alunos conseguiram identificar no poema, léxico relativo à sensação olfativa.

D4_E4	Olfato				
	Fragmentos	Total de ocorrências	Adequação	Adequação (%)	Explicação
	campo flores	2	+	14,29%	Não respondeu!
	rosa em suaves molhos	1	+	7,14%	Não respondeu!

Tabela 22. D4 - *Imagens Sensoriais - Olfato*

A expressão “campo flores” apresenta maior ocorrência. Tanto a expressão “campo flores”, como a expressão “rosa em suaves molhos”, revelam-se adequadas, fazendo alusão a *imagens sensoriais* olfativas relacionadas com odores presentes na natureza.

Relativamente ao **tato**, os discentes não identificaram léxico associado à sensação.

D4_E4	Tato				
	Fragmentos	Total de ocorrências	Adequação	Adequação (%)	Explicação
	cativa	1	-	7,14%	Não respondeu!

Tabela 23. D4 - *Imagens Sensoriais - Tato*

Uma vez que a resposta é desprovida de uma explicação que a acompanhe, revela, portanto, alguma confusão no significado atribuído à palavra e à sua relação com a sensação pretendida.

Destaca-se que uma possível ocorrência, não identificada pelos alunos, seria a palavra “Neve”, que poderia ser associada ao **tato**, uma vez que remete para algo associado ao frio.

Importa referir que alguns alunos estabeleceram uma relação entre duas sensações, pelo que se procedeu a uma análise separada, de forma a valorizar a sensibilidade dos aprendentes face à interpretação feita das imagens evocadas pelos segmentos lexicais (Anexo 10, p.133).

Considerando que esta foi a primeira aplicação didática desenvolvida numa fase inicial do ensino não presencial, os resultados aferidos poderão relacionar-se com a falta de compreensão do exercício e do primeiro contacto com ferramentas *online* (*Google Docs* e o *Google Forms*) usadas na elaboração dos exercícios.

Em suma, relativamente à percentagem de alunos que identificaram cada expressão, é de referir que a maioria dos alunos (85,71%) identificaram léxico relacionado com a **sensação visual**; cerca de 35,71% identificaram expressões relativas à **sensação auditiva**; cerca de 28,57% identificaram palavras relacionadas com a **sensação olfativa**; e 7,14% com o tato. Uma vez que não se verifica, no poema, léxico que possibilita a relação com o palato, o **gosto** não tem nenhuma ocorrência.

2.3.2. Estratégia *Resolução de dificuldades*

Relativamente à estratégia *resolução de dificuldades*, houve uma necessidade urgente de adaptação, pois, inicialmente, a aplicação teria tido outros contornos, mas face à pandemia provocada pela COVID-19, foi necessário adaptar a aplicação da estratégia.

Assim, a partir das perguntas de monitorização: “estou a fazer conexões?”, “estou a fazer *antecipações e inferências enquanto leio?”, “estou a identificar as ideias principais?” e “consigo resumir o que estou a ler?”. A partir desta premissa, as aplicações didáticas tiveram como principal objetivo a aplicação das estratégias: *ativar o conhecimento prévio*, *fazer inferências*⁵⁵, resumir e *determinar as ideias principais*, de forma a aferir a capacidade de compreensão, monitorizar, identificar e resolver eventuais dificuldades de compreensão. As opções escolhidas são aquelas que os alunos pareceram oferecer maior dificuldade. Desde o começo da prática docente que os alunos revelaram dificuldades na organização das ideias e na redação de textos sucintos, pelo que se optou por privilegiar esta estratégia. O *resumo*, como estratégia individual, não foi aplicado também pela impossibilidade de ser concretizável na lírica.

Segundo Moreillon (2007:116) “leitores eficientes devem primeiro monitorizar a compreensão e identificar quando esta é perdida, para que depois, seja possível encontrar uma forma de a recuperar”.

A estratégia foi aplicada em duas aulas no modelo de ensino não presencial (120 min), que a seguir se descrevem.

⁵⁵ No contexto da estratégia *resolução das dificuldades*, optou-se por prescindir da estratégia da *antecipação* e manter a *inferência*, não tanto por uma questão de tempo, mas porque a antecipação oferece um menor grau de dificuldade porque se adequa mais aos modos narrativo e dramático do que ao modo lírico. Além disso, o mecanismo cognitivo que as inferências envolvem, pela sua dificuldade, exige uma maior monitorização do professor.

As transcrições das respostas dos alunos que abaixo se apresentam são os dados brutos, tendo as respostas sido corrigidas e entregues aos alunos. Nem todos os alunos realizaram as atividades, perspetivando que uma possível causa poderá estar relacionada com a modalidade do ensino não presencial, onde se afigurou mais complicado colaborar nas atividades.

2.3.2.1. Aplicação didática 5 — “Ondados fio d’ouro reluzente”, de Luís de Camões

A **quinta didatização** (Anexo 11, p.134) que se descreve, teve como tópico a aplicação da estratégia *resolução de dificuldades*, aplicado ao poema “Ondados fios d’ouro reluzente”, de Luís de Camões (Anexo 11, p.142), pertence ao domínio da Educação Literária (Unidade 4)⁵⁶.

A aula foi dividida em três momentos, - antes da aula: *ativação do conhecimento prévio*; durante a aula - *fazer inferências*, depois da aula: *resumir e determinar as ideias principais* -, com intuito de assegurar a compreensão e o desempenho dos discentes no novo modelo de ensino.

Salienta-se que a primeira fase de aplicação da estratégia *ativação do conhecimento prévio* decorreu sem o ensino explícito da estratégia, devido ao modelo de ensino vigente e à impossibilidade prévia de explicitação. Tendo sido simplificada e aproximada do conhecimento dos alunos, privilegiando o contacto inicial e ténue com o texto. No início da aula, procedeu-se a uma breve explicação da estratégia.

As restantes estratégias decorreram através do ensino explícito, tendo sido realizada uma breve explicação ilustrada a partir de alguns exemplos.

Assim, antes da aula, foi solicitado aos alunos que a partir da leitura do poema⁵⁷, redigissem uma produção escrita, onde **relacionassem o poema lido, com outros conhecimentos (leituras do mesmo autor, de outro autor, com um filme, com conhecimentos do Mundo...)**, pretendendo-se, com isto, que os alunos recuperassem conhecimentos que possuíssem, importantes para favorecer a análise e compreensão do poema.

Dos 14 alunos que realizaram o exercício 57,14% conseguiram, adequar as produções textuais aos objetivos da atividade, e cerca de 42,86% consideraram-se adequadas, mas não exaustivas, demonstrando algumas fragilidades nas suas redações.

⁵⁶ Buescu, Helena C. *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência.

⁵⁷ Através da plataforma *Adobe Sparks*.

Grande parte dos aprendentes relacionaram o poema com outros poemas do mesmo autor, sendo que, 21,43% dos aprendentes relacionaram, também com outros conhecimentos (21,43% com a realidade/ mundo e 7,14% relacionaram com filmes).

[D5_T2]	Ativação do conhecimento prévio
[D5_T2_22]	Existe um claro padrão que se repete em quase todos os sonetos de Camões que analisamos em aula, o ideal de mulher petrarquista, em todos os poemas vemos um sujeito poético completamente apaixonado e “enfeitado” por essa mulher de beleza divina. Por padrão, fisicamente, essa mulher tem de ser de pele e olhos claros, possuir cabelos loiros, faces rosadas e ser de uma beleza extraordinária. Essa “perfeição” física também se relaciona com o psicológico; uma mulher calma, honesta que cativa e submete o sujeito lírico. E é esse retrato de mulher graciosa que se repete na poesia lírica de Camões.
[D5_T2_7]	Nos sonetos “Ondados fios de ouro reluzente” e “Um mover de olhos brando e piedoso”, Camões segue a influência do ideal de mulher de Petrarca, apresentando-nos uma mulher perfeita, tanto a nível físico como psicológico, ela é uma mulher angélica e inacessível. O mesmo acontece no vilancete “Descalça vai para a fonte” em que o sujeito poético retrata essa perfeição física. Em contraste com este tipo de retrato, na composição “Aquela cativa, /que me tem cativo” é descrita uma mulher, espiritualmente em sintonia com o modelo petrarquista, fisicamente é uma escrava de pele escura e olhos escuros.
[D5_T2_5]	Tanto nos filmes, como nos poemas de Camões, existe predominantemente uma história de amor à primeira vista, onde o narrador/personagem principal/sujeito poético sente uma forte atração pelo interesse amoroso. Independentemente do final da história, existe sempre uma conexão inquebrável entre os dois. Na realidade, “amor” é uma decisão. Claro que devem estar presentes sentimentos, mas em vez do amor cego e incondicional que as obras literárias tão frequentemente descrevem, há uma ponderação entre os defeitos e dificuldades que a relação pode apresentar e uma decisão entre trabalhar para que a mesma funcione, ou desistir.

Tabela 24. D5 – Resolução de Dificuldades - Ativação do conhecimento prévio (+)

Desta tabela constam três exemplos de produções textuais em que os alunos revelaram um desempenho adequado, face ao solicitado e que correspondem a três diferentes associações: **“texto-leitor, texto-texto e texto-mundo”**.

A referência a outros poemas estudados como “Endechas a Bárbara Escrava”⁵⁸, ao poema “Um mover de olhos brando e piedoso” (D5_T2_7), são exemplos do tipo de conhecimento que os alunos adquiriram, da forma como conseguem estabelecer pontos de contacto e relacionar os poemas, em que referem a descrição da figura feminina, que se afigura a partir do “retrato de mulher graciosa que se repete em na poesia lírica de Camões” (D5_E5_22). A referência à temática do “amor” (D5_E5_5), em que os aprendentes identificam um sujeito lírico apaixonado por essa “mulher de beleza divina”, estabelecendo uma relação com características do ideal de mulher petrarquista (D5_E5_22).

⁵⁸ O aluno [D5_T2_7] refere-se ao poema com os primeiros dois versos “Aquela cativa, /que me tem cativo”.

[D5_T2]	Ativação do conhecimento prévio
[D5_T2_3]	Neste poema o sujeito poético apresenta as características da sua amada, é loura (“Ondados fios d’ouro reluzente”), é bela (“fazeis que sua beleza s’acrescente”), tem um olhar doce e poderoso (“olhos, que vos moveis tão docemente.../ se de cá me levais alma e sentidos”), tem um riso sincero, claro e brilhante (“Honesto riso, que entre a mor fineza de perlas e corais nasce e parece”). Este poema é bastante compatível com os outros poemas que temos estudado, pois há uma descrição da amada e essa amada tem poderes sobre o sujeito poético (neste caso, por vezes esses poderes manifestam-se na natureza, um poder transformador).

Tabela 25. D5 – Resolução de Dificuldades - Ativação do conhecimento prévio (-)

Na tabela que acima se apresenta, consta um exemplo de uma produção textual que se revelou razoável. De facto, os resultados considerados razoáveis, não cumpriram a totalidade de objetivos pretendidos, não tendo sido desenvolvidas relações específicas com outros conhecimentos. Embora revele aspetos importantes para a compreensão do poema, como a referência à temática da representação da amada, à sua descrição e à relação que as características têm com a natureza, como elemento comparativo e catalisador da sua beleza, faltou elucidar quais os poemas que apresentam pontos de contacto, uma vez que o objetivo seria a *ativação do conhecimento prévio* em que os alunos deveriam ter aprofundado mais a relação com outros poemas e outros conhecimentos, ao invés de se centrarem apenas no conteúdo do poema.

Durante a aula, depois de fornecidas as instruções necessárias para a atividade que visava a aplicação da estratégia *inferências*, os alunos responderam a um questionário realizado no *Google Forms*. Com este exercício pretendeu-se que os alunos compreendessem e identificassem o que não está expresso verbalmente no texto e de que forma podiam inferir essa informação.

A aplicação da estratégia resultou num **conjunto de três questões**, em que os aprendentes, inferiram, com o auxílio do *conhecimento prévio* adquirido, informações relativas à **caraterização da mulher descrita pelo sujeito poético**, e os sentimentos que ela provoca nele.

Das três questões, uma revelou instruções pouco adequadas, pelo que não foi analisada, sendo que, devido à extensão do presente Relatório, a terceira encontra-se analisada no (Anexo 12, p.143).

As respostas elaboradas pelos discentes, encontram-se divididas e sintetizadas nas tabelas que abaixo se afiguram.

Tendo em consideração a adequação aos objetivos pretendidos para a primeira questão, dos 20 alunos que completaram a tarefa, cerca de 55% das respostas revelaram-se adequadas, cerca de 45%, não cumpriram o objetivo estabelecido, tendo os alunos apenas respondido a uma parte da questão, traduzindo-se numa adequação intermédia.

D5_E5.1	Como sabemos que o sujeito poético descreve o cabelo da mulher amada? Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor? Justifica.	Adequação
	5_ Sabemos que o sujeito poético descreve o cabelo da mulher amada porque fala em "Ondados fios d'ouro reluzentes", ou seja fios de cabelo louros ("ouro") brilhantes ("reluzentes") e encaracolados ("ondados").	+
	20_ Quando o sujeito poético diz "Ondados fios d'ouro reluzente" ele está a referir-se aos cabelos da amada.	+/-
	14_ Ondados fios d'ouro.	+/-

Tabela 26. D5 – Resolução de Dificuldades - Inferências

Nas respostas consideradas adequadas, os discentes inferem que “o sujeito poético descreve o cabelo da mulher amada” (D5_E5.1_5), a partir dos vários elementos do verso: cabelo loiro – “fios d’ouro”, brilhante – “reluzente e ondulado – “ondulados”. Esta interpretação advém, também, do contexto em que os aprendentes completam a leitura, acrescentando informação através das pistas explícitas no texto.

Relativamente à adequação intermédia, embora os aprendentes tenham identificado corretamente a expressão que remete para a descrição do cabelo da mulher amada “Ondados fios d’ouro reluzente” (D5_E5.1_20), não referiram quais os indícios ou pistas fornecidas pelo sujeito poético.

Das respostas incompletas, 10% foram consideradas muito incompletas, na medida em que os alunos apenas identificaram o segmento lexical que aludia aos cabelos da amada (“Ondados fios d’ouro reluzente”, D5_E5.1_14), não completando os objetivos pretendidos.

Noutras respostas elaboradas, alguns aprendentes (15%), através da *ativação do conhecimento prévio*, conseguiram relacionar a informação com conhecimentos adquiridos de outras leituras e análises de poemas do mesmo autor.

Num último momento da aula, os alunos foram orientados para a realização do trabalho de casa, que consistiu na elaboração de uma produção textual *sucinta*, em que estivessem determinadas as *ideias principais* do poema, identificadas pelos alunos, com o auxílio das notas e sublinhados, aquando da análise do mesmo.

Dos 14 alunos que realizaram o exercício 57,14% conseguiram, adequar as produções textuais aos objetivos da atividade, e cerca de 42,86% consideraram-se razoáveis, demonstrando algumas fragilidades nos objetivos estabelecidos para as redações.

[D5_T3]	Produções Textuais	Adequação
[D5_T3_3]	<p>O poema “Ondados fios d’ouro reluzente” é um soneto de Luís Vaz de Camões. O tema deste poema é a caracterização da amada, onde o sujeito poético descreve a sua mulher e exalta as suas qualidades físicas, como por exemplo a beleza dos seus olhos (“olhos, que vos moveis tão docemente,/em mil divinos raios encendidos”), a cor da sua pele (“agora sobre as rosas estendidos,/fazeis que a sua beleza s’acrescente”), dos seus cabelos (“Ondados fios d’ouro reluzente”) entre outros e exalta também as suas qualidades psicológicas, como por exemplo a honestidade (“Honesto riso, que entre a mor fineza”) e doçura da amada (“olhos, que moveis tão docemente,”). Geralmente, esta caracterização vai ao encontro do ideal petrarquista (cabelos louros, olhos claros e pele clara).</p> <p>No último terceto, o sujeito poético faz uma pergunta retórica que demonstra o seu desejo de ver a amada.</p> <p>Este soneto é composto por duas quadras e dois tercetos, o seu esquema rimático é interpolado (abba) e emparelhado (aabb), quanto à divisão em sílabas métricas, os versos são decassilábicos (10 sílabas métricas).</p> <p>Por fim, de uma forma geral, este poema é a caracterização da mulher amada, exaltando as suas qualidades a partir de variados recursos expressivos como a metáfora que é muito frequente (“Ondados fios reluzentes”; “Honesto riso, que entre a mor fineza/ de perlas e corais nasce e parece”).</p>	+
[D5_T3_11]	<p>O poema fala do ideal Petrarquista, a mulher perfeita, sem defeitos, bela...O sujeito descreve-a exaltando a sua beleza, fala das suas características físicas através de metáforas e dá a entender as suas características psicológicas.</p> <p>Este poema é um soneto, constituído por duas quadras e dois tercetos. Com um esquema rimático ABBA // ABBA // CDE // CDE e com presença de rima interpolada e emparelhada.</p>	+/-

Tabela 27. D5 – Resolução de Dificuldades – Determinação das Ideias Principais

Na tabela acima, transcrevem-se dois exemplos de produções textuais elaboradas pelos discentes, de acordo com a adequação relativa aos objetivos estabelecidos.

Relativamente às produções textuais adequadas, no geral, os alunos elencam como ideias principais, o autor do poema “Luís de Camões”; a temática da representação da mulher amada; a caracterização da mulher através da exaltação das características físicas – cabelos loiros, olhos claros, pele clara, dentes brancos e lábios vermelhos - relacionadas com o ideal de mulher petrarquista; a caracterização das qualidades psicológicas, como por exemplo a honestidade e doçura da amada; e, por fim, os recursos expressivos usados na exaltação das características da mulher – metáfora, hipérbole, adjetivação expressiva, apóstrofe e retórica.

Relativamente, às produções textuais consideradas razoáveis, embora sustentem algumas ideias principais pertinentes e relevantes para a compreensão do poema, foram demasiado sucintas, não fazendo menção a alguns aspetos importantes, como por exemplo às características que se relacionam com o ideal de mulher petrarquista e à temática do poema.

Em suma, para uma primeira atividade, embora com algumas dificuldades que poderão advir do modelo de ensino não presencial, é perceptível que grande parte dos alunos conseguiu aplicar as estratégias de forma eficaz. Atribui-se a maior pertinência ao ensino explícito das estratégias para o sucesso da atividade, pois, citando Ana Machado (2020:11), “a insistência na metacognição advém do contributo que a consciência do processo traz para a *resolução de dificuldades* de compreensão”.

2.3.2.2. Aplicação didática 6 — “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões

A **sexta didatização** (Anexo 13, p.144) teve como tópico a aplicação da estratégia *resolução de dificuldades* no poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões (Anexo 13, 149).

Tal como na aplicação didática anterior, com intuito de assegurar um melhor desempenho e apreensão de conteúdos por parte dos alunos, a aula repartiu-se em três momentos (antes, durante e depois da aula), tendo para cada momento sido aplicada uma das estratégias definidas (Cf. Aplicação Didática 5, p.56).

Desta forma, antes da aula, aplicando a estratégia *ativação do conhecimento prévio* solicitou-se aos alunos, um breve trabalho de grupo, em os alunos estabelecessem uma relação entre uma imagem alusiva a elementos do poema, com o verso “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, completando a frase: **a partir da imagem penso que o poema retrata...**⁵⁹.

As respostas elaboradas pelos discentes, dividem-se em produções textuais adequadas (42,86%), em produções textuais razoáveis (42,86%) e, por último, em produções textuais que revelam algumas fragilidades (14,29%).

⁵⁹ A imagem consta no Plano de Aula (Anexo 13, p.148).

[D6_T4_22, 5, 16, 13, 14] – Grupo 1

Na imagem dos dados de jogo, é perceptível uma mensagem de “sorte”, algo incontável e sujeito ao destino, sugerindo que o sujeito poético experienciou alguma coisa relacionada com o amor, (“amor ardente”) à qual associou uma profecia que não o beneficiou.

Por outro lado, temos uma senhora a ler a mão de alguém: esta ideia cruza-se com a “má fortuna” que o sujeito poético afirma ter, um fado muito provavelmente relacionado com o amor não reciprocado do seu interesse amoroso.

Este “amor ardente” pode significar que a paixão sentida pelo sujeito poético era muito forte e não a conseguiu ultrapassar, culpando o destino da sua infelicidade.

Em suma, este poema presumivelmente retrata a história de amor desgostosa do sujeito poético e como ele associa a sua triste realidade ao destino que não funcionou a seu benefício.

Tabela 28. D6 – Resolução de Dificuldades - Ativação do conhecimento prévio(+)

Na resposta, os alunos relacionam os elementos da imagem, ilustrando-os com o verso “Erros meus, má fortuna, amor ardente”. Desta forma, relativamente à imagem associada aos dados, os discentes referem a sorte (“fortuna”), como “algo incontável e sujeito ao destino”. Tudo isto, associado à temática do amor, “sugerindo que o sujeito poético experienciou alguma coisa relacionada com o amor, (“amor ardente”)”. Relativamente ao segundo elemento da imagem, os discentes observam a leitura da sina, ou seja, do destino, da sorte, do futuro, estabelecendo uma relação com a “ideia (...) da “má fortuna”, associada ao “fado muito provavelmente relacionado com o amor não reciprocado”. Os aprendentes relacionam o verso “amor ardente” como uma das causas da sua infelicidade, “culpando o destino” pelos seus infortúnios.

Em suma, a maioria dos grupos, refere a temática do destino e da influência que a sorte tem na vida do sujeito poético. Conjugando com o verso, o poema mostrará como o destino, os erros e o amor determinaram a vida do poeta.

[D6_T4_2,19,3,12] – Grupo 2

A partir da imagem penso que o poema retrata a situação do sujeito poético, onde podemos perceber que os seus erros lhe trazem má sorte no amor, por isso a imagem dos dados que representa a sorte e a mulher vidente que prevê a sua má sorte.

Tabela 29. D5 – Resolução de Dificuldades - Ativação do conhecimento prévio(+/-)

A resposta foi considerada razoável, na medida em que, embora se referiam aspetos corretos e relevantes para a compreensão e para a análise do poema, esta revela-se um pouco incompleta, considerando outras respostas. Os alunos partem da imagem, referindo alguns dos elementos nela presentes, que aludem à “situação do sujeito poético”. No entanto, não se verifica um desenvolvimento tão perceptível entre o verso e a imagem, nomeadamente na referência ao destino.

[D6_T4_28] - Grupo 3

A partir da imagem penso que o poema retrata a sorte e o azar do sujeito poético, também mostra a infelicidade na sua vida.

No verso “dei causa (a) que a fortuna castigasse as minhas mal fundadas esperanças” vemos representada a falta de sorte do sujeito poético no poema.

As imagens remetem-nos justamente para a sorte e para o destino, temas presentes no poema “Erros Meus, Má Fortuna, Amor Ardente”.

Tabela 30. D5 – Resolução de Dificuldades - Ativação do conhecimento prévio (-)

A produção textual acima é um exemplo de uma resposta que não conseguiu cumprir todos os objetivos ponderados para a atividade. Na resposta, o aluno parte da imagem, de forma correta, preenchendo a frase matriz do exercício, referindo “a sorte (...) o azar, o destino”, no entanto, não fez corresponder as imagens aos versos, ilustrando-os. Além disto, não se objetivava que os alunos recorressem ao texto para antecipar o assunto deste. Desta forma, embora contendo elementos corretos, não se consegue prever se o aluno conseguiu, apenas com a imagem e com o primeiro verso do poema que a acompanhava, ativar o conhecimento prévio.

Durante a aula, os alunos responderam a um questionário realizado no *Google Forms*, onde foi aplicada a estratégia das *inferências*, que resultou num **conjunto de duas questões**, em que os alunos inferiram ‘o momento da vida que o sujeito poético se refere’ e ‘qual seria o seu estado de espírito ao longo do poema’. Devido à sua extensão, este material e a sua análise poderá ser consultada no Anexo 14, p.158.

Na conclusão da aula procedeu-se à orientação do trabalho de casa, que consistiu na aplicação da estratégia *resumir e determinar as ideias principais*, numa produção textual através da plataforma *Google Docs*.

Dos 11 alunos que realizaram o exercício 54,55% conseguiram, adequar as produções textuais aos objetivos da atividade, e cerca de 27,27% consideraram-se razoáveis, demonstrando algumas fragilidades nas suas redações e 18,18% revelam-se frágeis.

[D6_T5]	Produções Textuais	Adequação
[D6_T5_5]	Neste poema vemos o sujeito poético a refletir no seu passado e a culpar a sua miséria nos seus erros, na má sorte, e principalmente, no amor, pois este era o seu ponto fraco. Deste modo, as suas memórias não causam nada mais que dor e sofrimento, e na conclusão deste soneto lamenta o seu grande sofrimento e espera poder libertar-se da sua angústia e ser finalmente feliz. É perceptível que o poeta, segundo este poema e em comparação aos demais que já estudámos, olha para o amor como algo que lhe trouxe bastante sofrimento e que nesta fase o que ele deseja é libertar-se da dor e permitir a si próprio ser feliz.	+
[D6_T5_21]	O tema do poema é o sofrimento do sujeito poético, causado pelos erros que praticou. Estes são desenvolvidos por toda a composição poética influenciando a sua vida no geral e no amor negativamente, levando a uma vida desgraçada da qual ele se lamenta sentindo-se frustrado e desesperado (“amargura” v.1), (“dor” v.6), (“frustração” v.12). Toda esta amargura levou à sede de vingança.	+/-
[D6_T5_6]	No poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente” constitui-se por duas quadras e dois tercetos, e dividida em duas partes. Na minha opinião, o poema tem como base um sujeito poeta que se encontra revoltado com a sua vida, devido a três simples razões apresentadas no título do mesmo, os seus próprios erros, a má fortuna e o amor que o sujeito poético que apresenta como sendo muito intenso.	-

Tabela 31. D6 – Resolução de Dificuldades – Determinação das ideias Principais

Nas produções textuais consideradas adequadas, os discentes referem alguns conteúdos essenciais para a compreensão do poema, tais como: a referência à reflexão do passado, à culpabilização do seu estado aos “erros”, à “má sorte” e ao “amor”, destacando este último, como a derradeira causa do seu infortúnio. A alusão ao sofrimento amoroso patente no poema, e noutros estudados pelos alunos, é uma das ideias principais e importantes referidas.

Relativamente à produção textual considerada razoável, não fazendo menção a alguns aspetos essenciais transmitidos no poema, como por exemplo, a importância que o primeiro verso tem para o desenvolvimento e interpretação do mesmo. Sendo apenas feita referência a uma das entidades que conjuraram contra o sujeito poético - os “erros” -, não estabelecendo qualquer ligação. Relativamente ao tema, o poema insere-se na temática da reflexão pessoal, não devendo este ser confundido com o assunto. No entanto, salienta-se alguns aspetos relevantes e essenciais na interpretação do poema, como a referência ao amor.

No que refere à produção textual que revela algumas fragilidades, não cumpre na totalidade o exercício proposto. A construção da produção textual e a organização das ideias revelam

algumas fragilidades na sua forma, não sendo referidas algumas das ideias principais do poema. Ainda assim, salienta-se que o aluno faz referência aos “erros, à má fortuna e ao amor”.

Para finalizar importa salientar que a aplicação das estratégias acima analisadas tinham principal objetivo a *resolução de dificuldades* na compreensão da leitura. Desta forma, embora seja uma segunda aplicação da estratégia, alguns alunos revelaram algumas dificuldades, muito possivelmente relacionado com o ensino não presencial, pelo que o treino das estratégias se revela fundamental.

Para finalizar, depreende-se que as estratégias estabelecem uma relação entre si, e que permitem auxiliar na *resolução de dificuldades*, monitorizando e colmatando eventuais problemas de compreensão que os aprendentes possam enfrentar durante a leitura.

2.4. Questionário II: Avaliação das estratégias de compreensão leitora: *imagens sensoriais e resolução de dificuldades*

Numa fase final, após a aplicação das estratégias *imagens sensoriais e resolução de dificuldades*, os discentes responderam ao Questionário II: Avaliação das estratégias de compreensão leitora: *imagens sensoriais e resolução de dificuldades* (Anexo 15, p.161). O questionário foi desenvolvido e preenchido *online*, através da plataforma *Google Forms*, com intuito de perceber qual a perceção dos alunos sobre a importância, contributo e eficácia que a aplicação das estratégias teve para a compreensão e para a aprendizagem dos diferentes textos.

O questionário é composto por cinco questões de resposta fechada, avaliadas percentualmente, mostrando a frequência de respostas numa escala de Likert, de 1 a 5, sendo 1 'nada importante', 2 'pouco importante', 3 'moderadamente importante', 4 'importante' e 5 'muito importante' (Tabela 32), e por duas questões de resposta aberta.

Questão	Nada importante	Pouco importante	Moderadamente importante	Importante	Muito importante
1 – Usar imagens sensoriais	0%	4,3%	17,4%	43,5%	34,8%
2 – Resolver dificuldades de compreensão	0%	0%	4,3%	30,4%	65,2%
3 - Na resolução de dificuldades de compreensão do texto, a ativação do conhecimento prévio é	0%	0%	8,7%	39,1%	52,2%
4 - Na resolução de dificuldades de compreensão do texto, antecipar a informação e fazer inferências é	0%	4,3%	13%	60,9%	21,7%
5 - Na resolução de dificuldades de compreensão do texto, determinar as ideias principais e resumir o que leio é	0%	0%	21,7%	17,4%	60,9%

Tabela 32. Questionário II: Ativação das estratégias de compreensão leitora: *imagens sensoriais e resolução de dificuldades*

A aplicação do Questionário II não foi realizada pela totalidade da turma, tendo sido respondida por 23 alunos⁶⁰. Relativamente à estratégia *imagens sensoriais* (questão 1), tendo sido a mais trabalhada em aula, a maioria dos alunos (43,5%) afirma que o uso de imagens sensoriais se revela '**importante**'. Desta forma, compreende-se que o uso da estratégia é considerado relevante e fundamental para o melhoramento da compreensão da leitura de cerca de 95,7% dos alunos, sendo apenas considerada '**pouco importante**' para um aluno (4,3%).

Relativamente à questão dirigida à importância da *resolução de dificuldades* (questão 2), foi considerada '**muito importante**' para cerca de 65,2% dos discentes. Revelando-se, desta forma, das duas estratégias, aquela que os alunos, na sua maioria, consideraram fundamental para a compreensão da leitura.

Relacionadas com a questão 2, surgem três perguntas mais específicas sobre a aplicação das estratégias selecionadas que visam a monitorização da compreensão da leitura. Relativamente à importância que a *ativação do conhecimento prévio* tem para a *resolução de dificuldades*, a maioria dos discentes (52,2%) reconhece como sendo '**muito importante**'.

No que concerne à realização de *inferências* e à sua importância para a compreensão leitora, a maioria dos discentes (60,9%) consideram '**importante**'. Entende-se, portanto, que para a grande parte dos discentes (82,6%), o uso da estratégia auxilia na *resolução de dificuldades* que poderão ocorrer durante a leitura, e desta forma compreender melhor o que se lê.

Por fim, relativamente à importância que o *resumo*⁶¹ *das ideias principais*, tem para a *resolução de dificuldades*, cerca de 60,9% dos discentes reconhecem que é '**muito importante**'.

Em suma, os valores que constam da avaliação realizada pelos discentes, revelam que a maioria dos alunos, apresenta um grau de consciência favorável no que concerne ao uso das estratégias, de forma a compreenderem melhor o que leem, e, por conseguinte, melhorar o processo de aprendizagem.

As duas questões de resposta aberta, tiveram como propósito a justificação da avaliação do grau de importância atribuído às estratégias de leitura *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades* (Questão 6, Tabela 33) e por fim, a explicação do modo como a reflexão sobre as estratégias referidas contribuem para melhorar a compreensão da leitura dos discentes (Questão 7, Tabela 34).

⁶⁰ A diminuição do número de respostas relaciona-se com a passagem para o ensino não presencial, em que alguns alunos não compareceram e não colaboraram nas atividades propostas. As percentagens refletem essa disparidade do número de respostas, ficando a incerteza se alguns valores aumentariam ou não.

⁶¹ O *resumo* como estratégia individual, não foi aplicado, pela impossibilidade de ser concretizável na lírica. Pelo que, se optou pela elaboração de uma redação sucinta das ideias principais, em que os alunos, elencassem e explicitassem apenas o essencial para a compreensão do poema.

Por motivo de extensão do presente Relatório, apresentam-se apenas algumas das respostas elaboradas pelos discentes, as restantes encontram-se no Anexo 16, p.164.

Quest_II_Q6: Justifica a tua avaliação

Quest_II_Q6_4 - Na minha opinião, resolver dificuldades de compreensão é mais importante que as imagens sensoriais porque embora as imagens sejam úteis, o conhecimento prévio, inferências e resumos permitem mais facilmente compreender um texto novo. Acho que as imagens são mais eficazes depois da resolução das dificuldades.

Quest_II_Q6_19 - O uso de imagens e as várias formas de diminuir as dificuldades acerca de um texto são estratégias muito importantes, pois assim esclarece-nos mais e ajuda-nos a compreender qualquer dúvida que tenhamos.

Quest_II_Q6_7- São todas benéficas para a aprendizagem pois torna se mais dinâmico.

Tabela 33. Quest. II – Questão 6

Vários discentes justificaram a avaliação atribuída considerando ambas importantes para a compreensão da leitura, tornando a aprendizagem como algo mais dinâmico. Alguns discentes, atribuíram uma maior importância à *resolução de dificuldades*, referindo que as estratégias usadas para a monitorização de dificuldades permitem, com maior facilidade, “compreender um texto novo” e colmatar eventuais dúvidas. Curioso que vários alunos, tal como se observa na tabela 32, avaliam como ‘muito importante’ (65,2%) a estratégia *resolução de dificuldades*, tendo esta sido aplicada em apenas duas aulas, durante o ensino não presencial, e tendo as *imagens sensoriais* sido aplicada em quatro aulas (em ambos os modelos de ensino), referidas no ponto 2.3.

Quest_II_Q7: Explica de que modo a reflexão sobre as estratégias uso de imagens sensoriais e resolução de dificuldades melhora a tua compreensão da leitura

Quest_II_Q7_18 - A reflexão sobre as estratégias uso de imagens sensoriais e resolução de dificuldades melhora a minha compreensão da leitura, uma vez que, tornam a compreensão dos textos mais complexos simples.

Quest_II_Q7_21 - O uso de imagens sensoriais permite-me observar ao meu redor muito melhor e com muita mais atenção aos detalhes, vendo assim tudo de maneira diferente, objetiva e muito mais atenta e clara. Em relação à resolução de dificuldades na compreensão dos textos, para mim é muito importante (5), uma vez que nem sempre compreendo o que leio à primeira. Necessito reler, sublinhar retirar as ideias principais e que não posso esquecer.

Tabela 34. Quest. II – Questão 7

Os alunos consideram que tanto as *imagens sensoriais* como a *resolução de dificuldades* permitem auxiliar na compreensão, na medida em que é possível identificar determinadas características importantes para a compreensão do texto, auxiliando a compreensão da leitura.

Relativamente às *imagens sensoriais*, vários alunos referem a sua importância, afirmando que, “permite uma imersão no texto” (Quest_II_Q7_4), possibilitando uma eficiente interpretação e compreensão do mesmo. Os alunos afirmam que imaginam o que leem como se estivessem presentes no local (Quest_II_Q7_24), atestando que a estratégia privilegia a imaginação, na medida em que transporta os alunos para o texto e para os sentidos por ele provocados. A relação do texto com os sentidos, reflete a metacognição dos aprendentes, que referem a importância dos sentidos para facilitar a compreensão.

Os alunos reconhecem a *resolução de dificuldades* e as estratégias que visavam a monitorização, importantes e necessárias na compreensão da leitura, uma vez que possibilita identificar e colmatar as dificuldades que surgem durante a leitura, possibilitando um melhor entendimento do texto.

Considerações finais

No decorrer deste relatório foi descrito um estudo de caso científico-didático, levado a cabo na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra, numa turma de 10.º ano do curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Nesta turma, desenvolveu-se o ensino explícito das estratégias de leitura *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades*.

Ao longo deste relatório pretendeu-se refletir sobre a aplicação das estratégias e da importância que o ensino explícito destas tem para o processo de leitura e para estimular a aprendizagem dos alunos, tornando-os conscientes dos processos envolventes e das dificuldades e capacidades sentidas. Corroborando o que foi afirmado por Giasson (1990: 13), “é possível oferecer aos nossos alunos um melhor ensino da compreensão em situação de leitura”, e desta forma, aplicaram-se as estratégias de leitura aos textos literários estudados.

A aplicação do ensino explícito das estratégias *imagens sensoriais* e *resolução de dificuldades* foram importantes para a compreensão e para a monitorização da leitura. Pois, corroborando o que afirma Joly *et al.* (2006: 205),

as estratégias metacognitivas quando aplicadas ao processo de compreensão em leitura, podem ser definidas como a consciência que o leitor tem sobre o próprio nível de compreensão durante a leitura e a habilidade para controlar as ações cognitivas, por meio de estratégias que facilitem a compreensão de um determinado tipo de texto (...). Essas estratégias permitem ao leitor planejar, monitorizar e regular o seu próprio pensamento enquanto lê.

Verificou-se que o contributo do ensino explícito das estratégias permitiu otimizar a compreensão da leitura, favorecendo a autonomia dos alunos na utilização das estratégias. Pois, como refere Giasson (1990: 55) “o objetivo final do ensino explícito da compreensão na leitura é tornar o aluno autónomo na sua busca de sentido”.

Neste sentido, foram pensadas e desenvolvidas atividades e exercícios em que fosse possível a aplicação das estratégias definidas. A estratégia *imagens sensoriais*, tem um maior número de aplicações (quatro). É, de facto, uma estratégia que permite que os discentes façam uso dos sentidos e da imaginação para melhor compreenderem o que leem. Esta prática permite, também, o uso e exploração de vários materiais artísticos, o que funciona como catalisador da aprendizagem, pois, “o texto literário proporciona aos estudantes da língua material de leitura com elevado potencial de significação e representação do mundo (Bernardes e Mateus, 2013: 41).

Não existe muita bibliografia em torno destas estratégias e do seu uso em sala de aula, no entanto, como aqui se atesta, elas afiguram-se necessárias e importantes para a compreensão da leitura e para a memorização de informações. Quando leem, os alunos recorrem a imagens mentais para compreenderem. No entanto, muitas vezes, não o fazem com metacsciência, e a aplicação da estratégia a partir do ensino explícito vem dar-lhes essa consciência, resultando numa avaliação bastante positiva dos alunos como se vê no último questionário⁶² (43,5% consideraram a estratégia 'importante') e nos resultados aos exercícios.

A estratégia *resolução de dificuldades* teve apenas duas aplicações. A estratégia foi aplicada exclusivamente no ensino não presencial, pelo que foi necessário refletir sobre formas de concretizar a aplicação e sobre recolha de dados, sustentando a sua eficácia. Como se disse, esta estratégia congrega outras que podem ser usadas autonomamente e que, no contexto da *resolução de dificuldades*, foram apenas exemplificadas. Esta estratégia tem a vantagem de expor os obstáculos à compreensão, permitindo que os alunos tomem consciência das dificuldades que enfrentam na leitura e da forma de as ultrapassar. A monitorização da compreensão foi essencial no processo de aprendizagem e o êxito refletiu-se nos resultados positivos dos exercícios e na positiva avaliação atribuída pelos discentes no questionário final⁶³ (60,8% consideraram muito importante).

A aplicação da estratégia *resolução de dificuldades*, foi implementada apenas em alguns poemas, pertencentes às *Rimas* de Luís de Camões, pelo que, num futuro projeto, seria interessante aferir o desempenho dos alunos, também, em textos narrativos. Da mesma forma, seria curioso a aplicação da remediação, trabalhando os restantes mecanismos que a estratégia contempla.

Importa referir que em função dos objetivos específicos, teria bastado ter considerado o mais (+) e o menos (-), uma vez que nas respostas, o principal objetivo consiste em verificar se os alunos são capazes de aplicar as estratégias e se elas servem a compreensão do texto. O grau de completude das respostas aos exercícios é, portanto, secundária. Tratando-se de uma experiência em curso no âmbito de um projeto mais abrangente, é natural que a experiência clarifique quais são os procedimentos mais adequados, como é o caso.

Desde o início da prática docente os alunos demonstraram um desempenho gradual na aplicação de ambas as estratégias. De facto, mesmo depois da resolução de vários exercícios, verifica-se que alguns alunos ainda demonstram algumas fragilidades, pelo que se considera

⁶² Questionário II: Avaliação das estratégias de compreensão leitora: *imagens sensoriais e resolução de dificuldades*.

⁶³ *Idem*.

que o ensino explícito ganha em ser desenvolvido ao longo do ano. Mesmo assim, constatou-se que os alunos revelaram maior facilidade depois do ensino explícito das estratégias e se tornaram mais eficazes no decorrer das aplicações.

Conclui-se que o ensino explícito de ambas as estratégias contribuíram positivamente para a compreensão da leitura e que um trabalho contínuo é essencial para o desenvolvimento e resultados. Citando Moreillon (2009:117), "it is important to remember that teaching all reading comprehension strategies, the reader's Independence is the ultimate goal", pois possibilita a compreensão dos textos, tornando leitores hábeis.

Referências Bibliográficas

Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em:

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf [consultado em 16-01-2020].

Atoum, Adnan Y. e Reziq, Abdullah, M. (2018). "Can Mental Imagery Predicts Reading Comprehension?", *Current Research Journal of Social Sciences*, 1 (1), pp. 1-8. Disponível em:

https://www.researchgate.net/publication/328191117_Can_Mental_Imagery_Predicts_Reading_Comprehension [consultado em 01-02-2020].

Bernardes, José Augusto Cardoso e Mateus, Rui Afonso (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos. 31-43.

Buescu, Helena C. *et al.* (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português*. Ensino Secundário. Ministério da Educação. e da Ciência. Disponível em

https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [consultado em 16-01-2020].

Carvalho, M. & Joly, M. (2008). *Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental*. Gulbenkian, Casa da Leitura. Disponível em:

http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_avaliao_estrategias_metacognitivas_leitura_c.pdf [consultado em 17-02-2020].

Ceballos, Elda C. *et al.* (2011). "Metacognición y Comprensión Lectora: una relación posible e intencional", *Duazary*, v. 8, n.º 1: 99-111. Disponível em:

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224> [consultado em 01-02-2020].

Colomer, Teresa (2003). "O ensino e a aprendizagem da compreensão em leitura". *In O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA. 159-178.

Decreto-lei n.º 55/2018 de 6 de julho. Diário da República n.º 129/2018 – Série I

Escola Secundária Infanta D. Maria (2020). *Projeto Educativo 2019-2022*. Disponível em: https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf. [Consultado em 20.10.2020].

Escola Secundária Infanta D. Maria (2020). *Plano de Ensino @ Distância 2019-2020*.

Ferrão, Cristina Maria (2018). Projeto de Intervenção ESIDM 2018-2022. Disponível em: <https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/ano1819/projetointervencao.pdf>

[consultado em 23.10.2020].

Ferreira, Mafalda e Gonçalves, Carolina (2018). "Do ensino explícito de estratégias de compreensão leitora ao sucesso na aprendizagem da leitura." *Saber & Educar 25/2018: Educar com TIC para o século XXI*. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10362/92157> [consultado em 19-02-2020].

Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. 906-911. Disponível em: <https://www.semanticscholar.org/paper/Metacognition-and-cognitive-monitoring%3A-A-new-area-Flavell/ee652f0f63ed5b0cfe0af4cb4ea76b2ecf790c8d> [consultado em 17-04-2020].

Freitas, Elsa Machado *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras 10*. Português 10.º ano. Areal Editores

Giasson, Jocelyne (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Asa.

Hesse, Herman (2010). *Uma Biblioteca da Literatura Universal*. Lisboa: Cavalo de Ferro. 77-82.

Lai, Emily R. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Disponível em: https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf [consultado em 10-04-2020].

Joly, Maria C. R. Azevedo *et al.* (2006). "Uso de Estratégias de Leitura por alunos do Ensino Médio". *Paidéia*, 16 (34): 205-212. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2006000200008 [consultado em 16-07-2020].

Machado, Ana Maria (2020). "O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual" (no prelo).

Martins, Guilherme d'Oliveira *et al.* (2017). *O Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério da Educação/ Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_do_s_alunos.pdf [consultado em 16-01-2020].

Mello, Cristina (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos géneros literários*. Coimbra: Almedina.

Miguel, Sánchez E. e García-Rodicio, H. (2014). "Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual", *Ediciones Universidad de Salamanca: Aula*, 20, pp. 83-103. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/12563/12912> [consultado em 02-04-2020].

Mokhtari, K. e Reichard, C. (2002). "Assessing Student's Metacognitive Awareness of Reading Strategies" in *Journal of Psychology*, vol. 94, n.º 2, pp. 249- 259.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.

Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.

Neves, Dulce A. et al. (2006). "Uso de estratégias metacognitivas na leitura do indexador". Brasília, v. 35, n.º 3: 141-152. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a14.pdf> [consultado em 17-05.2020].

Nussbaum, Martha C. (2010). *Sin fines de lucro. Por qué la democracia necessita de las humanidades*. Katz Editores. 131-160.

Pereira, José C. Seabra (1992). "Para (Re)definir e ensinar literatura", *Máthesis n.º 1*, Universidade Católica Portuguesa, Departamento de Letras. pp.171-191 Disponível em <http://hdl.handle.net/10316.2/24047> [consultado em 03-04-2020].

Reis, Pedro (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação - Conselho Científico Para Avaliação de Professores. Disponível em: <https://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4708/1/Observacao-de-aulas-e-avaliacao-do-desempenhodocente.pdf> [consultado em 16-10-2020].

Ribeiro, C. (2003). "Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem", *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1): 109-116. Disponível em: www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf [consultado em 10-01-2020].

Sequeira, Fátima, Castro, et al. (1989). *O ensino-aprendizagem do Português*. Teoria e práticas. Minho: Universidade do Minho.

Sousa, Maria de L. (1989). "Ler na escola". In *O ensino-aprendizagem do Português*. Teoria e práticas. Minho: Universidade do Minho. 45-90.

Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC. Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf [consultado a 10 de abril de 2020].

Sim-Sim, I. (2009). *O ensino da leitura: a decifração*. Lisboa: Ministério da Educação. Disponível em: http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifracao.pdf [consultado a 10 de abril de 2020].

Tapia, Jesus Alonso (2003). "A avaliação da compreensão em leitura". In *O valor das palavras. Falar, ler e escrever nas aulas*. Porto: Edições ASA. 179-200.

ANEXOS

Anexo 1 – Pedido de Autorização



ESCOLA SECUNDÁRIA INFÂNCIA D. MARIA

Ex.^{ma}/a Senhor/a
Encarregado/a de Educação,

No âmbito do trabalho desenvolvido pelo grupo de Estágio da Área Científico-Pedagógica de Português da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, solicita-se que autorize o/a seu/sua educando/a a preencher um questionário sobre *Estratégias de Compreensão de Leitura* implementadas nas aulas da referida disciplina. O questionário será preenchido em espaço sala de aula, *online*, e visa avaliar a eficácia da aplicação de novas metodologias ao processo de ensino-aprendizagem, promovendo o desenvolvimento da compreensão e interpretação do texto literário. Os dados serão sempre obtidos anonimamente e usados apenas para fins de investigação.

Agradece-se, desde já, a colaboração e pronta disponibilidade.

Coimbra, 4 de novembro de 2019.

A orientadora de Estágio de Português

(Manuela Marques Pirré)

(Pede-se o favor de cortar pelo picotado e enviar pelo seu/sua educando/a devidamente assinado)

✂-----

AUTORIZAÇÃO

Declaro que **autorizo/ não autorizo** (*riscar o que não interessa*) o/a meu/minha educando/a _____, aluno/a n.º _____ da turma _____ do _____º ano a preencher o questionário e o respetivo tratamento de dados.

Coimbra, ____ de _____ de 20 ____

Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

Anexo 2 – Formulário Questionário I

Questionário I: Estratégias de Leitura [1]

Referência:

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

* Required

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. Quando começo a ler, tenho um objetivo em mente. **Mark only one oval.*

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

2. Mark only one oval. Option 1**3. Quando estou a ler, tomo notas para compreender ****Mark only one oval.*

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

4. Penso no que sei para compreender melhor o que leio. **Mark only one oval.*

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

5. Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler. **Mark only one oval.*

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

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

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

7. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto. **Mark only one oval.*

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

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

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

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

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

10. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão. **Mark only one oval.*

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

22. **Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.** *

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

24. **Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.** *

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

26. **Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.** *

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

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

Mark only one oval.

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

Powered by



Anexo 3 – Aplicação Didática 1 - Plano de Aula

Plano de Aula 1 e 2 – *Crónica de D. João I* (cap. XI), de Fernão Lopes

Escola: Escola Secundária Infanta Dona Maria **Ano letivo:** 2019/2020

Tempo: 100 minutos **Data:** 12.11.2020

Fundamentação

A presente aula terá lugar numa turma do 10.º ano de escolaridade do curso de Científico-Humanístico, na Escola Secundária Infanta D. Maria.

De acordo com o *Programa de Português do Ensino Secundário* (Buescu *et.al.*, 2014) relativo ao 10.º ano e com a presente planificação, a aula incidirá na análise do capítulo XI da *Crónica de D. João I*, da autoria de Fernão Lopes. O excerto a estudar, pertence ao domínio da Educação Literária (Unidade 2 - Fernão Lopes, *Crónica de D. João I*).

No momento de pré-leitura, de forma a estabelecer uma relação com o capítulo XI da *Crónica de D. João I*, faz-se uma breve contextualização, da matéria sobre Fernão Lopes, lecionada na aula anterior, de forma a situar os alunos na matéria e a introduzir o capítulo XI da Crónica.

Importa, compreender o sentido do género crónica que se afirma:

“na Idade Média, para guardar a memória de proezas e de personalidades com um certo carácter heroico ou, pelo menos, com influência no destino dos povos e das nações. Por isso, a crónica procura transmitir uma lição de bom exemplo e de glorificação de figuras socialmente elevadas: os reis (...)”. (Reis, 2016: 7).

Salienta-se a importância do contexto histórico no entendimento da *Crónica de D. João I*. Uma vez que, como afirma Carlos Reis (2016: 12): “As crónicas de Fernão Lopes (e em especial a *Crónica de D. João I*) tratam de um tempo em que aconteceram factos históricos decisivos para a vida pública portuguesa”, e “muito do que sabemos desse chamado interregno (...) é devido a Fernão Lopes. Por isso, (...) convém darmos atenção aos acontecimentos que levaram a que o Mestre de Avis fosse aclamado rei de Portugal, em 1385” (Reis, 2016: 12-13).

Desta forma, importa compreender a importância da crise dinástica de 1383 – 1385 e a relação com o excerto em análise, permitindo que os alunos perceberem a razão dos acontecimentos, procurando “compreender os eventos políticos e as transformações sociais (...)”. (Monteiro, 1988: 127).

Num terceiro momento de pré-leitura, importa ter em consideração alguns aspetos sobre o rei D. João I. Foi aclamado rei de Portugal em 1385, após a crise dinástica (1383-1385), referente “à disputa quanto à sucessão do trono de Portugal” (Reis, 2016: 12). D. João I “surge representado, enquanto chefe e, portanto, símbolo da revolução (...)” (Monteiro, 1988: 122).

Neste alinhamento, projeta-se a imagem de D. João I, com o pretexto fornecer aos alunos uma referência visual do rei. Os discentes procedem à descrição da imagem, aplicando a estratégia proposta por Judi Moreillon (2007), *imagens sensoriais*, enquanto o professor os leva a compreender o que a imagem revela sobre o estatuto e caráter do retratado.

Durante a leitura

A aula tem como foco a leitura e análise do capítulo XI da *Crónica de D. João I*, fazendo uso de duas estratégias de leitura propostas por Judi Moreillon (2007): *ativar o conhecimento prévio* e *imagens sensoriais*, e ainda, o uso da “remediação”, como estratégia pedagógica e de antecipação. Explorarei sobretudo a segunda estratégia, ou seja, as *imagens sensoriais*, pois, é ela tema do Relatório de Estágio Pedagógico.

Por ser de extrema importância na percepção de leitura e na prática das *imagens sensoriais*, como estratégia de leitura, importa estudar o estilo de Fernão Lopes.

Desta forma, a partir da leitura da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, é possível explorar as imagens visuais, uma vez que:

“a característica fundamental da arte de Fernão Lopes é o seu poderoso visualismo. Todos os seus recursos de escritor, amigo da veracidade e da clareza, tendem a mostrar-nos a coisa certa e como se passou. O melhor do seu estilo, sempre apropriado à narrativa, é empregado nisso. Através do diálogo, em atos, presenciamos as figuras, determinamos os seus rasgos distintos, o seu físico e moral. E, como se isto não bastasse, é o próprio autor que nos convida ainda à contemplação atenta, a «esguardar como se fôssemos presente», como se faz, por exemplo, no grande quadro do cerco de Lisboa. Um dos mais patéticos de toda a nossa literatura.” (Villas-Boas, André e Vieira, Manuel (2015), *Entre Palavras 10*. Português 10.ºano, Porto Editora: 70).

Considerando a extensão do capítulo, procedeu-se a uma à divisão em partes que orientasse a sua análise do excerto, centrada sobretudo na aplicação da estratégia, pois possibilita uma análise mais pormenorizada dos diferentes acontecimentos, permitindo aos alunos compreender as informações e proceder ao registo das suas imagens sensoriais, na folha facultada na primeira parte da aula.

As várias sequências, referentes à divisão, serão ouvidos através da projeção de um vídeo em que se procede à sua leitura expressiva. Com isto pretende-se que os alunos compreendam o texto em análise, fomentando a sua curiosidade, fazendo uso de matérias didáticos. No final da audição de cada excerto, a professora pergunta aos alunos palavras cujo significado lhes seja desconhecido. Pois, tal como refere José Saraiva (1990: 25) “um livro que foi escrito há quinhentos e trinta e três anos é hoje quase inacessível à leitura”.

No final da audição de cada excerto, procede-se à análise dos principais aspetos. Como é a primeira vez que a estratégia é realizada, deverá ser aplicada num primeiro excerto pela professora estagiária. Depois dos alunos perceberem em que consiste a atividade proposta, no segundo e no terceiro excerto,

a professora estagiária acompanha os alunos na elaboração da mesma, passando pelos diferentes estádios: aferir, remediar e aplicar. Isto é, os alunos ouvem a narração do capítulo XI, em seguida, a partir das questões colocadas, vão colaborando nas respostas, depois a professora remedeia, de forma a corrigir eventuais respostas e, finalmente, os alunos aplicam, registando.

Num último momento serão os alunos a realizar individualmente a atividade. Posteriormente, em conjunto, procede-se à análise dos aspetos mais importantes do último excerto. Alguns alunos leem a sugestão de resposta, de forma a corrigir a atividade. No final da atividade, a professora estagiária recolhe as fichas.

No momento final da aula procede-se à elaboração de uma breve síntese do capítulo XI, com intuito de perceber se os alunos compreenderam o que foi lecionado. Neste sentido, a síntese será feita oralmente com a colaboração dos alunos, que na página 61 do manual, têm uma tabela que ajuda na elaboração da mesma. Importa referir que a professora deverá registar no quadro os aspetos principais da síntese, a fim de conseguir que os alunos acompanhem a atividade. A síntese deverá conter os aspetos principais do excerto, conforma é descrito por Reis (2016:24):

Síntese do cap. XI: “Conta-se neste capítulo como o povo de Lisboa foi ajudar D. João, Mestre de Avis, quando se soube que a sua vida corria perigo, no Paço em que estavam a rainha D. Leonor Teles e João Fernandes Andeiro, fidalgo galego que, com escândalo público, era amante da rainha. Chegada ao Paço, a multidão verificou que o Mestre de Avis estava vivo, tendo o Andeiro sido morto por ele. Resultaram daí grandes manifestações de alegria coletiva, expressão do apoio popular que era dado a D. João enquanto adversário da rainha, regente do Reino por morte de D. Fernando.” (Reis, Carlos (2016) *Crónica de D. João I, Fernão Lopes*. 10.º ano, Porto Editora: 24).

Fernão Lopes tem a capacidade de narrar acontecimentos coletivos, explorando a psicologia das multidões amotinadas. E tal se reflete na forma como narra os acontecimentos, através do movimento implicado nas ações e na forma como as descreve.

Concluimos que a *Crónica de D. João I*, nomeadamente o capítulo XI, “obedece a um «plano de construção» muito bem pensado e cuidadosamente aplicado” (Monteiro, 1988: 111).

O trabalho de casa surge como sugestão, permitindo aos alunos trabalharem o género textual: síntese, que faz parte do Programa e Metas Curriculares do 10.º ano de escolaridade.

Roteiro

Antes da Leitura (Estratégias usadas: *Ativação do Conhecimento Prévio e Imagens Sensoriais*)

- A aula terá início com a pergunta: ‘**O que aprenderam na aula passada sobre Fernão Lopes?**’, de forma a introduzir a matéria proposta. (Nota - Fernão Lopes foi um cronista medieval (século XV). Escreveu a *Crónica de D. Pedro I*, a *Crónica de D. Fernando* e a *Crónica de D. João I*, (I e II Partes) que não concluiu (a III foi finalizada pelo seu sucessor Gomes Eanes de Zurara).

- Num **segundo momento** da aula, situam-se os alunos na História fazendo uso da primeira estratégia, proposta por Judi Moreillon (2007): *ativar o conhecimento prévio*.

Neste sentido, a matéria a abordar será a Crise Dinástica de 1383 – 1385:

Perguntas a fazer: 'Quem é o Mestre de Avis? Resposta esperada: é D. João I, filho bastardo de D. Pedro com Teresa Lourenço. **Porque se chamava Mestre de Avis?** (ordem militar). **Quem é o Conde Andeiro?** É um nobre galego, D. João Fernandes (amante da rainha D. Leonor Teles). **Quem é D. Leonor?** Mulher de D. Fernando e mãe de Dona Beatriz, herdeira do trono uma vez que D. Fernando e D. Leonor Teles não tinham filho varão. **Como é que D. João chega a rei, lembram-se?** D. Fernando morreu em 1383; D. João é aclamado rei em 1385, após a crise dinástica de 1383 – 1385.

- Em seguida, procede-se à visualização de um pequeno excerto de um vídeo sobre a crise dinástica de 1383-1385 (dos 2:10 min. aos 9:07 min.).

No final do vídeo faz-se uma breve **síntese** sobre a crise dinástica de 1383 – 1385⁶⁴:

- Morte de D. Fernando 1383;
- sucessão de D. Fernando passou para D. Beatriz (filha legítima), casada com D. João de Castela;
- até que D. Beatriz e D. João de Castela tivessem um herdeiro, seria D. Leonor Teles a reger o reino - o que vai colocar em perigo a independência nacional;
- a partir da morte do rei, sobretudo em Lisboa, mas também em vários locais sentiram-se várias revoltas (mais importante: cerco de Lisboa).
- disputa da sucessão ao trono de Portugal;
- acontecimentos que levaram aclamação de D. João, Mestre de Avis como rei de Portugal, no ano de 1385;
- Risco da independência de Portugal
- Numa dessas revoltas, D. João, Mestre de Avis é aclamado como "Regedor e Defensor do Reino" (Reis, 2018:14);
- Em 1385, o Mestre de Avis, é eleito rei de Portugal, nas Cortes de Coimbra;

- Como **trabalho de casa**, **sugerir** aos alunos para elaborarem, a partir do texto da página 57 do manual («A Crise dinástica de 1383-1385»), uma breve síntese.

- No **terceiro momento da aula** projeta-se o quadro de D. João I e pergunta-se aos alunos que personalidade (histórica) estão a visualizar.

⁶⁴ Ver Reis, Carlos (2016). *Crónica de D. João I, Fernão Lopes*. Porto Editora: 12-17.

- Perguntas para auxiliar os alunos na interpretação da imagem: **'Quem é?'** **'Que idade aparenta ter?'** **'Acham que aparenta ser rei?'** **'Se vos mostrasse esta imagem e vocês não soubessem que o Mestre de Avis é D. João I, diriam que este senhor era rei?'** **'Que elementos na imagem mostram isso?'** Nenhuns, não usa coroa, não usa armadura como em alguns retratos de reis, estou a pensar por exemplo em D. Sebastião, que aparece com a armadura num dos seus retratos mais conhecidos; não exhibe vestes valiosas, não está com uma pose régia, de poder, surge com as duas mãos juntas, o que podemos relacionar com a religião, visto que era parte integrante da ordem religiosa-militar de Avis. **'Em relação à sua postura? Como está?'** **'O rosto, o que vos sugere?'** **'Parece uma figura ativa ou calma/serena?'**



Figura 1- D. João I de Portugal, mestre de Avis. Pintura de autor desconhecido (primeira metade do séc. XV)

“Este retrato de D. João I (o primeiro rei de Portugal de quem se conhece um retrato pintado) apresenta o monarca em atitude de oração, com as mãos postas. O rosto, ligeiramente de perfil, encontra-se rapado até às têmporas, de acordo com a moda flamenga da época. Veste saio vermelho com gola de marta que descobre parcialmente a gola do gibão de brocado negro e ouro.” [disponível no [link: https://www.europeana.eu/portal/en/record/02030/MatrizNet_Objectos_ObjectosConsultar.aspx_IdReg_251353.html](https://www.europeana.eu/portal/en/record/02030/MatrizNet_Objectos_ObjectosConsultar.aspx_IdReg_251353.html)] [consultado em 11.11.2019].

- No **quarto momento da aula**, estabelece-se a relação do quadro de D. João I com o próximo momento da aula, perguntando aos alunos: **'Qual a relação entre o Mestre de Avis e Fernão Lopes?'** Respostas esperadas: **'Sabemos que Fernão Lopes é cronista, logo terá escrito uma crónica dedicada ao Mestre de Avis.'** **'Porque vai ser sobre o Mestre de Avis a crónica que vamos estudar.'** **'Vai ser o rei o Mestre de Avis, a figura central da crónica.'** **'É sobre o Mestre de Avis e sobre os seus feitos que Fernão Lopes escreve a crónica.'**

Durante a Leitura (Estratégia usada: *Imagens Sensoriais*)

- **1.ª Parte**

- A análise do capítulo XI da *Crónica de D. João I. DO ALVOROÇO QUE FOI NA CIDADE CUIDANDO QUE MATAVOM O MESTRE, E COMO ALO FOI ÁLVORO PAIS E MUITAS GENTES COM ELE*⁶⁵, será dividida em quatro partes:

- **1.º excerto:** “O page do Meestre (...) *Acorrei ao mestre que o matam!*” (linhas 4 até à linha 9);
- **2.º excerto:** “E assi chegou a casa d’Alvaro Paaez (...) U matom o Meestre? Que é do Messtre? Quem çarrou estas portas?” (linha 10 até à linha 40);
- **3.º excerto:** “Ali eram ouvidos braados (...) Pois se vivo é, mostrae-no-lo (...)” (linha 41 até à linha 53);
- **4.º excerto:** “Entom os do Meestre (...) Ca neuñm per estonces podia outra coisa cuidar.” (linha 54 até à linha 97).

- Num primeiro momento, através da segunda estratégia proposta por Judi Moreillon (2007:39-57), *imagens sensoriais* ouve-se um excerto do cap. XI, dividido nas quatro partes acima propostas.



Disponível no site: https://www.youtube.com/watch?v=gpWSF8ZMK_0
[consultado em 30 outubro de 2019]

- Desta forma, distribui-se pelos alunos uma ficha e solicita-se nela, o registo de expressões que suscitam as sensações várias provocadas pela audição do vídeo, explicando o motivo da atividade: **‘ao longo da leitura/ audição do capítulo XI da Crónica, é possível assistir ao uso de palavras, frases ou expressões que remete para variadíssimas sensações, neste sentido entendemos que, é através dos sentidos que nos chegam as sensações e que podemos perceber o texto e visualizar o que está a ser narrado.’**

- **Primeiro excerto** (manual: linhas 4-9; áudio: 0:16min ao 0:38min): audição do vídeo e verbalização da professora.

- Enquanto ouvem o áudio da leitura do capítulo XI, a professora pede aos alunos que registem no caderno palavras que desconhecem. Os alunos ouvem o áudio com os manuais fechados.

- No final da audição do vídeo, a professora estagiária pergunta aos alunos: **‘Que palavras não conseguiram perceber?’** (Nota: É necessário alertar os alunos para registarem os significados que desconhecem, pois podem ser importantes para a compreensão do texto).

⁶⁵ Segundo Freitas, Elsa Machado *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras 10*. Português 10.º ano, Areal Editores.

- Em seguida, procede-se à análise da primeira parte do excerto do capítulo XI fazendo uso da estratégia de leitura *imagens sensoriais*. Neste sentido, a professora estagiária expõe a atividade, exemplificando-a, e pede aos alunos para registarem na folha dada, as sensações presentes no texto.

-Perguntas a fazer: **‘Quantas vezes ouvem? Identificam que tipo de discurso? Direto ou Indireto?** Por exemplo, na frase “(...) começou d’ir rijamente”. **O que sugere o advérbio “rijamente”? Já vimos acima o seu significado, qual é?** Resposta esperada: ‘rapidamente’. Então, a partir do advérbio, eu posso dizer que estou a imaginar o ruído do galope dos cavalos.’ Outro exemplo: “dizendo altas vozes, braadando pela rua”. **‘Qual era o significado de bradar?’ ‘Então, o que podemos imaginar com a palavra ‘bradar?’** Por exemplo, eu imagino, um homem em cima de um cavalo, a cavalgar ‘rijamente’ (rápido) e a gritar muito alto e horrorizado: Matam o Mestre!”, chamando a atenção do povo, para algo grave que estaria a acontecer, provocando assim uma enorme agitação.

- Ainda neste excerto, procede-se a outros elementos da análise formal. Neste sentido pergunta-se aos alunos: **‘Quem é o Mestre?’ ‘Quem grita?’ ‘Porque se usa o discurso direto?’ ‘A quem se dirige o pajem quando diz: ‘Acorree ao Mestre?’ ‘O que são os ‘Paaços da Rainha?’**

- Projeta-se a imagem do Paço:



Figura 2 – Paço da Ribeira no início do século XVIII. [Disponível em https://pt.wikipedia.org/wiki/Pa%C3%A7o_da_Ribeira, consultado em 07.11.2019].

- No que concerne às personagens, neste excerto, temos a presença de uma “personagem individual”. **‘Conseguem identificar quem é?’** Na expressão: “O Paje do Meestre que estava aa porta (...)” (linha 4), temos a presença de uma **personagem individual**, o “page” - “um jovem criado do Mestre de Avis” (Reis, 2018:46).

o 2.ª Parte

- **Segundo excerto** (manual: linhas 10-40; áudio: 0:39 min aos 2:28 min): a professora afere, remedeia⁶⁶ e os alunos aplicam.

⁶⁶ A ‘remediação’ nesta parte funciona como estratégia pedagógica: Remediação Pedagógica.

- Proceder-se da mesma forma que no excerto anterior. Os alunos ouvem o excerto, registam no caderno as palavras cujo significado lhes é estranho. **'Que palavras desconhecem?'**

- Neste momento, procede-se à análise da segunda parte do excerto do capítulo em análise. A professora faz o exercício em conjunto com os alunos, bem como a exemplificação da aplicação da estratégia *imagens sensoriais*.

-Perguntas a fazer: **'Mais uma vez que sensações são valorizadas neste excerto?'** A referência ao som, ao ruído (uso da audição como *imagem sensorial*, de forma a que o leitor perceba o alvoroço que estava a acontecer). **'Que expressões provocam essas sensações?'** Nas frases: "começando de falar uns com os outros (...) alvoraçavam-se nas vontades". **'Como imaginam este ruído?'** Podemos descrever o ruído como alto e agitado. **'E que outras sensações podemos verificar?'** Os alunos deverão responder: temos o uso da visão, no movimento da multidão que começava a ganhar forma. Por exemplo na frase: "e começavam a tomar armas (...) cada um como melhor e mais asinha". Podemos imaginar as pessoas a pegar nas armas rápido. Temos o barulho, temos as pessoas a movimentarem-se rapidamente. Percebemos, portanto, que o ambiente está a ficar pesado.

- Temos, mais uma vez temos o 'cavalgar', espalhando a notícia que algo errado estava a acontecer, tentando reunir o povo, chamando a sua atenção "bradando" (outra vez a presença do som).

- Ao longo de toda a Crónica, temos muito presente a ideia do visualismo, caro na escrita de Fernão Lopes. Fernão Lopes narra-os como os imaginou e interpela o leitor para também os imaginar com frases do tipo: "ora esguardae como se fosseis presentes". Muitas vezes, é através da visualização que o leitor sente o texto, e consegue imaginar os acontecimentos retratados.

- Enquanto se vai analisando o excerto, os alunos vão registando e sublinhando os aspetos a reter.

-Perguntas a fazer: **'Na frase, "Soaram as vozes do arroído (...)" qual dos nossos sentidos podemos usar para imaginar o que está a acontecer?'** Espera-se que os alunos respondam: Audição. **'As pessoas começam a sair à rua, começa a formar-se uma multidão, que não está muito contente, pois não? Porquê?'** Resposta esperada: anteriormente, já tínhamos visto que D. Leonor Teles não era muito amada pelo povo, ao contrário de D. João I (Mestre de Avis), filho de D. Pedro (forma de legitimação). Temem que Leonor Teles mate o Mestre, já que já matou o marido, o que quer que a culpam pelo sofrimento do marido. **'Neste momento, temos uma frase que nos ajuda a perceber a quantidade de pessoas, que começam a juntar-se. Conseguem identificar qual é?'** "Nom cabiam pelas ruas principais, e atravessavam lugares escusos (...)".

Sobre as Personagens:

- No que concerne às personagens, temos, neste excerto, a presença de personagens individuais e de personagens coletivas. **'Conseguem identificá-las?'** Resposta esperada: nas expressões: **"Álvoro Pais** que estava preses (...)", temos a presença de uma **personagem individual – Álvoro Pais**.⁶⁷ "(...) Álvoro Pais nom quedava d'ir per ala, bradando a todos: 'Acorramos ao Mestre, amigos [...]' – **Personagem coletiva: Povo** em interação com a personagem individual – Álvoro Pais (Reis, 2018: 46).

- "Como ator coletivo o povo domina a ação. É ele que age, que fala, que grita, que se emociona" (Reis, 2016:47).

'Anteriormente, vimos que o pajem grita "acorrei ao Mestre", mas agora brada "acorramos" ao Mestre. Qual o motivo do uso da 1.ª pessoa do plural?' Poderá funcionar com uma forma de Álvoro Pais conseguir o apoio do povo e conseqüentemente a sua movimentação em direção ao 'paço da rainha'. Neste sentido, estabelecer solidariedade e envolver o povo no apoio ao Mestre. (Temos a passagem da personagem individual para a interação com a personagem coletiva: povo).

- **Terceiro excerto** (manual: linhas 42- 54; áudio: 2:29 min aos 3:35 min): a professora estagiária afere, remedeia e os alunos aplicam.

- Tal como nos excertos anteriores, os alunos escutam a parte do vídeo referente ao excerto em análise, acompanhando com a leitura no manual. Fazem, no caderno, o levantamento das palavras que desconhecem.

- No que se refere à análise e aplicação da estratégia *imagens sensoriais*, fazem-se as seguintes perguntas: **'Como se comporta o povo?'** **'Qual é o seu estado de espírito?'** **'Que sensações, podemos encontrar neste excerto?'** **'Que expressões identificam, esse movimento, essa agitação?'** **'Qual o motivo da revolta do povo?'** **'Quem morreu?'** **'Como podemos imaginar este cenário?'** **'Como estava o povo?'** O povo estava preocupado com o Mestre de Avis. Neste sentido, podemos verificar "um sentimento de solidariedade e de proteção para com o Mestre de Avis. Ao mesmo tempo esse sentimento de solidariedade relaciona-se com o empenhamento de muitos numa causa nacional: Consciência Coletiva e Sentido Patriótico" (Reis, Carlos. 2016: 45).

Verifica-se, portanto, o sentimento nacional. Pela primeira vez o povo junta-se ao poder e defende a independência.

⁶⁷ Reis, Carlos (2016). *Crónica de D. João I. Fernão Lopes*. Porto Editora. 46.

- o **3.ª parte**
- o **Quarto excerto** (manual: linhas 54-97; áudio: 3:36 min aos 6:33 min): os alunos escutam e aplicam;
 - Num primeiro momento, os alunos escutam a última parte do áudio, seguindo a leitura no manual, sublinhando as palavras que não percebem. No final, pergunta-se aos alunos as palavras que desconhecem, fornecendo-lhes o significado das mesmas.
 - Em seguida, solicita-se aos alunos que releiam o excerto no manual e que apliquem o exercício que tem vindo a ser realizado. Isto é, a partir de palavras, expressões, frases retiradas do excerto, os alunos deverão registar a sensação sugerida e que sentido lhes permite visualizar o acontecimento relatado. No final, em conjunto faz-se a análise do excerto e alguns alunos leem as suas sugestões de resposta.

- Perguntas a fazer: **'Quem matou o Conde Andeiro?' 'Que frases, palavras, expressões encontraram neste excerto relacionada com as sensações?'** Neste momento verifica-se a aclamação, o Mestre estava vivo e a população feliz, demonstrando-o de diversas formas: "muitos choravam com prazer de o veer vivo (...)."; "deceo afundo e cavalgou com os seus, acompanhado de todolos outros que era maravilha de veer (...)."; "As donas da cidade, pela rua per u el ia, saíam todas aas janelas com prazer, dizendo altas vozes: - Mantanha-vos Deos, Senhor (...)." **'Depois da situação inicial, como se encontra agora o ambiente?'**

- Fernão Lopes,

"organiza os acontecimentos por forma a criar um efeito *suspense* com uma capacidade de narrar acontecimentos coletivos, como este que vimos da multidão que se junta em defesa do Mestre de Avis, e ainda a capacidade de explorar a psicologia das multidões amotinadas. Podemos verificar isto com o crescente do povo, que vai, gradualmente, se juntando e ficando cada vez mais exaltado, até depois do aparecimento do Mestre" (Reis, 2018: 47).

Pergunta a fazer: **'Como identificamos esse efeito de suspense?' 'Como terá reagido o povo à resposta do Mestre?' (será que ficou desiludido?) 'Como imaginam que será o seu comportamento depois deste episódio?' (abandonam o Mestre, usam a energia não consumida para outro tumulto ou desviam-na para algum crime?).**

- Neste momento da aula, volta-se a fazer uso da primeira estratégia: "ativar o conhecimento prévio". **'Lembram-se de alguma outra referência ao povo nos livros de História?'** Os alunos poderão responder: o 25 de abril, a padeira de Aljubarrota, (...).

Podemos verificar que o povo não é muito retratado nos livros de história. No entanto, Fernão Lopes presta atenção, pela primeira vez, a essa figura coletiva e realça, na crónica, a importância do povo na história. **'Porquê?'** Resposta esperada: união, luta pelo reino contra a oligarquia; luta pela independência.

Em relação à **caraterização da imagem do povo** como personagem coletiva, revela-se uma novidade na literatura e na historiografia, que até então se concentrava na classe dominante. Pelo contrário, Fernão Lopes demonstra uma particular sensibilidade para retratar o comportamento e o sentir do povo (sentimentos e sensações), enquanto **personagem coletiva**, atribuí-lhe uma consciência coletiva e um sentimento nacional (importância da independência de Portugal).

‘Qual é a verdadeira responsabilidade do povo neste tumulto? Será espontaneidade ou manipulação?’ É manipulação, uma vez que Álvaro Pais traça um plano. Há aqui uma estratégia que o povo desconhece, mas adere. A partir do plano traçado é possível legitimar o Mestre de Avis como sucessor legítimo do rei.

‘Conseguem identificar a estratégia planeada?’ ‘Quem mata quem afinal?’ ‘Quem morreu, Mestre ou o Conde Andeiro?’ Tal verifica-se na análise dos pregões, que expressam uma ideia de legitimidade do Mestre de Avis. Por exemplo, quando diz: “D. João, filho de D. Pedro” é uma forma de legitimar a ideia de sucessão. Reforça-se a ideia de que o Mestre de Avis é filho do rei D. Pedro I, logo pretendente ao trono.

Depois da Leitura

- Visualização da síntese do capítulo XI da Crónica estudada (12:23 minutos aos 16:48 minutos), disponível no site: <https://www.youtube.com/watch?v=BGybMxtjGp4&t=28s> [consultado em 06.11.2019].

- Num último momento da aula procede-se à síntese do excerto do capítulo XI da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. A professora vai registando no quadro e os alunos vão preenchendo a tabela da página 61 do manual. A presente síntese (sétima estratégia proposta por Judi Moreillon: *sintetizar*) foi elaborada através de alguns aspetos presentes na tabela do manual.

- **Quem foi D. João I?**
 - D. João I, filho de D. Pedro e irmão de D. Fernando foi rei de Portugal. Tendo sido aclamado em 1385. Dando início à Dinastia de Avis e pondo fim à Crise Dinástica de 1383 – 1385.
- **Quem foi o Mestre de Avis?**
 - Membro da Ordem Militar de Avis, D. João I.
- **Quem são as personagens presentes neste excerto?**
 - Álvaro Pais, o pajem, o Mestre de Avis, o povo.
- **Que personagens são coletivas e que personagens são individuais?**
 - Álvaro Pais, o pajem e o Mestre de Avis – Personagens Individuais;
 - O povo – Personagem Coletiva. A ação não é individualizada, é abordada em grupos. Perspetiva muito comum em Fernão Lopes para contemplar a diversidade do grupo.
- **Que acontecimentos são narrados no capítulo?**
 - O pajem grita que matam o Mestre, cavalgando pelas ruas da cidade, até chegar a casa de Álvaro Pais.
 - A libertação do Mestre.

- o **Em que espaços decorre a ação?**

- Ruas da cidade de Lisboa; às portas do paço; à saída do paço; a caminho do paço do Almirante, onde estava hospedado o irmão da rainha;

- o **Em que tempo decorre a ação?**

- A ação decorre em 1383.

Bibliografia

Freitas, Elsa Machado *et al.* (2018) *O Caminho das Palavras 10*. Português 10.ºano, Areal Editores

Marques, A. H. De Oliveira (1998). *História de Portugal*. Volume II, Editorial Presença. 210

Monteiro, João Gouveia (1988). *Fernão Lopes. Texto e Contexto*. Coimbra. 110-130.

Saraiva, José Hermano (2004). "Lopes, Fernão" in *História de Portugal, Dicionário de Personalidades – Henrique a Macedo*. Volume XVI. Editora QuidNovi. 116.

Saraiva, José H. (1990). *Introdução à Leitura de Fernão Lopes*. Editor: Francisco Lyon de Castro. 5-26.

Amado, Teresa (1991). *Fernão Lopes. Contador de Histórias. Sobre a Crónica de D. João I*. Lisboa: Editorial Estampa.

Reis, Carlos (2016). *Crónica de D. João I. Fernão Lopes*. 10.ºano. Porto Editora

Villas-Boas, António e Vieira, Manuel (2015). *Entre Palavras 10*. Português 10.º ano. Edições Asa

Anexo 4 – Aplicação Didática 1 - Tabelas completas

[D 1_E1]	Visão	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	cavalgando	18	+	69,23%
	cavalgar			
	cavalgara			
	cavalgou			
	cavalgou logo a pressa			
	cavalgou com os seus	16	+	61,54%
	rijamente			
	rijamente (rapidez)			
	rijamente (rapidez; movimento)	10	+	38,46%
	galope			
	a galope			
	a galope em cima do cavalo			
	a galope em cima do cavalo [d'ir rijamente]			
	a galope [d'ir rijamente]			
	a galope [rijamente]	8	+	30,77%
	a galope em cima [rijamente]			
	correndo a pressa	7	+	26,92%
	alvoraçavam			
	alvoraçavam-se			
	alvoraçavam-se nas vontades	6	+	23,08%
	alvoroço			
	alvoroço [tan grande]	5	+	19,23%
	choravam			
	choravam [muitos]	5	+	19,23%
	quebrar as portas			
	quebrar as portas [aquelas gentes, doutras guisadas, poderiam]	5	+	19,23%
	tomar armas			
	torvaçam	5	+	19,23%
	torvaçam [e tanto era a]			
	torvaçam deles [e tanto era a] (perturbação)			
	virom	5	+	19,23%
	virom [o]			
	oolhavam	4	+	15,38%
	entrarom dentro (movimento)			
	entrarom dentro	4	+	15,38%
	se mostrou o Meestre a ùa grande janella			
	se mostrou o Meestre	4	+	15,38%
	veesse lume			
	acender o fogo	3	+	11,54%

deceo afundo e cavalgou com os seus	3	+	11,54%
deceo afundo e cavalgou			
estranha cousa de veer	3	+	11,54%
estranha cousa de veer [que era]			
mostrae-mo-lo e vee-lo-emos	3	+	11,54%
d'ir rijamente a galope	3	+	11,54%
d'ir rijamente a galope em cima do cavalo			
veendo tam grande alvoroço	3	+	11,54%
veendo tam grande alvoroço como este			
veer	3	+	11,54%
veer que cousa era			
veendo	3	+	11,54%
veendo el estomce			
oolhae e vede	3	+	11,54%
as portas estavom çarradas	2	+	7,69%
britassem	2	+	7,69%
çarrar	2	+	7,69%
choravam com prazer de o veer vivo [muitos]	2	+	7,69%
choravom com prazer de o veer vivo			
começarom de tomar armas	2	+	7,69%
entrando assi (movimento)	2	+	7,69%
entrando assi dentro per força			
logares escusos	2	+	7,69%
moverom	2	+	7,69%
nom cabiam nas ruas principais	2	+	7,69%
poer o fogo	2	+	7,69%
rijamente a galope [rapidamente]	2	+	7,69%
rijamente a galope em cima			
saíam todas aas janelas com prazer	2	+	7,69%
viinham com feixes de lenha	2	+	7,69%
O Meestre estava aa janela	2	+	7,69%
desvairadas	2	+/-	7,69%
matou o treedor	2	+/-	7,69%
gram prazer	2	-	7,69%
acendia	1	+	3,85%
a gente começou de se juntar	1	+	3,85%
Ali se mostrou o Meestre a ãa grande janella que viinha sobre a rua, onde estava Alvaro Paez e mais força de gente	1	+	3,85%
Ali se mostrou o Meestre	1	+	3,85%
atravessavom lugares escusos	1	+	3,85%
çarrou estas portas	1	+	3,85%
estava aa janela	1	+	3,85%
grande espaço	1	+	3,85%
ledos arredor d'elle	1	+	3,85%

	matavom	1	+	3,85%
	poerem fogo	1	+	3,85%
	saiam aa rua veer que cousa era	1	+	3,85%
	tragiam carqueija	1	+	3,85%
	oolhae	1	+	3,85%
	armado	1	+/-	3,85%
	brados de desvairadas	1	+/-	3,85%
	Paaços do Almirante	1	+/-	3,85%
	aficavom	1	-	3,85%
	aleivosa	1	-	3,85%
	a mais força de gente	1	-	3,85%
	braadar	1	-	3,85%
	coifa	1	-	3,85%
	encaminhou	1	-	3,85%
	feixes de lenha	1	-	3,85%
	que non cavalgara	1	-	3,85%
	soaram as vozes de arroído	1	-	3,85%
	pera acender o fogo	1	-	3,85%

Tabela 35. D1 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Visão

[D 1_E1]	Audição	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	arroído	16	+	61,54%
	arroído (ruído)			
	braadando	14	+	53,89%
	braadando (gritar)			
	ouvido	12	+	46,15%
	ouvido [aadur podendo seer]			
	ouvido [podendo seer]			
	ouvido [seer]			
	ouvidos braados [ali eram]			
	ouvidos braados de desvairadas [ali eram]			
	ouvidos braados de desvairadas	10	+	38,46%
	ouvidos braados de desvairadas maneiras			
	alvoroço	10	+	38,46%
	alvoroço [grande]			
	cavalgando	9	+/-	34,61%
	cavalgar			
	cavalgou			
	cavalgou [deceo afundo e]			
	cavalgara	8	+	30,80%
	braadar			
	dizendo altas vozes	8	+	30,80%

dizendo altas vozes (falar alto)			
alvoraçavom-se	5	+	19,23%
alvoraçavom			
choravom	5	+	19,23%
choravom com prazer			
deziã uĩs contra os outros [e]	5	+	19,23%
deziã uĩs contra os outros			
soarom as vozes de arroĩdo	5	+	19,23%
braadavom	4	+	15,38%
ruĩdo	4	+	15,38%
torçaã	4	+/-	15,38%
britassem	3	+	11,54%
dizendo muitos doestos	3	+	11,54%
respondia [e el lhe]	3	+	11,54%
respondia, aadur podenso seer ouvido [el lhe]			
respondia, aadur podenso seer ouvido			
aleivosa	3	-	11,54%
altas vozes	2	+	7,69%
arroĩdo tam grande	2	+	7,69%
braadando pela rua	2	+	7,69%
dizendo altas vozes, braadando pela rua	2	+	7,69%
dizendo altas vozes, braadando			
dizendo esto	2	+	7,69%
falar uĩs com os outros [começaãdo a]	2	+	7,69%
ouviam	2	+	7,69%
soarom	2	+	7,69%
amigos, apacificaãe vos, ca eu vivo e sãõ som, a Deos graças	1	+	3,85%
braadando a todos	1	+	3,85%
braadar que o mestre era vivo	1	+	3,85%
braadavom, dizendo	1	+	3,85%
disse [Paaez e a mais força de gente, e]	1	+	3,85%
dizendo	1	+	3,85%
dizendo que a britassem	1	+	3,85%
dizer [começarom de]	1	+	3,85%
galope	1	+	3,85%
gritavam	1	+	3,85%
ó aleivosa	1	+	3,85%
ouvindo todos bradar	1	+	3,85%
perguntando uĩs aos outros	1	+	3,85%
quebrar as portas	1	+	3,85%
responder [quem]	1	+	3,85%
vozes de arroĩdo [as]	1	+	3,85%
aficavom	1	-	3,85%

	matom o Meestre	1	-	3,85%
	oolhae	1	-	3,85%
	quiserom matar per treißom, beento (traição)	1	-	3,85%
	rijamente	1	-	3,85%

Tabela 35. D1 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências – Audição

[D 1_E1]	Olfato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	acender o fogo	1	+	3,85%
	carqueija pera acender o fogo, cuidando queimar o muro do Paaço com ela [outros tragiam]	1	+	3,85%

Tabela 36. D1 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Olfato

[D 1_E1]	Gosto	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	comer	1	+	3,85%
	mercee	1	-	3,85%

Tabela 37. D1 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Gosto

[D 1_E1]	Tato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	tomar armas	2	+	7,69%
	tomam as armas*	1	+	3,85%
	queimar o treedor	1	+	3,85%

Tabela 38. D1 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Tato

Anexo 5 – Aplicação Didática 2 – Plano de Aula

Plano de Aula 11 e 12 – *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

Escola: Escola Secundária Infanta Dona Maria **Ano letivo:** 2019/2020

Tempo: 100 minutos **Data:** 14.01.2020

Fundamentação

A presente aula terá lugar numa turma do 10.º ano do curso de Humanidades, na Escola Secundária Infanta D. Maria.

Tendo como base o Programa de Português do Ensino Secundário referente ao 10.º ano de escolaridade e as Aprendizagens Essenciais, a presente planificação terá como tópico a leção da obra *Farsa de Inês Pereira*, do dramaturgo Gil Vicente.

Neste sentido, a par do que afirma José Augusto Cardoso Bernardes (2008:57):

“(…) não surpreende que Gil Vicente tenha sempre feito parte do cânone literário escolar. (...) Basta percorrer os Programas e as antologias ou atentar no considerável número de edições escolares publicadas (...) para aquilatar da presença do autor no quotidiano dos alunos. (...) Hoje em dia, a generalidade dos alunos do Ensino Secundário (...) apenas têm contacto com um auto. Antes disso, os alunos do 9.º ano, estudam a *Barca do Inferno* (...)” (Bernardes, José Augusto (2008). Gil Vicente. Edições 70: 62-63)

Neste alinhamento, a leção da obra de Gil Vicente revela-se importante, na medida em que, citando José Augusto Cardoso Bernardes (2003), é necessário:

“alargar os horizontes dos alunos para além das fronteiras dos autos estudados na aula, tendo em conta que emanam de um conjunto muito mais amplo e remetem para uma forte personalidade criadora; fica de combinar informação e fruição (só assim se entende o estudo de literatura nestes níveis de Ensino), de tal forma que cada uma das vertentes possa potenciar a outra.” (Bernardes, José Augusto (2003). *Revisões de Gil Vicente*. Angelus Novus: 185)

No início da aula será solicitado aos alunos para abrirem os cadernos e escreverem o número das lições, preparando-os, desde logo, para as atividades a desenvolver. Será ainda anunciado que o sumário será apenas escrito no final da aula, pois, para além de funcionar como uma breve síntese dos conteúdos lecionados, a atividade inicial necessita dos fatores surpresa e desconhecimento.

A aula terá início com uma breve sistematização da aula anterior, de forma a mobilizar os conhecimentos já adquiridos pelos alunos.

Neste seguimento, aplicando a estratégia *sintetizar* proposta por Judi Moreillon (2007), os discentes serão orientados nessa mesma sistematização. Assim, a partir das questões: Quem? Onde? Quando? O quê? Porquê?, os alunos poderão perceber os aspetos essenciais analisados e que devem reter. Esta atividade será realizada oralmente, em grande grupo, sendo a professora estagiária a questionar os alunos individualmente, de forma a diminuir o ruído e a promover os objetivos pretendidos com a atividade. No final, será perguntado o motivo pelo qual as perguntas anteriores terão sido feitas, levando os alunos à tomada de consciência da importância desta estratégia para a compreensão e interpretação da obra em estudo.

Num segundo momento, distribuir-se-á pelos alunos uma ficha com as respetivas orientações da atividade que irá decorrer, lembrando-os de procederem ao registo das observações e dos aspetos pertinentes na folha distribuída. No entanto, e para que todos os alunos percebam, caberá à professora estagiária a explicação e elucidação da tarefa para o sucesso da sua concretização. Seguidamente, dar-se-á início à atividade, projetando um breve excerto da peça de teatro referente à *Farsa de Inês Pereira*. Importa referir que a atividade acima descrita será realizada a partir da estratégia de compreensão leitora proposta por Judi Moreillon (2007), *imagens sensoriais*.

Neste sentido, dando continuidade à atividade de pré-leitura, os alunos terão de realizar uma leitura atenta e silenciosa dos excertos propostos para análise a fim de terem um primeiro contacto com o texto, de forma a completar a tarefa proposta. Efetivamente, uma leitura atenta irá, de certa forma, auxiliar na interpretação do texto. Tal como Carlos Reis reitera:

a “leitura expressiva [a ser realizada posteriormente] não dispensa, antes dela, uma leitura silenciosa, certamente mais concentrada e mais demorada, dando atenção às notas que explicam certas palavras e situações.” (Carlos Reis (2015). *Farsa de Inês Pereira*. Gil Vicente. 10.º ano. Porto Editora: 17).

Num último momento da atividade, os alunos terão de redigir um breve comentário em que relacionem as duas dimensões: o excerto visualizado com o excerto lido. Tal exercício julga-se importante, na medida em que, parafraseando Bernardes (2003:186):

“não me parece admissível é que continue a lidar-se com textos de Gil Vicente, sem levar os alunos a escrever e a falar sobre o que leem, em registo de análise, debate e indagação pessoal” (Bernardes, José Augusto (2003). *Revisões sobre Gil Vicente* Angelus Novus:186).

Em seguida, proceder-se-á à leitura expressiva e dividida em partes, permitindo assim aos discentes, uma melhor compreensão e análise textual. Neste sentido, a leitura será realizada pelos discentes e pela professora estagiária, uma vez que, como sugere Carlos Reis:

“A leitura será mais expressiva se for feita como uma peça de teatro exige, ou seja, de forma dialogada, com participação de várias pessoas que entre si dividam os papéis” (Carlos Reis (2016). *Farsa de Inês Pereira. Gil Vicente*. 10.º ano. Porto Editora: 18).

A leitura em grupo e em voz alta torna-se importante para uma melhor apreensão da obra. Por outro lado, uma vez que se trata de uma peça de teatro, aquela surge logo como motivo para uma espécie de representação, conseguida pela leitura expressiva. Esta atividade permite ainda uma motivação dos discentes para a leitura.

Durante a atividade de leitura, fazendo uso da estratégia “ativação do conhecimento prévio” proposta por Judi Moreillon (2007), a partir da palavra ‘carta’ questiona-se os alunos sobre o conhecimento que têm sobre o tópico. Desta forma, os discentes percebem o conceito da palavra, importante na análise do excerto. Depois da leitura e análise do excerto da carta de Pero Marques para Inês, será mostrado aos alunos a música *Namoro*, de Sérgio Godinho. A partir desta atividade espera-se que os alunos estabeleçam um confronto entre a carta que Pero Marques enviou a Inês e a carta abordada na canção, possibilitando uma relação texto-textos.

Em seguida, e por parecer pertinente, realizar-se-á a descrição detalhada da personagem Pêro Marques, que levará à sua caracterização. O facto de se realizar uma descrição mais pormenorizada do mesmo, recai sobre o tempo disponível de aula e pela importância que confere aos excertos em estudo.

Neste sentido, Carlos Reis afirma que as personagens “(...) devem ser bem caracterizadas, para serem expressivas, isto é, para que a mensagem que nos transmitem seja entendida.” (Reis, 2016: 54).

Numa parte final da aula e de forma a consolidar os conteúdos lecionados, permitindo a tomada de notas por parte dos alunos, será realizado, através da estratégia de compreensão leitora, proposta por Judi Moreillon (2007) *Questionar*, algumas perguntas que induzam os alunos para a matéria lecionada. A atividade será realizada oralmente, com registo no quadro, permitindo, desta forma, um melhor acompanhamento e uma melhor perceção da atividade, possibilitando a interação dos alunos.

Em seguida, será feita a pergunta: “O que aprendi hoje?”. Com isto, pretende-se que os discentes reflitam e tomem consciência da aprendizagem e dos novos saberes.

Para terminar a aula, será projetado o sumário, para que os alunos o possam copiar para o caderno diário.

Roteiro

A presente planificação destina-se a uma aula de Português, com a duração de 100 minutos, numa turma do 10.º ano do Curso de Humanidades. Na aula será lecionado parte da cena 3, em que Inês lê a carta de Pêro Marques, trazida pela alcoviteira Lianor Vaz; a cena 4, que corresponde à chegada de Pêro Marques e ao diálogo com Inês; e a cena, que corresponde ao diálogo de Inês com a sua mãe e à rejeição de Pêro Marques por parte de Inês⁶⁸.

1.ª PARTE DA AULA (Pré-Leitura)

1.º momento da aula (Lição e sistematização da aula anterior - sintetizar: 5 minutos)

Os alunos entram na sala de aula, sentam-se e abrem os cadernos para escreverem o número da lição. Será dito aos alunos para reservarem espaço para escreverem o sumário, que será apresentado apenas no final da aula.

Em seguida, a professora estagiária questiona os alunos sobre o que foi lecionado na aula anterior, de forma a realizar-se uma breve síntese e a introduzir a matéria para a presente aula. Ao mesmo tempo, a professora irá registando no quadro os aspetos principais (**Quem? O quê? Onde? Quando? Porquê?**).

2.º momento da aula (Pré-Leitura: aplicação da estratégia – *imagens sensoriais*: 15 minutos)

Realização da atividade de pré-leitura

No segundo momento da aula, fazendo uso da segunda estratégia proposta por Judi Moreillon (2007), "Uso de imagens sensoriais", os alunos visualizam um pequeno excerto do teatro da *Farsa de Inês Pereira*. O excerto será projetado sem som e os alunos terão de ir registando aquilo que julgam estar a acontecer. O registo será realizado na folha fornecida pela professora estagiária, para posterior recolha.

Neste sentido, ser-lhes-ão fornecidas orientações prévias. Assim, deverão registar: as **personagens** (quantas são, características, quem são); os **acontecimentos** (ação); o **espaço** (onde estão) e outros elementos pertinentes.

3.º momento da aula (Leitura individual e silenciosa: 10 minutos)

Em seguida, os alunos irão ler individualmente e em silêncio as páginas 97, 98, 99 e 103 do manual, referente ao excerto objeto de análise. A professora estagiária deverá lembrar os alunos que terão que **sublinhar** e **registar as palavras que desconhecem**, chamando a atenção para a necessidade de lerem as notas de rodapé.

⁶⁸ A sugestão da organização das cenas foi retirada do livro de Reis, Carlos (2016). *A Farsa de Inês Pereira*. Gil Vicente. Porto Editora: 21.

4.º momento da aula (Comparação: 7 minutos)

A atividade continua com uma breve redação dos aspetos que retiraram da visualização do teatro e do excerto que acabaram de ler, de forma a estabelecer uma comparação entre ambos, verificando as semelhanças e as diferenças; a expectativa *versus* a realidade (imaginação dos personagens, do espaço, da ação (...)). No final da atividade, alguns alunos partilham as suas conclusões, justificando-as.

A professora estagiária deverá recolher as fichas, pelo que deverá **relembrar os alunos para colocarem o nome e a data nas folhas.**

2.ª PARTE DA AULA (Durante a leitura)**5.º momento da aula** (Leitura e análise: 15 minutos)

Após as atividades de pré-leitura, proceder-se-á à leitura e análise dos excertos. Importa salientar, que estes serão lidos e analisados por partes: **1.ª parte:** Inês Pereira lê a carta. Antes da leitura, fazendo uso da estratégia “ativação do conhecimento prévio” proposta por Judi Moreillon (2007), a professora escreve a palavra ‘carta’ no quadro e questiona os alunos sobre o conhecimento que têm sobre o tópico. Depois da leitura e análise da carta, será mostrado aos alunos a música *Namora*, de Sérgio Godinho.

- ⇒ **Atividade relacionada com a CARTA (estratégia: “ativação do conhecimento prévio”):** a professora estagiária escreve no quadro a palavra ‘CARTA’ e pergunta aos alunos palavras, frases ou expressões que relacionem ao conceito. Um aluno vai ao quadro e escreve as palavras que os colegas disserem (até 8 palavras).



Em seguida proceder-se-á à leitura e análise dos restantes excertos: **2.ª parte:** chega a casa de Inês Pereira; **3.ª parte:** Pero Marques vai-se embora; **4.ª parte:** diálogo de Inês com a mãe.

Cada parte, caso seja pertinente, será analisada por estrofe.

Desta forma, a professora estagiária solicita a colaboração dos alunos na leitura dos excertos em análise. Durante a análise, a professora questiona os alunos sobre os aspetos internos e externos da obra.

3.ª PARTE DA AULA (Pós-leitura: 20 minutos)**6.º momento da aula** (Caraterísticas e Caraterização do personagem Pero Marques: 7 minutos)

Após a leitura e análise dos excertos propostos, será feita a caraterização da personagem Pêro Marques, tendo em conta as caraterísticas apontadas pelos alunos e a caraterização (direta e indireta)⁶⁹.

7.º momento da aula (Perguntas sobre os aspetos principais – “Questionação”: 7 minutos)

No final da atividade anterior, proceder-se-á à elaboração oral de algumas perguntas, fazendo uso da estratégia da “Questionação”: Quem? O quê? Onde? Porquê? Quando?. A professora estagiária deverá registar no quadro as informações, **lembrando** os alunos para tomarem notas.

8.º momento da aula (Sumário: 3 minutos) - No final da aula, será projetado o **sumário** para que os alunos procedam ao seu registo no caderno diário.

9.º momento da aula (O que aprendi hoje? - 5 minutos) - Num último momento da aula, caso haja tempo, os alunos deverão responder à questão: **O que aprendi hoje na aula de Português?**

Bibliografia

- Bernardes, José Augusto Cardoso (2008). *Gil Vicente*. Edições 70.
- Bernardes, José Augusto Cardoso (2003). *Revisões de Gil Vicente*. Angulus Novus.
- Cameira, Célia *et al.* (2015). *Mensagens 10*. Português 10.ºano. Texto.
- Ferreira, José Alberto. (2003). *Ensaios de Gil Vicente*. A Escola da Noite.
- Freitas, Elsa Machado *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras 10*, Português 10.ºano. Areal Editores.
- Gil Vicente (2014). *Farsa de Inês Pereira*. *Gil Vicente*. Porto Editora.
- Reis, Carlos (2015). *Farsa de Inês Pereira*. *Gil Vicente*. 10.º ano. Porto Editora.

⁶⁹ Conforme é proposto por Carlos Reis (2015). *A Farsa de Inês Pereira*. *Gil Vicente*. 10.º ano. Porto Editora: 58-59.

- o Excerto da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente (Freitas, Elsa *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras* 10. Português 10.º ano. Areal Editores: 93-94; 97-99; 103).

	Não lhe dera um empuxão, porque são tão maviosa que é cousa maravilhosa. E esta é a concrusão. ⁴¹		
170	Leixemos isto. Eu venho com grande amor que vos tenho, porque diz o exemplo antigo que amiga e bom amigo mais aquece que o bom lenho.	205	
175	Inês está concertada pera casar com alguém? <i>Mãe</i> Até agora com ninguém não é ela embaraçada.	210	
	<i>Lianor</i> Eu vos trago um casamento em nome do anjo bento. ⁴²		
180	Filha, não sei se vos praz. <i>Inês</i> E quando, Lianor Vaz? <i>Lianor</i> Eu vos trago aviamento. ⁴³	215	<i>Inês</i>
	<i>Inês</i> Porém, não hei de casar senão com homem avisado. Ainda que pobre e pelado, seja discreto em falar.		
185	<i>Lianor</i> Eu vos trago um bom marido, Rico, honrado, conhecido. Diz que em camisa vos quer. ⁴⁴	220	
190	<i>Inês</i> Primeiro eu hei de saber se é parvo, se sabido.		
	<i>Lianor</i> Nesta carta que aqui vem pera vós, filha, d'amores, veredes vós, minhas flores, ⁴⁵ a discricção que ele tem.	225	
195	<i>Inês</i> Mostrai-ma cá, quero ver. <i>Lianor</i> Tomai. E sabedes vós ler? ⁴⁶		
	<i>Mãe</i> Hui! e ela sabe latim e gramática e alfaqui e tudo quanto ela quer! ⁴⁷	230	
200			<i>Lê Inês Pereira a carta.</i>
			“Senhora amiga Inês Pereira, Pero Marques, vosso amigo, que ora estou na nossa aldeia mesmo na vossa mercea m'encomendo. E mais digo, ⁴⁸ digo que benza-vos Deos, ⁴⁹ que vos fez de tão bom jeito. ⁵⁰ Bom prazer e bom proveito veja vossa mãe de vós. ⁵¹
			Ainda que eu vos vi est'outro dia folgar e não quisestes bailar nem cantar presente mi...”
			Na voda de seu avô, ou onde me viu ora ele? ⁵² Lianor Vaz, este é ele? ⁵³
			<i>Lianor</i> Lede a carta sem dó, que inda eu são contente dele. ⁵⁴
			<i>Prossegue Inês Pereira a carta:</i>
			“Nem cantar presente mi. Pois Deos sabe a rebentinha que me fizestes então. Ora, Inês, que hajais bênção de vosso pai e a minha, ⁵⁵ que venha isto a concrusão. ⁵⁶
			E rogo-vos como amiga, que samicas vós sereis, que de parte me faleis antes que outrem vo-lo diga. ⁵⁷
			E, se não fiais de mi, esteja vossa mãe aí, e Lianor Vaz de presente. ⁵⁸

	Veremos se sois contente Que casemos na boa hora.”	<i>Inês</i>	Si. Venha e veja-me a mi. Quero ver quando me vir, se perderá o presumir logo em chegando aqui, pera me fartar de rir.
235	<i>Inês</i> Dês que nasci até agora não vi tal vilão com'este, nem tanto fora de mão! ⁵⁹	260	
	<i>Lianor</i> Não queirais ser tão senhora. Casa, filha, que te preste, ⁶⁰ não percas a ocasião.	<i>Mãe</i>	Touca-te, se cá vier, pois que pera casar anda. Essa é boa demanda! ⁶⁵
240		265	<i>Inês</i> Cerimónias há mister homem que tal carta manda? Eu o estou cá pintando. ⁶⁶
	Queres casar a prazer no tempo d'agora, Inês? ⁶¹ Antes casa, em que te pês, que não é tempo d'escolher.	270	sabeis, mãe, que eu adivinho? Deve ser um vilãozinho... Ei-lo, se vem penteando: será com algum ancinho? ⁶⁷
245	Sempre eu ouvi dizer: “Ou seja sapo ou sapinho, ou marido ou maridinho, tenha o que houver mister.” ⁶² Este é o certo caminho.		
250	<i>Mãe</i> Pardeus, amiga, essa é ela! ⁶³ “Mata o cavalo de sela e bom é o asno que me leva”. Filha, “no Chão de Couce quem não puder andar, choute.” ⁶⁴		
255	E: “mais quero eu quem m'adore que quem faça com que chore”. Chamá-lo-ei, Inês?		

SABER MAIS

O **pente** era, na época, considerado um objeto de luxo. O seu uso indiciava, assim, que se tinha fortuna e que se pertencia a uma classe superior.

E desejo ser casado

Aqui vem Pero Marques, vestido como filho de lavrador rico, com um gabão azul deitado ao ombro, com o capelo por diante, e vem dizendo:

275	<i>Pero</i> Homem que vai aonde eu vou não se deve de correr. Ria embora quem quiser, que eu em meu siso estou. Não sei onde mora aqui... olhai que m'esquece a mi!
280	Eu creio que nesta rua... E esta parreira é sua. Já conheço que é aqui.
	<i>Chega Pero Marques aonde elas estão, e diz:</i>
285	<i>Pero</i> Digo que esteis muito embora. ⁶⁸ Folguei ora de vir cá... Eu vos escrevi de lá uma cartinha, senhora... E assi que de maneira... ⁶⁹
	<i>Mãe</i> Tomai aquela cadeira. <i>Pero</i> E que val aqui uma destas? ⁷⁰
290	<i>Inês</i> (Ó Jesus! Que João das bestas! ⁷¹ Olhai aquela canseira!) ⁷²



		<i>Assentou-se com as costas pera elas, e diz:</i>		
			<i>Pero</i>	Nunca tal me aconteceu!
			325	Algum rapaz m'as comeu... que as meti no capelo, e ficou aqui o novelo, e o pentem não se perdeu. Pois trazia-as de boa mente...
295	<i>Pero</i>	Eu cuido que não estou bem...		
	<i>Mãe</i>	Como vos chamais, amigo?		
	<i>Pero</i>	Eu Pero Marques me digo, como meu pai que Deos tem.		
		Faleceu, perdoe-lhe Deos, que fora bem escusado, e ficamos dous eréos.	330	<i>Inês</i>
		Porém meu é o mor gado.		<i>Pero</i>
300	<i>Mãe</i>	De morgado é vosso estado? Isso viria dos céus. ⁷³		Não, que elas vinham chentadas cá em fundo no mais quente. ⁸⁰
				Vossa mãe foi-se? Ora bem... Sós nos deixou ela assi?... ⁸¹ Cant'eu quero-me ir daqui, não diga algum demo alguém... ⁸²
	<i>Pero</i>	Mais gado tenho eu já quanto, ⁷⁴ e o mor de todo o gado, digo maior algum tanto.	335	
305		E desejo ser casado, prouguesse ao Espírito Santo, com Inês, que eu me espanto quem me fez seu namorado.		<i>Inês</i>
		Parece moça de bem, e eu de bem, er também. ⁷⁵	340	<i>Pero</i>
310		Ora vós er ide vendo se lhe vem melhor ninguém, ⁷⁶ a segundo o que eu entendo.		Vós que me havéis de fazer? Nem ninguém que há de dizer? (O galante despejado!). ⁸³ Se eu fora já casado, d'outra arte havia de ser, como homem de bom recado. ⁸⁴
				<i>Inês</i>
			345	(Quão desviado este está! ⁸⁵ Todos andam por caçar suas damas sem casar e este... tomade-o lá!).
315		Cuido que lhe trago aqui peras da minha pereira... Hão de estar na derradeira. ⁷⁷ Tende ora, Inês, per i. ⁷⁸		<i>Pero</i>
	<i>Inês</i>	E isso hei de ter na mão?		<i>Inês</i>
	<i>Pero</i>	Deitai as peas ⁷⁹ no chão.	350	<i>Pero</i>
320	<i>Inês</i>	As perlas pera enfiar... Três chocalhos e um novelo... E as peias no capelo... E as peras? Onde estão?		<i>Inês</i>
				<i>Pero</i>
			355	Virá cá Lianor Vaz, veremos que lhe dizeis...

Inês Homem, não aporfieis,
que não quero, nem me apraz.
Ide casar a Cascais.⁸⁶
Pero Não vos anojarei mais,
360 ainda que saiba estalar;⁸⁷
e prometo não casar
até que vós não queirais.⁸⁸

(Pero vai-se, dizendo:)

Estas vos são elas a vós:⁸⁹
anda homem a gastar calçado,
365 e quando cuida que é aviado,
escarnefucham de vós!
Creo que lá fica a pea...
Pardeus! Bô ia eu à aldeia!⁹⁰

(Voltando atrás)

370 *Inês* Senhora, cá fica o fato?
Pero Olhai se o levou o gato...
Inda não tendes candeia?⁹¹
Ponho per cajo que alguém⁹²
vem como eu vim agora,
e vos acha só a tal hora:
375 parece-vos que será bem?
Ficai-vos ora com Deos:
çarraí a porta sobre vós
com vossa candeazinha.
E sicais sereis vós minha,
380 entonces veremos nós...



Não casarei senão com homem discreto

(Vai-se Pero Marques e diz Inês Pereira:)

Inês Pessoa conheço eu
que levara outro caminho...⁹³
Casai lá com um vilãozinho,⁹⁴
385 mais covarde que um judeu!
Se fora outro homem agora,
e me topara a tal hora,
estando assi às escuras,
dissera-me mil doçuras,
ainda que mais não fora...

(Vem a Mãe e diz:)

390 *Mãe* Pero Marques foi-se já?
Inês E pera que era ele aqui?
Mãe E não t'agrada ele a ti?
Inês Vá-se muitieramá!
Que sempre disse e direi:
395 mãe, eu me não casarei
senão com homem discreto,⁹⁵
e assi vo-lo prometo
ou antes o leixarei.

400 Que seja homem mal feito,
feio, pobre, sem feição,
como tiver discríção,
não lhe quero mais proveito.⁹⁶

405 E saiba ele tanger viola,
e coma eu pão e cebola.⁹⁷
Mãe Siquer⁹⁸ uma cantiguinha!
Discreto, feito em farinha,⁹⁹
porque isto me degola.¹⁰⁰

410 *Mãe* Sempre tu hás de bailar,
e sempre ele há de tanger?¹⁰¹
Se não tiveres que comer,
o tanger te há de fartar?

415 *Inês* Cada louco com sua teima.¹⁰²
Mãe Com uma borda de boleima¹⁰³
e uma vez d' água fria,
não quero mais cada dia.
Como às vezes isso queima!

420 *Inês* E que é desses escudeiros?
Eu falei ontem ali
que passaram por aqui
os Judeus casamenteiros
e hão de vir agora aqui.



Anexo 6 – Aplicação Didática 3 - Plano de Aula

Plano de Aula 15 – “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe

Escola: Escola Secundária Infanta Dona Maria **Ano letivo:** 2019/2020

Tempo: 50 minutos **Data:** 18.02.2020

Fundamentação

A presente planificação destina-se a uma aula de 100 minutos, numa turma do 10.º ano do Curso Científico de Línguas e Humanidades na Escola Secundária Infanta Dona Maria.

O presente plano de aula terá como tópico de conteúdo o poema “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe, com a aplicação da estratégia de compreensão leitora: “uso de imagens sensoriais”, proposta por Judi Moreillon (2007).

Depois de escreverem a lição e o sumário facultado pela professora estagiária, no início da aula, será realizado um breve diálogo sobre a atividade da aula anterior (discussão argumentativa), uma vez que não houve a possibilidade de fazê-lo devido ao tempo disponível em aula.

Num momento seguinte, a professora estagiária pergunta aos alunos se fizeram o trabalho de casa, de forma a perceber se houve dúvidas. Caso não o tenham realizado, e uma vez que é importante para terminar a matéria sobre a *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, bem como possibilitar os alunos de treinarem a escrita, a professora estagiária faculta algum tempo de aula para a elaboração do mesmo. Por fim, a professora estagiária projeta a sua proposta de síntese, de forma a que os alunos possam tomar nota de alguma informação que não tenham.

Em seguida, antes de passar para a leitura do poema *A Invenção do Amor*, far-se-á a contextualização biográfica do autor. Desta forma, pretende-se que os alunos conheçam o autor, possibilitando perceber o tempo em que o poema foi escrito.

Seguidamente, passar-se-á para a leitura em voz alta do poema. Com isto, pretende-se que os discentes acompanhem a leitura do poema, permitindo uma melhor compreensão. Os alunos deverão ter com eles a folha com o poema, entregue pela professora estagiária, na aula passada.

Em todo o caso, a professora estagiária distribuirá alguns exemplares aos alunos que tenham faltado à aula.

Depois da leitura, será realizada a interpretação do poema, destacando os aspetos mais importantes e relacionando com a época histórica em que o mesmo está inserido, de forma a facilitar a compreensão e possibilitar a intervenção e a interação dos alunos na atividade. Durante a análise, os alunos deverão ir sublinhando e registando as ideias principais.

Posteriormente, de forma a aplicar a estratégia de compreensão leitora “uso de imagens sensoriais”, proposta por Judi Moreillon (2007), será distribuído aos discentes uma ficha com as indicações para a realização da atividade. Segundo o que refere Moreillon (2007:39), “sensory imagery is an important part of our schemas”.

Neste sentido, o poema “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe, apresenta uma estrutura interessante, evocando a imaginação e os sentidos dos discentes. Pois, como afirma Marzano (2004: 35, *apud* Moreillon, 2007: 39) “when we think about sensory experiences, we are creating representations of those experiences in our memories”.

A aplicação da estratégia, terá como recurso ao quadro proposto por Judi Moreillon (2007), em que estão expressos os cinco sentidos: “sight”, “hearing”, “taste”, “smell” e “touch”. Uma vez tratar-se de uma aula de 50 minutos, a ficha com a aplicação da estratégia terá apenas algumas estrofes, para que os alunos identifiquem as imagens sensoriais neles presentes, correspondentes aos sentidos.

Num momento final da aula, solicita-se aos alunos a elaboração de uma frase sobre o poema ou um breve comentário. Pretende-se, pois, que os alunos, que esta atividade funcione como uma breve síntese.

Roteiro

A presente planificação destina-se a uma aula de Português, com a duração de 50 minutos, numa turma do 10.º ano do Curso de Humanidades.

1.ª PARTE DA AULA

1.º momento da aula (Lição e sumário: 3 minutos)

No primeiro momento da aula, os alunos entram na sala, sentam-se e abrem os cadernos para escreverem o sumário.

2.º momento da aula (Breve diálogo sobre a discussão argumentativa da aula anterior: 3 minutos)

Dar a conhecer aos discentes os objetivos da atividade (a atividade teve como objetivo sensibilizar os discentes para uma realidade cada vez mais dramática; consciencializar para o perigo das pessoas aceitarem certas atitudes abusivas como atos normais; mostrar a importância de refletirmos sobre a forma de nos tornarmos cidadãos mais ativos e que a indiferença não é o caminho.

3.º momento da aula (Trabalho de casa: 10 minutos)

Após este momento de interação, a professora estagiária pergunta aos alunos se fizeram o trabalho de casa (breve síntese a partir da *checklist* elaborada em aula com os alunos). Caso não tenham feito em casa, têm 10 minutos para redigirem a síntese na aula. Em seguida, solicita-se a dois ou três alunos que leiam as propostas de síntese que elaboraram.

Por fim, a professora estagiária apresenta (projeta e lê) o exemplo de uma possível síntese, ainda que mais elaborada, chamando a atenção para a estruturação discursiva.

4.º momento da aula (Contextualização do autor: 3 minutos)

No momento seguinte, antes de passar para a leitura e análise do poema já distribuído aos discentes, perguntar aos alunos se fizeram a sua leitura em casa e quais as suas impressões. Em seguida, faz-se a contextualização do autor, Daniel Filipe. Neste sentido, serão abordados aspetos biográficos importantes para a compreensão do poema a ser analisado: *A Invenção do Amor*.

5.º momento da aula (Leitura do poema: 5 minutos)

Segue-se, então, a leitura expressiva do poema *A Invenção do Amor*.

Neste sentido, solicita-se a colaboração da colega estagiária e de um aluno para realizarem a leitura.

6.º momento da aula (Análise do poema: 10 minutos)

Depois da leitura, é feita a interpretação do poema, destacando os aspetos mais importantes nas estrofes, de forma a facilitar a compreensão texto e possibilitando a intervenção, acompanhamento e colaboração dos alunos. Durante a análise, a professora estagiária recorre à questionação.

7.º momento da aula (Aplicação da estratégia *imagens sensoriais*: 10 minutos)

Uma vez tratar-se de uma aula de 50 minutos, será distribuída aos alunos uma tabela com a aplicação da estratégia 'uso de imagens sensoriais', com a identificação em apenas algumas estrofes.

8.º momento da aula (Breve comentário sobre o poema: 5 minutos)

Por fim, solicita-se aos alunos que escrevam uma frase sobre o poema ou um breve comentário (máximo 4-5 linhas) para partilhar com a turma.

Bibliografia

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association.

- o Poema “A Invenção do Amor”, de Daniel Filipe



Em todas as esquinas da cidade
nas paredes dos bares à porta dos
edifícios públicos nas janelas dos
autocarros
mesmo naquele muro arruinado por entre
anúncios de aparelhos de rádio e
detergentes
na vitrine da pequena loja onde não entra
ninguém
no átrio da estação de caminhos de ferro
que foi o lar da nossa
esperança de fuga
um cartaz denuncia o nosso amor

Em letras enormes do tamanho
do medo da solidão da angústia
um cartaz denuncia que um homem e
uma mulher
se encontraram num bar de hotel
numa tarde de chuva
entre zunidos de conversa
e inventaram o amor com carácter de
urgência
deixando cair dos ombros o fardo
incómodo da monotonia quotidiana

Um homem e uma mulher que tinham
olhos e coração
e fome de ternura
e souberam entender-se sem palavras
inúteis
Apenas o silêncio A descoberta A
estranheza
de um sorriso natural e inesperado

Não saíram de mãos dadas para a
humidade diurna

Despediram-se e cada um tomou um
rumo diferente
Embora subterraneamente unidos pela
invenção conjunta
de um amor subitamente imperativo

Um homem uma mulher um cartaz de
denúncia
colado em todas as esquinas da cidade
A rádio já falou A TV anuncia
iminente a captura A policia de costumes
avisada
procura os dois amantes nos becos e
avenidas
Onde houver uma flor rubra e essencial
é possível que se escondam tremendo a
cada batida na porta
fechada para o mundo
É preciso encontrá-los antes que seja
tarde
Antes que o exemplo frutifique
Antes que a invenção do amor se processe
em cadeia

Há pesadas sanções paras os que
auxiliarem os fugitivos

Chamem as tropas aquarteladas na
província
convoquem os reservistas os bombeiros
os elementos da defesa passiva
Todos
Decrete-se a lei marcial com todas as suas
consequências
O perigo justifica-o
Um homem e uma mulher
conheceram-se amaram-se perderam-se



A Invenção do Amor



no labirinto da cidade
É indispensável encontrá-los dominá-los
convencê-los
antes que seja demasiado tarde
e a memória da infância nos jardins
escondidos
acorde a tolerância no coração das
pessoas

Fechem as escolas
Sobretudo protejam as crianças da
contaminação
Uma agência comunica que algures ao sul
do rio
um menino pediu uma rosa vermelha
e chorou nervosamente porque lha
recusaram
Segundo o director da sua escola é um
pequeno triste
Inexplicavelmente dado aos longos
silêncios e aos choros sem razão
Aplicado no entanto Respeitador da
disciplina
Um caso típico de inadaptação congénita
disseram os psicólogos
Ainda bem que se revelou a tempo
Vai ser internado
e submetido a um tratamento especial de
recuperação
Mas é possível que haja outros. É
absolutamente vital
que o diagnóstico se faça no período
primário da doença
E também que se evite o contágio com o
homem e a mulher
de que se fala no cartaz colado em todas
as esquinas da cidade

Está em jogo o destino da civilização que
construímos
o destino das máquinas das bombas de
hidrogénio
das normas de discriminação racial
o futuro da estrutura industrial de que
nos orgulhamos
a verdade incontrovertida das declarações
políticas

Procurem os guardas dos antigos
universos concentracionários
precisamos da sua experiência onde quer
que se escondam
ao temor do castigo

Que todos estejam a postos
Vigilância é a palavra de ordem
Atenção ao homem e à mulher de que se
fala nos cartazes
À mais ligeira dúvida não hesitem
denunciem
Telefonem à polícia ao comissariado ao
Governo Civil
não precisam de dar o nome e a morada
e garante-se que nenhuma perseguição
será movida
nos casos em que a denúncia venha a
verificar-se falsa

Organizem em cada bairro em cada rua
em cada prédio
comissões de vigilância. Está em jogo a
cidade
o país a civilização do ocidente
esse homem e essa mulher têm de ser
presos



A Invenção do Amor



mesmo que para isso tenhamos de
recorrer às medidas mais drásticas

Por decisão governamental estão
suspensas as liberdades individuais
a inviolabilidade do domicílio o habeas
corpus o sigilo da correspondência
Em qualquer parte da cidade um homem e
uma mulher amam-se ilegalmente
espreitam a rua pelo intervalo das
persianas
beijam-se soluçam baixo e enfrentam a
hostilidade noturna
É preciso encontrá-los
É indispensável descobri-los
Escutem cuidadosamente a todas as
portas antes de bater
É possível que cantem
Mas defendam-se de entender a sua voz
Alguém que os escutou
deixou cair as armas e mergulhou nas
mãos o rosto banhado de lágrimas

E quando foi interrogado em Tribunal de
Guerra
respondeu que a voz e as palavras o
faziam feliz
Lhe lembravam a infância
Campos verdes floridos Água simples
correndo A brisa nas montanhas

Foi condenado à morte é evidente
É preciso evitar um mal maior
Mas caminhou cantando para o muro da
execução
foi necessário amordaçá-lo e mesmo
assim desprendia-se dele
um misterioso halo de uma felicidade
incorrupta.

Daniel Filipe in *A Invenção do Amor e
Outros Poemas*, Lisboa, 1972

Anexo 7 – Aplicação Didática 3 - Tabelas completas

[D3_E3]	Visão	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	tarde de chuva	21	+	91,30%
	tarde de chuva [numa]			
	tarde de chuva se encontraram num bar de hotel [numa]			
	letras enormes do tamanho do medo, da solidão, da angústia	21	+	91,30%
	letras enormes do tamanho do medo, da solidão, da angústia [em]			
	letras enormes do tamanho do medo e da solidão			
	letras enormes			
	sorriso natural e inesperado	13	+	56,52%
	sorriso natural e inesperado [um]			
	espreitam a rua pelo intervalo das persianas	15	+	65,22%
	espreitam a rua pelas persianas*			
	espreitam a rua pelo intervalo das persianas [em qualquer parte da cidade um homem e uma mulher amam-se ilegalmente]			
	espreitam/ intervalo das persianas			
	espreitam a rua			
	amordaça-lo	10	+	43,48%
	amordaça-lo [necessário]			
	amordaça-lo [foi necessário]			
	amordaça-lo e desprendia-se dele*			
	amordaça-lo e mesmo assim desprendia-se			
	chorou nervosamente	8	+	34,79%
	um homem uma mulher um cartaz	8	+	34,78%
	fechem as escolas	7	+/-	30,43%
	beijam-se	6	+	26,09%
	campos verdes floridos	6	+	26,09%
	cartaz de denúncia colado em todas as esquinas da cidade [um]	6	+	26,09%
	cartaz de denúncia colado em todas as esquinas			
	cartaz colado em todas as esquinas da cidade*			
	colado em todas as esquinas	6	+	26,09%
	colado em todas as esquinas da cidade			
	um menino pediu uma rosa vermelha	6	+	26,09%
	um menino pediu uma rosa vermelha e chorou			
	um menino pediu uma rosa vermelha e chorou nervosamente			
	um menino pediu uma rosa vermelha e chorou nervosamente porque lha recusaram			
	um menino pediu uma rosa vermelha e chorou nervosamente porque lha recusaram [uma agência comunica que algures ao sul do rio]			
	um homem e uma mulher que tinham olhos	6	+	26,09%
	um homem e uma mulher que tinham olhos no coração*			
	um homem e uma mulher que tinham olhos e coração			
	beijam-se soluçam baixo	5	+	21,74%

beijam-se / soluçam baixo e enfrentam a hostilidade noturna			
caminhou cantando	5	+/-	21,74%
caminhou cantando [mas]			
interrogado [foi]	6	+	26,09%
interrogado [e quando foi]			
interrogado em tribunal			
interrogado em Tribunal de Guerra [foi]			
rosa vermelha	5	+	21,74%
rosa vermelha [uma]			
tv (...)	6	+	26,09%
tv anuncia			
tv anuncia [a]			
água simples correndo	4	+	17,39%
água correndo			
campos verdes floridos / Água simples/ correndo a brisa nas montanhas	4	+	17,39%
caminhou cantando para o muro	4	+	17,39%
caminhou cantando para o muro da execução			
deixou cair as armas	4	+	17,39%
deixou cair as armas e mergulhou o rosto banhado de lágrimas	4	+	17,39%
deixou cair as armas e mergulhou o rosto banhado em lágrimas *			
flor rubra	4	+	17,39%
flor rubra [uma]			
flor rubra e essencial			
rosto banhado em lágrimas	4	+	17,39%
rosto banhado em lágrimas [o]			
caminhou	3	+	13,04%
lembravam a infância	3	+	13,04%
lembrava da infância*			
pediu uma rosa vermelha	3	+	13,04%
campos verdes floridos / água simples	5	+	21,74%
campos verdes floridos / Água simples/ correndo			
condenado à morte	2	-	8,70%
condenado à morte [foi]			
desprendia-se dele	4	+	17,39%
desprendia-se			
desprendia-se dele um misterioso holo de uma felicidade incorrupta			
felicidade incorrupta	2	+	8,70%
homem e mulher	2	+/-	8,70%
homem e uma mulher [um]			
Internado	2	+	8,70%
internado [vai ser]			
mergulhou nas mãos o rosto banhado em lágrimas	2	+	8,70%
mergulhou nas mãos o rosto banhado de lágrimas			
sorriso natural	2	+	8,70%
zunidos de conversa	2	-	8,70%
alguém que os escutou deixou cair as armas	1	+	4,35%
baixar as armas e sentar a chorar	1	+	4,35%
brisa nas montanhas	1	-	4,35%
becos e avenidas	1	+/-	4,35%
cantem [que]	1	-	4,35%
cartaz	1	+/-	4,35%

cartaz nas esquinas	1	+	4,35%
chorou [e]	1	+	4,35%
desprendia-se	1	+	4,35%
desprendia-se dele um misterioso holo de uma felicidade incorrupta	1	+	4,35%
disseram os psicólogos	1	-	4,35%
dois amantes nos becos e avenidas	1	+	4,35%
escondam tremendo	1	+	4,35%
escutam cuidadosamente a todas as portas antes de bater	1	+/-	4,35%
Espreitam	1	+	4,35%
é possível que cantem	1	-	4,35%
e preciso encontrá-los	1	-	4,35%
esquinas da cidade	1	+/-	4,35%
fome de ternura	1	-	4,35%
humidade diurna	1	-	4,35%
longos silêncios e aos choros sem razão [inexplicavelmente dado aos]	2	+/-	8,70%
silêncios e aos choros			
infância	1	+	4,35%
menino / rosa vermelha -> choro	1	+	4,35%
mãos o rosto banhado de lágrimas	1	+	4,35%
misterioso halo de felicidade	1	+	4,35%
muro de execução	1	+	4,35%
não saíram de mãos dadas	1	+	4,35%
noturna	1	+	4,35%
olhos	1	+/-	4,35%
onde houver uma flor rubra e essencial	1	+	4,35%
situação no bar -> chuva; zuniados de conversa	1	-	4,35%
soluçam baixo	1	+/-	4,35%
sorriso	1	+	4,35%
sul do rio	1	+/-	4,35%
tremendo	1	+	4,35%
tremendo a cada batida na porta	1	+	4,35%

Tabela 39. D3 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências – Visão

D3_E3	Audição	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	silêncio [apenas o]	20	+	86,96%
	silêncio			
	rádio/ tv (captura iminente)	18	+	78,26%
	rádio, tv anuncia			
	rádio (...) tv			
	a rádio já falou a tv anuncia			
	a rádio já falou a tv anuncia iminente a captura	16	+	69,57%
	tv anuncia [a]			
	tv anuncia iminente a captura			
	batida na porta	14	+	60,87%
	batida na porta [cada]			
	numa tarde de chuva entre zuniados de conversa	13	+	56,52%
	cantem			
	cantem [que]			
	cantem [possível que]			
	cantem [é possível que]			
	cantem mas defendam-se de entender a sua voz	13	+	56,52%
	chorou nervosamente			
	chorou nervosamente porque lha recusaram [e]			
	soluçam baixo	13	+	56,52%

cantando			
cantando para o muro da execução	12	+	52,17%
cantando [caminhou]			
cantando [mas caminhou]			
escutem a todas as portas			
escutem cuidadosamente	12	+	52,17%
escutem cuidadosamente a todas as portas antes de bater			
silêncios e aos choros sem razão			
longos silêncios e choros sem razão	9	+	39,13%
longos silêncios e aos choros			
escutou			
escutou [alguém que os]	9	+	39,13%
respondeu que a voz e as palavras o faziam feliz			
respondeu que a voz e as palavras o faziam felizes*	8	+	34,79%
zunidos de conversa			
zunidos de conversa [entre]	7	+	30,43%
água correndo *			
água simples correndo	5	+/-	21,74%
pediu uma rosa vermelha			
pediu [um menino]	5	+	21,74%
pediu uma rosa vermelha e chorou [um menino]			
agência comunica [a] *			
agência comunica [uma]	4	+	17,39%
voz [a sua]			
voz e as palavras			
voz e as palavras [que a]	4	+	17,39%
voz e as palavras o faziam feliz			
alguém que os escutou	3	+	17,39%
beijam-se soluçam baixo	3	+	17,39%
entender a sua voz			
entender a sua voz [de]	3	+	17,39%
interrogado [foi]			
interrogado [e quando foi]	3	+	17,39%
apenas o silêncio A solidão A estranheza*	2	+	8,69%
apenas o silêncio A descoberta A estranheza	2	+	8,69%
choro*	2	+	8,69%
choros [e os]			
choros sem razão	2	+	8,69%
chuva	2	+	8,69%
escondam tremendo a cada batida na porta [onde houver uma flor rubra e essencial é possível que se]	2	+	8,69%
longos silêncios	2	+	8,69%
sem palavras	2	+/-	8,69%
tarde de chuva	2	+/-	8,69%
bater [antes]	2	-	8,69%
bater à porta*			
bater [todas as portas antes de]	2	+	8,69%
arma a cair *	1	+	4,35%
brisa	1	-	4,35%
brisa nas montanhas [correndo]	1	-	4,35%
chorou [e]	1	+	4,35%
deixou cair as lágrimas	1	-	4,35%
disseram os psicólogos	1	+	4,35%
um caso típico de inadaptação congénita disseram os psicólogos	1	-	4,35%

Tabela 40. D3 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Audição

D3_E3	Olfato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	tarde de chuva [numa]	19	+	82,61%
	tarde de chuva			
	campo verde	5	+	21,74%
	campos verdes floridos			
	bar de hotel	2	+	8,70%
	brisa nas montanhas [a]	2	+	8,70%
	brisa nas montanhas			
	um menino pediu uma rosa vermelha	2	+/-	8,70%
	Água	1	-	4,35%
	Chuva	1	+	4,35%
	humidade diurna	1	+/-	4,35%
	Montanhas	1	+/-	4,35%
	nos becos	1	-	4,35%
	onde houver uma flor rubra e essencial	1	+/-	4,35%
	Rio	1	+	4,35%

Tabela 41. D3 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Olfato

D3_E3	Gosto	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	fome de ternura	3	+/-	13,04%
	a brisa nas montanhas	1	-	4,35%
	desprendia-se dele um misterioso halo de um felicidade incorrupta	1	-	4,35%
	rosto banhado em lágrimas	1	+	4,35%
	beijam-se	1	+/-	4,35%

Tabela 42. D3 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Gosto

D3_E3	Tato	Total de ocorrências	Adequação	Adequação %
	beijam-se	7	+	30,43%
	brisa das montanhas	6	+	26,09%
	brisa das montanhas [a]			
	amordaça-lo	5	+	21,74%
	mergulhou nas mãos o rosto banhado em lágrimas	3	+	13,04%
	rosto banhado em lágrimas	3	+	13,04%
	batida na porta	2	+/-	8,70%
	beijam-se/ soluçam baixo	2	+	8,70%
	chorou nervosamente	2	+	8,70%
	desprendia-se dele	2	+	8,70%
	evite o contágio	2	-	8,70%
	cartaz de denúncia colado em todas as esquinas	1	-	4,35%
	deixou cair as armas	1	+	4,34%
	deixou cair as armas e mergulhou nas mãos o rosto banhado de lágrimas	1	+	4,35%
	deixando cair dos ombros	1	+	4,35%
	humidade diurna	1	+	4,35%
	mergulhou nas mãos o rosto	1	+	4,35%
	não saíram de mãos dadas	1	+	4,35%
	que se evite o contágio com o homem e a mulher	1	-	4,35%
	tremendo	1	+	4,35%

Tabela 43. D3 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Tato

Anexo 8 – Aplicação Didática 4 - Plano de Aula

Plano de Aula 1 E@D| “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís de Camões

Escola: Escola Secundária Infanta Dona Maria **Ano letivo:** 2019/2020

Ano: 10.º **Aula n.º** 1 **Tempo:** 60 minutos **Data:** 17.04.2020

Fundamentação

A presente planificação destina-se a uma aula online de 60 minutos, numa turma do 10.º ano do Curso Científico de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Infanta Dona Maria. A aula terá como conteúdo a lecionar a aplicação da estratégia uso de imagens sensoriais, aplicado ao poema “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís de Camões.

Inicialmente a presente aula foi pensada para o ensino presencial, pelo que o plano de aula teve que ser adaptado e alterado. Desta forma, uma vez que a prática letiva visa um ensino à distância, a aula será realizada através da plataforma *Zoom*. Segundo o que consta no plano projetado pela Escola Secundária Infanta Dona Maria, a aula será realizada com uma sessão síncrona, (aula com a duração de 60 minutos) “em que o aluno tem a possibilidade de contactar em tempo real com o seu professor” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6) completada com sessões assíncronas, que “correspondem a momentos de trabalho autónomo, onde se privilegia a realização de trabalhos, a consolidação de conteúdos.” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6).

O presente plano de aula terá como tópico de conteúdo as Rimas de Luís de Camões. Tal como refere José Augusto Cardoso Bernardes (1999: 371) “a obra de Camões funciona inegavelmente como centro canónico de toda a literatura portuguesa (senão de toda a literatura escrita em Português)”, sendo a “centralidade de Camões” também comum a “todo o âmbito da Cultura Portuguesa” (Bernardes, 1999: 371).

Tal como compreendem os documentos vigentes ao 10.º ano de escolaridade: *Programa de Português do Ensino Secundário* e as *Aprendizagens Essenciais*, terão que ser lecionados 12 poemas, dos quais 4 redondilhas e 8 sonetos.

Neste sentido, serão lecionados na presente aula o poema (redondilha): “Endechas a Bárbara Escrava”, pois, como refere Amélia Pinto Pais (2004: 129), é possível falar de dois estilos camonianos “o «engenhoso», que [é] aquele que abrange a generalidade das redondilhas, composições em medida velha; e o «clássico», abrangendo as composições em «dolce still nuovo».” (Pais, 2004: 129).

O “o texto lírico exprime o mundo interior, as emoções, alegrias e tristezas, as preocupações do «eu», isto é, a subjetividade do poeta” (Cabral, 1997:26) e, no caso do poema em análise, o lirismo relaciona-se com a temática da representação da amada. Tal como é referido por Carlos Reis (2015: 18) “a representação da amada na poesia de Camões liga-se diretamente àquele que é um dos grandes temas

da sua obra: o amor. (...) Nessa diversidade [de formas literárias] está envolvida a mulher e a imagem que dela é representada.”

No poema referido, Camões traça “pela primeira vez um outro modelo (não europeu) de beleza (...) o poeta “tece um raciocínio sofisticado, segundo o qual o senhor se torna cativo da sua cativa (...) – um raciocínio bem próximo do ideal petrarquista.” (Pais, 2004: 134).

Em relação ao conteúdo a lecionar, será aplicada a estratégia de compreensão leitora: “uso de imagens sensoriais”, proposta por Judi Moreillon (2007). Uma vez que a aula dura 60 minutos, foram pensadas atividades para os dois diferentes momentos da aula (antes e durante). Como tal, antes da aula, será enviado aos alunos um guião de aula, em que são referidas as atividades e as tarefas que terão que realizar. Neste sentido, como atividade de pré-leitura, será solicitado aos discentes a visualização do trailer do filme *Belle*, realizado por Amma Asante (2003), a audição da música “Endechas a Bárbara Escrava”, de Zeca Afonso, a leitura do poema “Endechas a Bárbara Escrava” e a elaboração da atividade proposta através das plataformas *Google Forms* e *Google Docs*. A escolha da música deve-se ao facto de ter um ritmo lento, possibilitando aos alunos perceberem a letra e motivá-los para uma posterior leitura silenciosa, estimulando a sensação auditiva. A partir da estratégia referida, os discentes poderão trazer para o texto a imagem (retomam a imagem de Belle como uma possível Bárbara), a forma como imaginam a mulher descrita e a proximidade e semelhanças com a personagem principal que surge no trailer do filme *Belle* (2003). Durante a aula, a professora estagiária questiona os alunos sobre aspetos importantes que fixaram, a fim de ser realizada uma transposição para o poema de Camões.

Uma vez se tratar de um ensino não presencial, o preenchimento das tarefas nestas plataformas, vai permitir à professora estagiária a recolha de dados necessária. As atividades realizadas em casa serão partilhadas e corrigidas. A professora estagiária partilha a sua proposta de resposta, para que os alunos possam verificar se falta alguma característica que não tenha sido referida.

Seguidamente, para os discentes compreenderem e interpretarem o poema realizar-se-á a análise temática e formal do poema *Endechas a Bárbara Escrava* do poeta Luís de Camões. Neste ponto, importa referir que serão analisados os aspetos mais importantes, nomeadamente a temática, a composição poética, os recursos estilísticos, o estilo, entre outros, pois, tal como afirma António José Saraiva (1997: 38) “o estilo engenhoso de Camões tem por princípio a utilização da palavra como um objeto carregado de virtualidades (...) a palavra é como uma romã: abre-se e descobrem-se os grãos rubicundos, um tesouro”. (Saraiva, 1997: 38).

Durante a análise temática, os discentes terão que fazer o levantamento das características físicas e psicológicas de Bárbara (caraterísticas presentes no texto e caraterísticas que os alunos possam inferir e imaginar, pensando também nos cinco sentidos e em dados que permitam afinar o retrato, fazendo com que os discentes imerjam no poema).

Com isto pretende-se que os discentes cooperem com o texto e se envolvam na aula através de atividades que exploram a dimensão interativa da leitura ao mesmo tempo que criam uma aula dinâmica.

Enquanto se procede aos vários aspetos contidos na análise, será projetado um PowerPoint, com os aspetos principais. Com isto pretende-se que os alunos acompanhem a aula.

Seguidamente, de forma a estabelecer uma relação do poema estudado com o trailer, serão feitas algumas perguntas aos discentes, para que estes estabeleçam uma comparação entre as duas figuras femininas, verificando, assim, as semelhanças. Neste sentido, pretende-se transpor a imagem (neste caso *trailer*) para o texto, estabelecendo desta forma uma relação texto-mundo.

Num momento seguinte da aula, será projetado uma pintura de Johann Zoffany (1779), onde surgem duas mulheres diferentes que representam a idealização da mulher. Neste sentido, é possível realizar uma síntese sobre a combinação da mulher do ideal petrarquista com a mulher de etnia e aparência diferente (sincretismo estético: petrarquismo e o exotismo da beleza negra). Com isto pretende-se estabelecer uma comparação entre a mulher descrita e a mulher relacionada com o ideal petrarquista, vista noutros poemas, analisados em aulas anteriores. Evidenciando, desta forma, as diferentes características do ideal de mulher, comparando-as.

Num momento final da aula, solicita-se aos alunos a elaboração do sumário da aula. Pretende-se, pois, que aquele funcione como uma breve síntese da aula e que os alunos reflitam sobre o que aprenderam na aula lecionada.

Por último os discentes respondem à pergunta 'o que aprendi hoje na aula de português?'

Roteiro

Antes da aula

O que é necessário enviar aos alunos: antes da aula, será disponibilizado aos alunos: (i) o guião das atividades para realizarem antes da aula; (ii) os tópicos da aula; (iii) o trailer do filme; (iv) o link da música de Zeca Afonso; (v) o documento em *Google Forms*; (vi) o documento em *Google Docs* (vii) e o convite para acederem à plataforma Zoom.

Aula direcionada para a aplicação da Estratégia de Compreensão Leitora: *Imagens sensoriais*

1.º Momento: Início da aula (2 minutos)

A professora estagiária inicia a aula, perguntando aos alunos, quem fez as fichas relativas à aplicação da estratégia *uso de imagens sensoriais* e se foi fácil aceder às plataformas.

2.º Momento: Trailer e Poema (7 minutos)

Num primeiro momento, a professora estagiária questiona os alunos sobre o trabalho feito previamente em casa. *‘Viram o trailer e leram o poema?’*

‘Alguma dúvida relativamente ao vocabulário?’ Não se esqueçam que podem sempre recorrer ao glossário que surge no final do poema. ‘Do que é que fala o poema?’ Respostas esperadas: Representação do Amor. Descrição de uma mulher (beleza singular), por quem o sujeito poético estava apaixonado. *‘O que está a ser retratado?’ Resposta esperada:* A representação e descrição de uma mulher, por quem o sujeito poético estava enamorado (no sentido de apaixonado). [Tema: representação da amada]. *Como se chama essa mulher? Resposta esperada:* Bárbara.

‘Relativamente à música, gostaram?’ ‘Como caracterizam o ritmo / melodia da música?’ ‘Que sentimentos são sugeridos?’ Embora sejam respostas de carácter pessoal, uma possível resposta de interpretação poderá ser: o ritmo da música é lento. Isto é, apresenta “um tom melancólico, que sugere a calma e a tranquilidade na vivência do Amor”. (Jorge e Junqueira: 225). *‘Que palavras chamaram mais a vossa atenção?’ ‘Qual a relação entre a melodia e o conteúdo do poema?’ Resposta esperada:* A letra da música é igual ao poema. O facto de ser um ritmo lento poderá sugerir tristeza, saudade, dor.

3.º Momento: Aplicação da estratégia de compreensão leitora: uso de imagens sensoriais. (10 minutos)

Neste sentido, passar-se-á para o questionário em *Google Forms*. Neste momento, a professora estagiária, partilha na tela as respostas (não esquecer de partilhar ‘respostas em grupo’). Depois das respostas vistas e partilhadas, será partilhado, pela professora estagiária, um possível cenário de resposta (*Google Slide*).

Bárbara	Belle
<ul style="list-style-type: none"> - Mulher bela (v.8); doce figura [bela]; - cabelos pretos (v.21); - pele escura (v.25); - olhos pretos e cansados (w.14 e 15); - rosto singular (v.13); - fermosa; (v.8) - figura exótica (v.31). 	<ul style="list-style-type: none"> - Mulher bonita; - cabelos negros e encaracolados; - pele escura; - olhos pretos; - sinal no rosto; - elegante; - jovem.

Aspectos de interpretação a esclarecer: O sujeito poético descreve uma mulher oriental, que foge ao estereótipo renascentista. Bárbara tem o cabelo e olhos negros: “Pretos os cabelos” (v.21) e “olhos sossegados/ pretos e cansados” (vv.14 e 15); tem a pele escura: “Pretidão de Amor” (v.25); tem o “rosto singular” (v.13). O seu **aspecto físico** revela singularidade (v.13) e exotismo (v.31).

4.º Momento: Comparação do poema com o trailer visualizado (3 minutos)

Nota: *‘Quais os temas em comum?’* Resposta esperada: a beleza exótica da mulher descrita, a complexidade do amor. *‘Ao lermos o poema imaginamos Bárbara como Belle?’* [relação com a estratégia “uso de imagens sensoriais”] Resposta esperada: Quando ouvimos e lemos o poema, imaginamos as características físicas de Bárbara (poema) semelhantes às de Belle (trailer): olhos pretos – “olhos sossegados, / pretos e cansados” vv.16 e 17; pele escura – “pretidão de Amor” v.27; cabelos pretos – “pretos os cabelos” v. 23; “rosto singular” – v. 13).

5.º Momento: Ideal de mulher Petrarquista em oposição à mulher descrita no poema *Endechas a Bárbara Escrava* (3 minutos)

Em seguida, a partir da partilha de tela, mostra-se quadro do pintor Johann Zoffany (1779) e solicita aos alunos a descrição do mesmo.



“Dido Elizabeth Belle”, por Johann Zoffany (1779)

Possível Resposta: No quadro, estão representadas duas mulheres. Uma com um tom de pele escuro e outra com um tom de pele clara [muito branco]. As duas estão representadas de forma diferente: uma segura um livro [cultura], outra segura um ramo. O vestuário também é diferente: uma tem um vestido rosa, a outra um vestido branco. Os ornamentos no cabelo também são diferentes. As duas surgem com um sorriso. Uma sentada, serena; a outra em pé [parece estar em movimento].

Informações adicionais: Petrarca - “Petrarca é um poeta italiano que serviu de inspiração à generalidade dos poetas europeus do Renascimento, pela forma como cantou a sua amada, Laura, uma figura feminina loura, de aspeto angelical, modelo de beleza e virtude. Petrarca continua, nesse sentido, o modelo de beleza e virtude. Petrarca continua, nesse sentido, o modelo feminino idealizado das cantigas de amor, de origem provençal.” (Pereira, Maria João *et al.*, 2015: 155).

Relação com o cânone Petrarquista: transgressão em relação aos aspectos físicos – mulher de pele clara e cabelos louros em oposição à mulher de pele negra e cabelos pretos.

6.º Momento: Análise do poema (aspectos importantes do poema) (5 minutos)

‘Como é que Bárbara é caracterizada psicologicamente?’ Relativamente aos aspectos psicológicos, a mulher é caracterizada como uma figura serena: “olhos sossegados, / pretos e cansados, /mas não de matar” (w.14-16); “Leda mansidão/ que o siso acompanha/ mas Bárbara não” (w.29-32); “Presença serena/ que a tormenta amansa” (w.33 e 34).

Sobre a condição social da mulher cantada: *Qual será a condição social de Bárbara?* Resposta esperada: É uma escrava (“cativa” v.1). *Em que versos percebemos que Bárbara é uma escrava?* Versos 1 e 2: “Aquele cativa, / que me tem cativo”; e nos versos 37 e 38: “Esta é a cativa / que me tem cativo”.

❖ **Alguns recursos Expressivos** [caso disponha de tempo, falar só de alguns]

⇒ A presença de **trocadilhos** – Verificamos a polissemia nas palavras cativa/ cativo. *‘Qual o valor expressivo’* Cativa significa escrava de um senhor; cativo surge com a dimensão de escravo de amor. Verificamos o poder que a mulher tem sobre o sujeito poético.

Jogo de palavras: “Cativa” (escrava) / “senhora” (dominadora do amor); “Vivo” (o sujeito poético está apaixonado pela mulher) / “viva” (sofrer por amor); (Saraiva. Luís de Camões: 37) “Bárbara (nome)/ “Bárbara” (adjetivo com sentido de cruel). (Jorge e Junqueira: 226).

⇒ **Metáfora** – “exalta a beleza de Bárbara”: “Eu nunca vi **rosa**” (v.5); “nem no campo **flores**, / nem no céu **estrelas** (w.9 e 10); “Presença serena / que a tormenta amansa” (w.33 e 34); “tão **doce** a figura” (v.26). (Camões Lírico: 46).

“A metáfora, está também presente em tormenta (v.34), que poderá referir-se à vida problemática do sujeito poético” (Vilas Boas e Vieira: 179).

⇒ **Comparação** – “assume uma dimensão hiperbólica; é usada para salientar os dores físicos da amada e a profundidade dos seus sentimentos” Valoriza-se a beleza de Bárbara, em detrimento da beleza da **Natureza**. Por exemplo, através da comparação: “nem no campo flores, nem no céu estrelas, me parecem belas/ como os meus amores.” (w.9-12). (Jorge e Junqueira: 226).

⇒ **Personificação** – “tão doce a figura/ a neve lhe jura/ que trocara a cor” (v. 27).

⇒ O poema faz uso da **adjetivação expressiva** de forma abundante, em palavras como: suaves, formosa, belas, singular, sossegados, pretos e cansados, doce, leda, estranha, serena, (...). Por exemplo, a **adjetivação tripla dos olhos** tripla dos olhos (“olhos sossegados/ pretos e cansados”) (w.14 e 15).

7.º Momento: segunda parte da aplicação da estratégia: “uso de imagens sensoriais” (5 minutos)

Em seguida, passar-se-á para o questionário em *Google Docs*. Neste momento, a professora estagiária, partilha na tela as respostas. Depois das respostas vistas e partilhadas, será partilhado, pela professora estagiária, um possível cenário de resposta (*Google Slide*).

8.º Momento: Análise Formal (4 minutos)

No que concerne à análise formal, a professora estagiária deverá informar os alunos, de que **poderão ver na página 301 dos manuais**, o significado de Endecha e que caso tenham qualquer dúvida poderão perguntar.

Em seguida, relativamente à análise formal: trata-se de uma endecha (“poema formado por um número variável de estrofes (quodras ou oitavas), com versos de cinco ou seis sílabas” (Cameira *et al*: 169) pertencente à **medida velha**). É composto por cinco oitavas, apresentando versos em **redondilha menor** - cinco sílabas [métrica]: A | que | la | ca | ti | -va. O **esquema rimático** é abba cddc, sendo o **tipo de rima interpolado** (1.º e 4.º versos) e **emparelhado** (2.º e 3.º versos). Importa salientar, que neste momento a professora estagiária deverá aconselhar os alunos a consultarem a **página 318 do manual**.

Por fim, questiona os alunos: *Qual a temática presente no poema?* Resposta esperada: a representação da amada.

9.º Momento - Para concluir a aula, a professora estagiária pergunta aos alunos *‘Se fossem vocês a escrever o sumário de hoje, o que escreveriam?’*

Bibliografia:

- Bernardes, José Augusto Cardoso (1999) *História Crítica da Literatura Portuguesa. [Humanismo e Renascimento]* vol. II. Verbo:371)
- Cabral, A. S. (1997). *Camões lírico: 10.º ano*. Mem Martins: Sebenta. – [Série “Cadernos de Literatura Portuguesa”]: 26-47.
- Castro, A. P. de (2011). “Rimas” in *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 4. Lisboa: Verbo: 844-851.
- Cameira, C., Palma, F., Palma, R. (2015). *Mensagens*. Português 10.º ano. Lisboa: Texto Editora: 182-183.
- Catarino, A. *et al.* (2015). *Sentidos 10*. Português 10.º ano. Lisboa: Edições ASA.
- Cidade, H. (1992). *Luís de Camões: o lírico*. Lisboa: Editorial Presença.
- Escola Virtual, disponível em <https://lmsev.escolavirtual.pt/>, [consultado em 10-03-2020].
- Ferreira, M. R. (2001). “Petarquismo” in *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 4. Lisboa: Verbo: 121-128.
- Freitas, Elsa Machado *et al.* (2015). *O Caminho das Palavras 10*. Português 10.º ano. Areal Editores
- Jorge, Noémia e Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Português 10.º ano. Porto Editora: 219-226.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association: 114–131.

Pais, Amélia Pinto (2004) *História da Literatura Portuguesa. Época medieval e época clássica*. vol.1. Areal Editores: 128-151.

Pereira, Maria João *et al.* (2015). *Palavras 10*. Português 10.º ano. Areal Editores: 154-155.

Reis, Carlos (2015). *Rimas e Os Lusíadas. Luís de Camões*. 10.ºano. Porto Editora.

Saraiva, A. J. (1997). *Luís de Camões*. Lisboa: Gradiva: 25-117.

Vilas-Boas, António e Viera, Manuel. (2015). *Entre Palavras 10*. Português 10.º ano. Asa: 178-180.

Escola Secundária Infanta D. Maria (2020). *Plano de Ensino @ Distância 2019-2020*.

o Poema “Endechas a Bárbara Escrava”, de Luís de Camões

(Freitas, Elsa *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras 10*. Português 10.º ano. Areal Editores: 162)

TROVAS

a ãa cativa com quem andava d'amores na Índia, chamada Bárbara

Aquela cativa,
que me tem cativo,
porque nela vivo
já não quer que viva.
5 Eu nunca vi rosa
em suaves molhos,
que para meus olhos
fosse mais fermosa.

10 Nem no campo flores,
nem no céu estrelas,
me parecem belas
como os meus amores.
Rosto singular,
olhos sossegados,
15 pretos e cansados,
mas não de matar¹.

20 Ña graça viva,
que neles lhe mora,
para ser senhora
de quem é cativa.
Pretos os cabelos,
onde o povo vão
perde opinião
que os louros são belos.

25 Pretidão de Amor,
tão doce a figura,
que a neve lhe jura
que trocara a cor.
Leda² mansidão,
30 que o siso³ acompanha;
bem parece estranha⁴,
mas bárbara⁵ não.

35 Presença serena
que a tormenta amansa;
nela enfim descansa
toda a minha pena.
Esta é a cativa
que me tem cativo,
e, pois nela vivo,
40 é força que⁶ viva.

Luís de Camões, Rimas.

1. *matar*: matar de amor;
2. *Leda*: alegre;
3. *siso*: bom senso;
4. *estranha*: invulgar;
5. *bárbara* (adj.): cruel;
6. *é força que*: é necessário que.

Anexo 9 – Aplicação Didática 4 – Tabelas completas

[D4_E4]	Visão			
	Fragmento	Justificação	Total de ocorrências	Adequação (%)
	Pretos os cabelos	Ao longo de toda a descrição de Bárbara, conseguimos montá-la em nossas	10	71,43%
	Pretos os cabelos	reforça a sua beleza; imaginamos através do olhar		
	pretos os cabelos	podemos imaginar a cor do cabelo da mulher bonita		
	Pretos os cabelos	Descrição da amada		
	pretos os cabelos	cabelos escuros, que reforçam a sua beleza; imaginamos através do olhar		
	Pretos os cabelos	Não respondeu!		
	Pretos os cabelos	Não respondeu!		
	Pretos os cabelos	podemos imaginar a cor do seu cabelo		
	Pretos os cabelos	Não respondeu!		
	Pretos os cabelos	é como se estivéssemos a olhar para ela de trás		
	Eu nunca vi rosa em suaves molhos	a utilização da "rosa" logo nos remete a imagem desta cor	6	42,86%
	Eu nunca vi rosa em suaves molhos,	podemos imaginar beleza da amada		
	rosa / em suaves molhos	imagem dum molho de rosas		
	Eu nunca vi rosa	era uma mulher diferente de todas as outras, pela cor da pele		
	nunca vi rosa	Não Respondeu!		
	Nunca vi rosa (...) fosse mais fermosa	Não Respondeu!		
	céu estrelas	Tal como no campo florido, conseguimos imaginar agora um céu repleto de	6	42,86%
	céu estrelas	Não respondeu!		
	céu estrelas	imaginamos um céu estrelado		
	céu estrelas	Não respondeu!		
	nem no céu estrelas	Não respondeu!		
	(...) Céu estrelas	Não respondeu!		

Rosto singular/ olhos sossegados/ pretos e cansados/ mas não de matar	caraterização do rosto da mulher	5	35,71%
Rosto singular, / olhos sossegados, / pretos e	Descrição da amada		
Rosto singular, olhos sossegados, pretos e	Era uma mulher trabalhadora, única, tímida		
Rosto singular, / olhos sossegados, / pretos e	tinha uma expressão e um olhar sossegado		
Rosto singular, olhos sossegados, pretos e	podemos imaginar um rosto "diferente" e a sua serenidade no olhar		
Rosto singular	rosto único; imaginamos através do olhar	4	28,57%
Rosto singular	rosto único; imaginamos através do olhar		
Rosto singular	Não respondeu!		
Rosto singular	Não respondeu!		
Presença serena	presença calma; imaginamos através do olhar	3	21,43%
Presença serena	presença calma; imaginamos através do olhar		
Presença serena	Não respondeu!		
campos flores	podemos imaginar um campo cheio de flores	3	21,43%
campo flores	Não respondeu!		
(...) Campo flores	Não respondeu!		
pretos e cansados	olhos escuros do trabalho duro; imaginamos através do olhar	3	21,43%
pretos e cansados	olhos escuros e cansados do seu trabalho árduo; imaginamos através do		
pretos e cansados	Não respondeu!		
tão doce a figura	podemos imaginar as suas caraterísticas psicológicas	3	21,43%
tão doce a figura	o seu aspeto transmite boas sensações		
Doce a figura	Não respondeu!		
Leda mansidão	podemos imaginar as suas caraterísticas psicológicas	3	21,43%
Leda mansidão	serenidade e tranquilidade; imaginamos através do olhar		
Leda mansidão	conseguimos imaginar uma mulher alegre		
louros são belos	Por mais que esta não seja a descrição de Bárbara, também conseguimos visualizar loiros cabelos	2	14,29%
os louros são belos	imaginamos belos cabelos louros		

olhos sossegados	olhos calmos e serenos; imaginamos através do olhar	2	14,29%
olhos sossegados	Não respondeu!		
olhos sossegados, pretos e cansados	Ao longo de toda a descrição de Bárbara, conseguimos montá-la em nossas cabeças	2	14,29%
olhos sossegados pretos e cansados	Não respondeu!		
neve lhe jura, que trocara a cor	Esta para mim é a mais interessante pois me fez imaginar um conceito que nunca tinha pensado antes; uma neve completamente negra	2	14,29%
que a neve lhe jura/ que trocara a cor	Não respondeu!		
Pretos os cabelos (...) louros	Não respondeu!	1	7,14%
Nem no campo flores nem no céu estrelas	podemos imaginar um campo cheio de flores e um céu estrelado	1	7,14%
(...) Neve	Não respondeu!	1	7,14%
trocara a cor	imagina-se ser uma mulher de pele escura pela referência à neve que pela mulher quer trocar de cor, ou seja, de	1	7,14%
me parecem belas/ como os meus amores	Não respondeu!	1	7,14%
ua graça viva	Não respondeu!	1	7,14%
Pretidão	Não respondeu!	1	7,14%

Tabela 44. D4 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Visão

[D4_E4]	Audição			
Alunos	Fragmentos	Justificação	Total de ocorrências	Adequação (%)
22	onde o povo vão	Conseguimos a ouvir toda a movimentação das pessoas	3	21,43%
11	onde o povo vão	podemos imaginar a opinião das pessoas		
16	(...) onde o povo vão	Não respondeu!		
21	Siso	riso; imaginamos através da audição	1	7,14%

Tabela 45. D4 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Audição

[D4_E4]	Olfato				
	Alunos	Fragmentos	Justificação	Total de ocorrências	Adequação (%)
	5	campo flores	Não respondeu!	2	14,29%
	16	(...) campo flores	Não respondeu!		
	16	(...) Rosa em suaves molhos	Não respondeu!	1	7,14%

Tabela 46. D4 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Olfato

[D4_E4]	Tato				
	Alunos	Fragmentos	Justificação	Total de ocorrências	Adequação (%)
	16	(...) cativa	Não respondeu!	1	7,14%

Tabela 47. D4 – *Imagens Sensoriais* – Total de Ocorrências - Tato

Anexo 10 – Aplicação Didática 4 – Análise *Imagens Sensoriais*

D4_E4	Visão e Olfato				
	Fragmentos	Total de ocorrências	Adequação	Adequação (%)	Explicação
	campo flores	2	+	14,29%	Conseguimos visualizar a imagem de um campo florido e sentir o cheiro das flores
	Visão e Audição				
	Fragmentos	Total de ocorrências	Adequação	Adequação (%)	Explicação
	tormenta amansa	1	+/-	7,14%	Imagem de uma tempestade a acalmar com o som das ondas

Tabela 48. D4 – *Imagens Sensoriais* – Visão, Audição e Olfato

Embora algumas das palavras sejam recorrentes nas tabelas referentes à **visão**, ao **olfato** e à **audição**, nesta situação, os discentes estabeleceram uma relação com dois sentidos, sendo a **visão** o sentido compreendido em todas as ocorrências (21,43%).

Procedeu-se a uma análise separada, de forma a valorizar a sensibilidade dos aprendentes face à interpretação feita das imagens evocadas pelos segmentos lexicais. Relativamente à sensação **visual** e **olfativa**, os discentes identificaram o segmento “campo flores”.

De facto, a expressão evoca ambas as sensações. A partir dos sentidos evocados, os alunos imaginam um campo florido (**visão**) e o cheiro das flores (**olfato**).

Relativamente à sensação **visual** e **auditiva**, o segmento lexical identificado foi “tormenta amansa”. Aludindo à relação que a palavra “tormenta” tem com a sensação auditiva e com a sensação visual e considerando o seu significado como uma “tempestade violenta”⁷⁰. No entanto, parte da explicação ditada não se revela totalmente adequada, uma vez que não à referência ao mar no poema, como motivo para o “amansar” da “tormenta”, mas sim à influência da “presença serena” da mulher descrita.

⁷⁰ Disponível em: <https://www.dicio.com.br/tormenta/> [consultado a 17.09.2020].

Anexo 11– Aplicação Didática 5 – Plano de Aula

Plano de Aula 2 E@D| “Ondados fios d’ouro reluzente”, de Luís de Camões

Escola: Escola Secundária Infanta Dona Maria **Ano letivo:** 2019/2020

Ano: 10.º **Aula n.º** 2 **Tempo:** 60 minutos **Data:** 05.05.2020

Fundamentação

A presente planificação destina-se a uma aula *online* de 60 minutos, numa turma do 10.º ano do Curso Científico de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Infanta Dona Maria. A aula terá como conteúdo a lecionar a aplicação da estratégia resolução de dificuldades, aplicado ao poema “Ondados fios d’ouro reluzente”, de Luís de Camões.

A aula será realizada por videoconferência, através da plataforma *Zoom*, pois, como é referido no Plano E@D da ESIDM (2020: 4), é necessário “encontrar outros meios tecnológicos que auxiliem o ensino à distância, sem sobrecarregar os alunos com múltiplas soluções de comunicação”.

Tal como projetado no plano elaborado pela escola, a aula será realizada com uma sessão síncrona, (60 minutos de aula) “em que o aluno tem a possibilidade de contactar em tempo real com o seu professor” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6) completando com sessões assíncronas, que “correspondem a momentos de trabalho autónomo, onde se privilegia a realização de trabalhos, a consolidação de conteúdos.” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6).

Neste sentido, a aula é dividida em três diferentes fases, a saber: antes da aula, durante a aula e depois da aula. Para cada fase, são elaboradas diferentes atividades. Neste sentido, antes da aula, foi fornecido aos alunos um guião de aula com as tarefas previstas para a aula, o *link* do poema a ser estudado e analisado em aula, feito através da plataforma *Adobe Spraks*, e uma atividade de produção escrita. Pois, como é referido pelo Plano E@D ESIDM (2020: 7) “há a necessidade de criar um registo semanal das aprendizagens de cada disciplina.”

Uma vez que a aula dispõe apenas de 60 minutos, houve a necessidade de solicitar aos alunos a elaboração de um breve parágrafo, em que relacionassem o poema lido e as imagens vistas, com um outro poema lido (do mesmo autor, de outro autor, com um filme, com o conhecimento que o aluno tem do Mundo) – estratégia ativação de conhecimento prévio.

A introdução de novas estratégias visam a preparação para a estratégia foco desta aula: resolução de dificuldades.

Segundo o que refere Moreillon (2007: 115) são muitos os motivos que existem para não compreendermos um texto. Assim sendo, a estratégia ‘resolução de dificuldades’ é de extrema importância para a compreensão de leitura e consequentemente do poema, sendo esta, uma estratégia que tem como função, a monitorização do conhecimento (Moreillon, 2007: 116).

Desta forma, segundo a mesma autora, a resolução de dificuldades pode recorrer a seis questões de monitorização da compreensão, a saber: (i) “Am i making connections?”, (ii) “Am i visualizing and using all my senses as i read?”, (iii) “Am i asking questions?”, (iv) “Am i making predictions and inferring as i read?”, (v) “Am i determining main ideas?” e (vi) “Can i summarize what i’m reading?” (Moreillon, 2020: 116).

Neste sentido, para a presente aula, é necessário antecipar a exploração de estratégias ainda não abordadas explicitamente, pois sendo esta uma fase exploratória da estratégia de resolução de dificuldades, é importante que os alunos tenham consciência das estratégias nela envolvidas. Como tal, na presente aula vão ser aplicadas quatro estratégias de compreensão leitora: (i) ativação do conhecimento prévio, (ii) identificar o sentido literal e fazer inferências; (iii) determinar as ideias principais; (iv) e por último, resumir a informação.

No início da aula (síncrona), a professora questiona os alunos sobre alguma dúvida que tenham em relação ao trabalho realizado em casa – aplicação da estratégia ativação do conhecimento prévio.

O poema a ser analisado, será abordado numa fase muito inicial da aplicação da estratégia *resolução de dificuldades* e, como é a primeira vez que esta estratégia será aplicada, torna-se relevante iniciar a sua explicitação com a exploração e aplicação das estratégias nela presentes.

Após a metacognição das estratégias, passar-se-á para a correção e partilha de uma possível resposta para o trabalho de casa.

Num momento seguinte, a professora estagiária explica aos alunos o que são as inferências, de forma a possibilitar uma aplicação consciente da estratégia de compreensão leitora referida. Neste momento da aula, será projetado o poema (através da partilha de tela), para que os alunos o possam ler novamente.

Depois da leitura, passar-se-á para a análise do poema e para a aplicação da estratégia de compreensão leitora. Esta análise será feita com a colaboração dos alunos, que devem ir respondendo às questões realizadas pela professora estagiária. Aquela será acompanhada de um PowerPoint, realizado em *Google Slide*, de forma a que os alunos acompanhem a referida análise.

José Augusto Cardoso Bernardes (1999: 371) refere que “a obra de Camões funciona inegavelmente como centro canónico de toda a literatura portuguesa (senão de toda a literatura escrita em Português)”, sendo a “centralidade de Camões” também comum a “todo o âmbito da Cultura Portuguesa”.

Segundo o que consta no *Programa de Português do Ensino Secundário* e nas *Aprendizagens Essenciais*, pretende-se a leção de 12 poemas do autor, dos quais serão 4 redondilhas e 8 sonetos.

A temática a ser lecionada nesta aula será a representação da amada presente no soneto “Ondados fios d’ouro reluzente”. Segundo Amélia Pinto Pais (2004: 145): “dentro da temática, central amorosa, surgem igualmente sonetos em que se faz o retrato da mulher amada – quase sempre ao modo petrarquista”. Como refere a mesma autora, “podemos dizer, que na Lírica como n’*Os Lusíadas*, o tema central de Camões é o amor (...) e isto é válido para o conjunto da lírica camoniana, das Redondilhas aos Sonetos (...)”. Da mesma forma, também Carlos Reis (2015: 18) afirma que

“a representação da amada na poesia de Camões liga-se diretamente àquele que é um dos grandes temas da sua obra: o amor. (...) Nessa diversidade [de formas literárias] está envolvida a mulher e a imagem que dela é representada.”

Neste alinhamento “o sentimento amoroso cantado por Camões nos seus sonetos é dominado pela figura petrarquiana da dama ausente” (Ramon, 2011: 905), tal como vai acontecer no poema “Ondados fios d’ouro reluzente”. Segundo Rita Marnoto (2001: 128), “Petrarca enalteceu uma figura feminina de cabelos de ouro, olhos como sóis, faces rosa, lábios de rubi e dentes semelhantes a pérolas, dotada de excelsas qualidades espirituais”, e é neste sentido que podemos considerar a mulher evocada no poema em análise está, de facto, muito próxima do ideal petrarquista.

Numa primeira parte da atividade da aplicação da estratégia inferências, a professora estagiária dá exemplos do texto e auxilia os discentes na compreensão e elaboração de respostas.

Em seguida, de forma autónoma, os alunos respondem a um questionário no *Google Forms*, onde será aplicada a estratégia referida. Neste momento, para que todos os alunos percebam a atividade, a professora estagiária deverá dar as indicações necessárias para a elaboração do trabalho. A partir da estratégia, os discentes poderão compreender o que não está expresso verbalmente no texto e como podem fazer para perceber essas informações, de forma consciente.

Seguidamente, passar-se-á à correção dos exercícios de acordo com o cenário de resposta proposto pela professora estagiária.

Posteriormente, uma vez que é importante que os alunos percebam a análise formal do poema, passar-se-á para a análise de alguns aspetos. Tal como consta no *Dicionário de Luís de Camões* (Ramon, 2011: 904), o soneto é considerado como “um tipo específico de composição poética”, sendo “Camões quem sobressai como cultor exímio do género” (Ramon, 2011: 905). No que concerne à sua organização, é com Petrarca que o soneto “adquire uma grande estabilização do ponto de vista da sua estrutura externa” (Ramon, 2011: 905): catorze versos, divididos em duas quadras e dois tercetos, sendo o esquema rimático abba/ abba/ cde/ cde.

Em seguida, e de forma a concluir a temática e a análise do poema, torna-se relevante fazer uma breve síntese do poema.

Por último, a professora estagiária orienta os alunos para o trabalho a realizarem em casa. Este consiste na aplicação das estratégias determinar as ideias principais e resumir, através da elaboração de uma breve produção escrita. Os alunos farão o trabalho escrito no *Google Docs*, de forma a que a Professora estagiária tenha acesso aos trabalhos.

Num momento final da aula, solicita-se aos alunos que elaborem um breve sumário da aula, permitindo que reflitam sobre o que aprenderam na aula lecionada.

Roteiro da Aula

Antes da aula: **Tarefas a serem realizadas pelos alunos: guião de aula**

Antes da aula será enviado para os alunos: (i) um guião de aula, onde serão apresentadas as atividades a serem realizadas nas três fases da aula: antes da aula, durante a aula e depois da aula; (ii) o *link* para acederem ao poema “Ondados fios d’ouro reluzente”, realizado através do *Adobe Sparks* e o convite para acederem à plataforma *Zoom*.

Durante a aula

1.º Momento: **Início da aula (5 minutos)**

A professora estagiária inicia a aula, perguntando aos alunos se leram o poema, se tiveram dúvidas na realização da tarefa enviada para casa (redação de um parágrafo em que estabeleçam a relação entre o poema “Ondados fios d’ouro reluzente” e outros poemas de Camões, de outros autores, de filmes que viram, da realidade/mundo – **estratégia ativação do conhecimento prévio**).

‘Leram o poema? Gostaram? Tiveram dúvidas na elaboração da tarefa pedida?’

Caso existam dúvidas a professora estagiária esclarece e passa para o momento seguinte da aula, a explicitação das estratégias.

2.º Momento: **Explicitação das estratégias (3 minutos)**

Em seguida, a professora estagiária começa por dar aos alunos um breve conhecimento explícito sobre a estratégia ‘resolução de dificuldades’ e sobre as estratégias que possibilitam essa resolução.

‘Nem sempre percebemos tudo o que lemos. Quando lemos um texto, deparamo-nos com algumas dificuldades de compreensão, tais como: o desconhecimento de algumas palavras (léxico); podemos não perceber alguma informação, porque não temos determinados conhecimentos importantes para a compreensão e interpretação do texto; a informação pode não estar explícita no texto, pelo que podemos recorrer às inferências para compreender a informação, entre outros.

Como veem, são vários os fatores que nos impossibilitam de perceber um texto, mas também são várias as estratégias que usamos para colmatar essas dificuldades. Neste sentido, vamos explorar algumas possibilidades, aplicando-as ao poema.’ ‘Até agora, têm alguma dúvida ou podemos avançar?’

3.º Momento: Tarefa realizada em casa: ativação do conhecimento prévio (5 minutos)

No momento seguinte, a professora estagiária passa para o diálogo e *feedback* do trabalho realizado em casa.

‘Como tarefa para casa, pedi-vos que escrevessem um parágrafo em que relacionassem com conhecimentos que vocês já tinham. Por exemplo, podemos relacionar o poema, com outros poemas que conhecemos e que estudámos. Sabemos que a temática é a mesma. Ou seja, este é um conhecimento que já temos e fazemos uso dele para melhor percebermos o que lemos. Neste caso, aplicámos a estratégia: ativação do conhecimento prévio.’

Seguidamente, a professora estagiária faz uma breve síntese das respostas dos alunos (*Google Docs*) e partilha com os alunos um cenário de resposta (*Google Slide*).

4.º Momento: Explicitação da estratégia de compreensão leitora: inferências (2 minutos)

Para dar início às atividades planificadas para a presente aula, a professora estagiária explica aos alunos a distinção entre o sentido literal do texto e as inferências que dele podem ocorrer.

5.º Momento: Análise do poema e aplicação da estratégia de compreensão leitora: inferências (10 minutos)

Neste momento da aula, a professora estagiária partilha na tela o poema “Ondados fios d’ouro reluzente” enviado aos alunos e pede que voltem a ler o poema (ou solicita a um aluno que leia em voz alta). Em seguida, questiona os alunos.

‘Têm alguma dúvida sobre o vocabulário?’ Possíveis dúvidas: “rosas” – faces (v.4); “sentidos” – “se só pensa nela, estando longe dela” (v.7); “riso” – “riso discreto” (v.9); “parece” – “aparece” (v.10); “S’imaginando” – “se lembrando” (v.12); “glória” – “arrebatada” (v.13); “agora...agora” – “num momento... noutra momento” (vv.2-3).

(*Google Slide*)

(Slide 5) - ‘Qual é o tema da composição poética?’ Resposta esperada: Representação da amada.

(Slides 6 e 7) - ‘Qual é o assunto?’ Resposta esperada: Descrição da mulher. O sujeito poético descreve fisicamente (cabelos, face, olhos...) e psicologicamente (riso que transmite honestidade) uma mulher bela.

(Slide 8) - ‘Como é que o sujeito poético descreve essa mulher?’ Resposta esperada: O sujeito poético descreve a mulher amada através de características físicas: “Ondados fios d’ouro” (v.1), “mão bela” (v.2), “beleza” (v.4), “olhos, que vos moveis tão docemente” (v.5), “raios encendidos” (v. 6), isto é, brilhantes; e de características psicológicas (riso discreto) “Honesto riso” (v.9); “mor fineza de perlas e corais” (vv.9-10), isto é, belos dentes brancos; “tanta beleza” (v.12).

(Slide 8) - ‘Que ideal de mulher podemos relacionar com a caracterização da mulher neste poema?’ Resposta esperada: A representação da amada, relaciona-se com o ideal petrarquista, na medida em que, “Petrarca enalteceu uma figura feminina de cabelos de ouro, olhos como sóis, faces rosa, lábios de rubi e dentes semelhantes a pérolas, dotada de excelsas qualidades espirituais.” (Marnoto, 2001: 128).

Aplicação da estratégia inferências

'O que quer o autor dizer com "sobre as rosas estendidos?" **Resposta esperada:** Embora esteja expresso no texto, o autor não se refere ao sentido literal de rosas, refere-se sim, às faces da mulher amada. O leitor pode **antecipar** esta informação por outras leituras feitas, procurando o sentido da expressão, relacionando com o ideal de mulher caracterizado: ideal petrarquista.

- 'Explícita o desejo expresso pelo sujeito poético no último terceto. Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor?' **Cenário de resposta:** Embora não esteja expresso verbalmente no texto, o sujeito lírico expressa o desejo de ver a amada, de estar junto dela. Podemos **inferir** esta informação, quando o sujeito lírico refere: "que fará quando a vir? Ah! Quem a visse! (v.14). Este desejo é expresso pela descrição que faz da mulher ao longo do poema, pela sua excepcional beleza, que embora estando longe, ele recorda-a e imagina-a, "S'imaginando só tamanha beleza" (v.12).

'Que recursos expressivos temos no poema?' **Resposta esperada:** metáforas: "Ondados fios d'ouro reluzente" (v.1) – cabelos ondulados, louros e brilhantes; "as rosas" – face rosadas; "perlas" (dentes) e "corais" (lábios) – ideal da mulher petrarquista; personificação: "olhos, que vos moveis tão docemente" (v.5); hipérbole – "em mil divinos raios encendidos" (v.6); e pela adjetivação anteposta: "Ondados fios" (v.1) e "Honesto riso" (v.9).

'Qual a função?' **Resposta esperada:** Através dos recursos expressivos, a exaltação da beleza da mulher amada é realçada.

6.º Momento: Elaboração de um breve questionário (Google Forms) (10 minutos)

Em seguida, a professora estagiária disponibiliza no *chat* da plataforma *Zoom*, o *link* do *Google Forms*, para os alunos acederem e responderem ao questionário, onde irão aplicar as inferências e o sentido literal, identificando-os. Os alunos terão 10 minutos para responder às questões.

7.º Momento: Correção e esclarecimento de dúvidas (10 minutos)

Neste momento da aula, os alunos partilham algumas das suas respostas e a professora estagiária corrige, dando um possível cenário de resposta (*Google Slide*).

- 'Na primeira quadra, como sabemos que o sujeito poético descreve o cabelo da mulher amada? Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor? Justifica.' **Cenário de resposta:** Concluimos que, embora não esteja expresso verbalmente, o sujeito poético refere-se ao cabelo da mulher, através das pistas que dá ao leitor, tais como: quando refere "Ondados fios" (v.1), podemos concluir que se refere a cabelos ("fios") ondulados, encaracolados ("ondados"); também na antítese entre cabelos "recolhidos" (v.2), ou seja, apanhados, e cabelos "estendidos" (v.3), ou seja, soltos. Por fim, refere ainda a cor do cabelo "d'ouro" (v.1), referindo-se a cor dos cabelos - loiros.

- **A que se refere o sujeito poético, quando usa a metáfora presente no primeiro terceto? Justifica. Cenário**

de resposta: Dando destaque à sequência, “Honesto riso, que entre a mor fineza/ de perlas e corais nasce e parece” (vv. 9-10), o leitor pode inferir que a metáfora “perlas e corais” refere-se aos belos dentes brancos e aos lábios, podendo ainda ser relacionado com o sorriso. O leitor pode inferir esta informação por outras leituras e pelo conhecimento que possui do modelo petrarquista.

- **‘O que quer o autor dizer com a pergunta que faz na segunda quadra?’ Resposta esperada:**

Na segunda quadra, o sujeito poético refere que mesmo estando longe da amada, mesmo estando ausente ela o perturba tanto, o que seria então, se estivesse junto dele. A partir da informação que aparece no poema: “se de cá me levais alma e sentidos” (v.7), o leitor conclui (inferindo) que o sujeito poético, embora estando ausente, só consegue pensar na mulher amada; “que fôra, se de vós não fora ausente?” (v.8), permitindo ao leitor imaginar o que aconteceria se estivesse junto dela.

- **‘O que acham que aconteceria se estivesse junto dela?’ Resposta esperada:**

Apesar de não estar expresso no poema, enquanto leitores, percebemos que o sujeito poético ainda pensaria mais nela do que pensa estando longe. Podemos inferir esta informação pela interrogativa retórica que é colocada ao leitor e pela afirmação “se de cá me levais alma e sentidos”.

8.º Momento: Análise Formal (5 minutos)

Em seguida, de forma breve, passar-se-á para alguns aspetos formais do poema. Neste sentido, importa dizer aos alunos que o poema “Ondados fios d’ouro reluzente” apresenta “algumas características da influência clássica em Camões”. **‘Alguém sabe porquê?’ ‘Que nome se dá a esta composição poética?’**

Resposta esperada: é um soneto, que faz parte do género literário de corrente renascentista. **‘Como se caracteriza o soneto?’ Resposta esperada:** é uma composição poética constituída por catorze versos, dos quais duas quadras e dois tercetos. Os versos são decassilábicos, ou seja, têm dez sílabas métricas e o esquema rimático é: abba/ abba/ cde/ cde.

Em **suma**, o poema desenvolve o tema da mulher amada de acordo com o modelo de idealização da mulher petrarquista. A mulher é descrita com base em traços físicos e psicológicos “conotados com o equilíbrio e a harmonia e que lhe conferem um carácter superior e uma beleza celestial.” (Jorge e Junqueira, 2015: 219). Neste sentido, encontra-se na temática da mulher amada, a representação da “mulher inacessível, misteriosa, quase divina, de beleza inefável, a quem o sujeito poético presta vassalagem e adoração e que se relaciona com o amor espiritual”; encontra-se também, em poemas como “Endechas a Bárbara escrava” (já estudado) a representação da “mulher terrena, por quem o sujeito poético se sente atraído e fascinado” (Jorge e Junqueira, 2015: 257).

9.º Momento: Orientação para o trabalho a ser realizado em casa e esclarecimento de dúvidas (5 minutos)

Por fim, como trabalho de casa, a professora estagiária pede aos alunos para escreverem um texto, com um máximo de 80 palavras, em que façam um **resumo** dos tópicos do poema “Ondados fios d’ouro reluzente”, de Luís de Camões. No resumo, os alunos devem incluir e determinar as ideias principais presentes no poema, aplicando, assim, as estratégias: *determinar as ideias principais* e *resumir informação*.

É ainda importante lembrar os alunos que podem consultar o guião de aula que enviei e caso tenham alguma dúvida podem contatar por mail.

10.º Momento: Conclusão da Aula (3 minutos)

Para concluir a aula, a professora estagiária pergunta aos alunos ‘Se fossem vocês a escrever o sumário de hoje, o que escreveriam?’

Bibliografia

Bernardes, José Augusto Cardoso (1999) *História Crítica da Literatura Portuguesa. [Humanismo e Renascimento]* vol. II. Verbo:371)

Buescu, Helena C. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário*. Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [consultado em 02-05-2020].

Marnoto, Rita (2001). “Petrarquismo” in *Biblos: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa*, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 4. Lisboa: Verbo: 121-127.

Jorge, Noémia e Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Português 10.º ano. Porto Editora: 219, 257.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association: 114–131.

Pais, Amélia Pinto (2004) *História da Literatura Portuguesa. Época medieval e época clássica*. vol.1. Areal Editores: 128-151.

Ramon, Micaela (2011). “Sonetos” in *Dicionário Luís de Camões, coord. Vítor Aguiar e Silva*. Caminho: 904-907.

Reis, Carlos (2015). *Rimas e Os Lusíadas. Luís de Camões*. 10.ºano. Porto Editora.

Villas-Boas, António e Viera, Manuel. (2015). *Entre Palavras 10*. Português 10.º ano. Asa: 180.

Escola Secundária Infanta D. Maria (2020). *Plano de Ensino @ Distância 2019-2020*.

- o Poema “Ondados fios d’ouro reluzente”, de Luís de Camões
(Jorge e Junqueira (2015). *Encontros 10*. Português 10.º ano. Porto: Porto Editora: 219)

**Ondados fios
d’ouro reluzente**

Ondados fios d’ouro reluzente,
que agora da mão bela recolhidos,
agora sobre as rosas estendidos,
fazeis que sua beleza s’acrecente;

olhos, que vos moveis tão docemente,
em mil divinos raios encendidos,
se de cá me levais alma e sentidos,
que fôra, se de vós não fôra ausente?

Honesto riso, que entre a mor fineza
de perlas e corais nasce e parece,
se n’alma em doces ecos não o ouvisse!

S’imaginando só tanta beleza
de si, em nova glória, a alma s’esquece,
que fará quando a vir? Ah! quem a visse!

Luís de Camões, *Op. cit.* [p. 164]

Anexo 12 – Aplicação Didática 5 – Análise *Inferências*

Dos 20 alunos, apenas 16 responderam à segunda questão, cerca de 18,75% das respostas revelam-se adequadas, cerca de 56,25%, foram consideradas razoáveis, traduzindo-se numa adequação intermédia, não tendo os alunos cumprido com a totalidade dos objetivos definidos e cerca de 25% não cumpriram os objetivos pretendidos.

D5_E5.2	O que quer o autor dizer com a pergunta que faz na segunda quadra? O que acham que aconteceria se estivesse junto dela?	Adequação
	4_Na segunda quadra o autor quer dizer que a amada o afeta grandemente, mesmo quando ela não está presente. Podemos assumir que caso ela estivesse perto do sujeito poético, este efeito seria ainda maior.	+
	2_Os olhos da sua amada têm poderes sobre ele, e apesar de não os ver, o poeta questiona-se sobre que efeito os olhos da amada teriam nele se ele os pudesse ver realmente.	+/-
	8_O autor questiona-se de como seria a sua vida se a sua amada ainda permanecesse junto dele.	-

Tabela 49. D5 – *Resolução de Dificuldades – Inferências*

De facto, esta foi a questão onde os alunos revelaram maior confusão e dificuldade nas suas respostas. Todos os alunos conseguiram identificar a pergunta retórica presente na segunda quadra do poema analisado. A maioria evidenciou que a ausência a mulher amada tem influência sob o sujeito poético (D5_E5.2_4). Alguns alunos inferem que caso estivessem juntos os sentimentos seriam maiores (D5_E5.2_4), ficando o sujeito poético apaixonado.

Relativamente às respostas de adequação intermédia, os alunos não cumpriram os objetivos propostos, tendo apenas respondido a parte da pergunta, referindo a ausência da amada, salientando o efeito que a sua beleza tem no sujeito poético.

No entanto, a leitura dessa ausência encaminhou-se maioritariamente para o olhar e para a beleza (D5_E5.2_2), anulando um pouco a ideia do pensamento evocado pela “alma e pelos sentidos”. De facto, em nenhuma resposta os alunos fazem referência a essa ideia de pensamento da amada, cantada pelo sujeito poético estando dela ausente. Face a esta ausência, relacionando com a pergunta retórica e com o verso “se de cá me levais alma e sentidos”, uma possível leitura, poderia ser, também, o facto de se estando longe o sujeito poético só pensa nela, junto dela, ainda pensaria mais.

Por fim, relativamente às respostas consideradas frágeis, os alunos demonstram alguma confusão na interpretação do poema, não conseguindo inferir o que o sujeito lírico pretende sugerir com a pergunta retórica presente no poema.

Anexo 13 – Aplicação Didática 6 – Plano de Aula

Plano de Aula 3 E@D | “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões

Escola: Escola Secundária Infanta Dona Maria **Ano letivo:** 2019/2020

Ano: 10.º **Aula n.º** 3 **Tempo:** 60 minutos **Data:** 22.05.2020

Fundamentação

A presente planificação destina-se a uma aula *online* de 60 minutos, numa turma do 10.º ano do Curso Científico de Línguas e Humanidades da Escola Secundária Infanta Dona Maria. A aula terá como conteúdo a lecionar a aplicação da estratégia *resolução de dificuldades*, aplicado ao poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões.

De acordo com o Plano E@D da ESIDM (2020: 4), é necessário “encontrar outros meios tecnológicos que auxiliem o ensino à distância, sem sobrecarregar os alunos com múltiplas soluções de comunicação”. Desta forma, uma vez que a prática letiva visa um ensino à distância, a aula será realizada através da plataforma *Zoom*. Segundo o que consta no referido plano, a aula será realizada com uma sessão síncrona, (aula com a duração de 60 minutos) “em que o aluno tem a possibilidade de contactar em tempo real com o seu professor” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6) completada com sessões assíncronas, que “correspondem a momentos de trabalho autónomo, onde se privilegia a realização de trabalhos, a consolidação de conteúdos.” (Plano E@D ESIDM, 2020: 6).

Uma vez que a aula dura 60 minutos e tendo em conta fatores externos (facilidade de acesso à plataforma e à internet, por exemplo) que possam contribuir para um eventual atraso, a mesma será pensada em três momentos distintos, a saber: antes da aula, durante a aula e depois da aula. Com isto, pretende-se a distribuição de tarefas nos três momentos de forma a assegurar um melhor desempenho e apreensão de conteúdos por parte dos discentes. Sendo que, só será síncrono o momento durante a aula.

Neste sentido, antes da aula, foi fornecido aos alunos um guião de aprendizagens com as indicações de tarefas relativas aos diferentes momentos da aula, ao material a ser usado e ao conteúdo a ser lecionado. O envio deste guião tem como principal objetivo uma melhor orientação do aluno e do trabalho a ser desenvolvido na disciplina de Português, pois, como é referido pelo Plano E@D ESIDM (2020: 7), “há a necessidade de criar um registo semanal das aprendizagens de cada disciplina”.

Esta aula visa a aplicação da estratégia de compreensão leitora: *resolução de dificuldades*, enquanto estratégia que permite a monitorização da compreensão de leitura, a partir de estratégias que se relacionam diretamente com a remediação, também nela presente, a saber: (i) estabelecer conexões com o conhecimento prévio – ativação do conhecimento prévio; (ii) uso da antecipação e de inferências; (iii) determinar as ideias principais; (iv) resumir o que se lê. As opções escolhidas são aquelas que foram

possíveis adaptar de forma a poderem ser aplicadas num ensino à distância. Desta forma, como tarefa a ser realizada antes da aula, solicitou-se aos alunos, um breve trabalho de grupo (virtual) em que se pretende a aplicação da estratégia ativação do conhecimento prévio, fazendo uso da conexão com conhecimentos que possuem do mundo. O trabalho será realizado em grupo, por forma a reduzir o tempo de apresentação durante a aula síncrona.

Segundo o que refere Moreillon (2007: 115), são muitos os motivos que existem para não compreendermos um texto. Assim sendo, a estratégia *resolução de dificuldades* é de extrema importância para a compreensão de leitura, sendo esta, uma estratégia que tem a função de monitorizar o conhecimento (Moreillon, 2007: 116). Desta forma, segundo a mesma autora, a resolução de dificuldades pode recorrer a seis questões de monitorização da compreensão, a saber: (i) “am i making connections?”, (ii) “am i visualizing and using all my senses as i read?”, (iii) “am i asking questions?”, (iv) “am i making predictions and inferring as i read?”, (v) “am i determining main ideas?” e (vi) “can i summarize what i’m reading?” (Moreillon, 2020: 116).

Na aula síncrona, a professora estagiária questiona os alunos sobre possíveis dúvidas em relação ao trabalho de grupo realizado antes da aula – aplicação da estratégia de *resolução de dificuldades*: fazer conexões a partir da *ativação do conhecimento prévio*.

Em seguida, de forma a introduzir a atividade de apresentação dos trabalhos, a professora estagiária projeta a imagem enviada aos alunos e solicita a descrição da mesma. Depois, pela ordem definida previamente, os alunos apresentam os trabalhos de grupo. No final de cada trabalho, a professora estagiária dará o *feedback* aos discentes.

Esta interação é importante, pois permite o acompanhamento do trabalho dos discentes e permite que os alunos tenham uma perceção avaliativa do trabalho realizado. No final da atividade, a professora estagiária projeta um cenário de resposta.

No que concerne ao conteúdo a lecionar na presente aula, terá como tópico de conteúdo *Rimas* de Luís de Camões. Segundo o que afirma José Augusto Cardoso Bernardes (1999: 371), “a obra de Camões funciona inegavelmente como centro canónico de toda a literatura portuguesa (senão de toda a literatura escrita em Português)”, sendo a “centralidade de Camões” também comum a “todo o âmbito da Cultura Portuguesa” (Bernardes, 1999: 371). Tendo em conta os conteúdos presentes nos documentos legislativos reguladores: *Programa de Português do Ensino Secundário* e nas *Aprendizagens Essenciais*, referentes ao 10.º ano de escolaridade, pretende-se a leção de 12 poemas de Luís de Camões: 4 redondilhas e 8 sonetos a selecionar de uma lista constante do referido documento. Pelo que, para a presente aula foi selecionada a leção de um soneto “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões.

“O texto lírico exprime o mundo interior, as emoções, alegrias e tristezas, as preocupações do «eu», isto é, a subjetividade do poeta” (Cabral, 1997:26) e, no caso do poema em análise, destaca-se a reflexão sobre a vida passada, sobre os motivos que levaram à sua perda, ao desânimo, à sua existência e à sua experiência de vida, muito relacionada com a temática do amor. Tal como afirma Amélia Pinto Pais (2004: 151), na lírica Camoniana evidencia-se “uma experiência de vida, em que aprendeu que «do mal

restam as mágoas na lembrança»”, sendo o poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente” o poema, em que “a reflexão sobre o eu é mais explícita”.

Também Bernardes (1999: 373) reflete sobre o tema:

excetuando algumas redondilhas ou um ou outro raro soneto de teor exclusivamente lúdico ou circunstancial, pode afirmar-se que toda a obra lírica de Camões se centra na evocação de um itinerário pessoal, assinalado pelo Engano e pelo Desengano, pela Carência e pela Culpa, pela amargura do desconcerto e pela aspiração a uma plenitude em que o Amor ocupa, de facto, um lugar subordinante.” (Bernardes, 1999: 373).

Como tal, Aníbal Castro (1995: 849) refere que

a essência da Lírica camoniana reside num permanente e profundo dissídio dialéctico, cuja consciência lhe traz dor e confusão, cuja responsabilidade atribui por inteiro ao Destino, contra o qual nada pode e que, por isso, se transforma na força implacável que lhe comanda a vida. (Castro, 1995: 849).

Desta forma, num momento seguinte da aula proceder-se-á à leitura do poema. Neste sentido, e de forma a facilitar a interpretação do poema, a professora estagiária partilha com os alunos a declamação do poema, através de um áudio disponível na Escola Virtual.

Seguir-se-á a análise e interpretação dos aspetos mais importantes do poema. Tal como afirma António José Saraiva (1997: 38) “o estilo engenhoso de Camões tem por princípio a utilização da palavra como um objeto carregado de virtualidades (...) a palavra é como uma romã: abre-se e descobrem-se os grãos rubicundos, um tesouro.”

Neste sentido, a professora estagiária vai questionando os discentes sobre alguns dos aspetos presentes no poema, importantes para a sua compreensão e interpretação.

Seguidamente, de forma autónoma, os alunos respondem a um questionário num formulário do *Google Forms*, onde será aplicada a estratégia das *inferências*. Neste momento, para que todos os alunos percebam a atividade, a professora estagiária deverá dar as indicações necessárias para a elaboração do trabalho. Como tal, antes da elaboração da tarefa, será projetada a página do *Google Forms* com as indicações do trabalho a realizarem. Com esta estratégia, pretende-se que os discentes compreendam o que não está expresso verbalmente no texto e como podem fazer para perceber essas informações, de forma consciente, colmatando eventuais dificuldades de compreensão durante a leitura. Após a realização do questionário, passar-se-á à correção dos exercícios, fornecendo aos alunos o cenário de resposta proposto pela professora estagiária.

Posteriormente, a professora estagiária partilha na tela a pintura de Carlos Calvet (1980), com o título “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, solicitando aos alunos a sua descrição oralmente. Em seguida, de forma a estabelecer a relação com o poema e a retirar dele as ideias principais, a professora estagiária pede aos alunos que retirem do poema versos e que os associem aos diferentes elementos do quadro anteriormente descrito.

Uma vez que é necessário que os alunos percebam a análise formal do poema, passar-se-á para a análise de alguns aspetos, nomeadamente a estrutura externa e interna do soneto. Tal como consta no *Dicionário de Luís de Camões* (Silva, 2011: 904), o soneto é considerado como “um tipo específico de composição poética”.

Num momento final da aula, é pedida aos alunos a elaboração do sumário da aula, que será escrito em conjunto. Pretende-se, pois, que este permita uma breve síntese da aula e que os alunos reflitam sobre o que aprenderam na aula lecionada.

Por último, a professora estagiária orienta os alunos para o trabalho a realizarem em casa. Este consiste na aplicação das estratégias *determinar as ideias principais e resumir*, através da elaboração de uma breve produção escrita. Os alunos farão o trabalho escrito no *Google Docs*, de forma a que a professora estagiária tenha acesso aos trabalhos e os possa corrigir.

Roteiro

Antes da aula: Guião de aula

Antes da aula, será disponibilizado aos alunos: (i) o guião das atividades a serem realizadas nas três fases da aula (antes da aula, durante a aula e depois da aula); (ii) os tópicos da aula; (iii) a descrição da tarefa para realizarem em casa antes da aula; (v) o documento em *Google Docs* (vi) e o convite para acederem à plataforma *Zoom*.

Durante a aula: Aula direcionada para a aplicação da estratégia de compreensão leitora: *Resolução de Dificuldades*

1.º Momento: Início da aula (2 minutos)

A professora estagiária inicia a aula, perguntando aos alunos se tiveram dúvidas na elaboração do trabalho de casa e se leram o guião de aprendizagens enviado. **‘Tiveram alguma dúvida na elaboração do trabalho de casa?’**. No caso de não terem realizado o trabalho em casa, a professora estagiária questiona o motivo. E, posteriormente, solicita a participação de dois ou três alunos, para que respondam à atividade.

2.º Momento: Imagem (3 minutos) – Estratégia *Resolução de dificuldades* (conexões a partir da *ativação do conhecimento prévio*)

Num segundo momento, a professora estagiária projeta a imagem do trabalho realizado em casa, com a frase que serviu de mote para o trabalho, **solicitando a sua descrição** (Nota: questionar o tempo das imagens e do texto).



A partir da imagem penso que o poema retrata...

'Em relação ao verso, sabem qual o sentido de "fortuna"? Resposta esperada: No verso tem o significado de má sorte, mau destino e não de fortuna, relacionado com dinheiro.

3.º Momento: Apresentação do trabalho de casa – (trabalho de grupo) (15 minutos)

Em seguida, a professora estagiária propõe aos alunos a partilha do trabalho realizado em casa com os colegas. A professora estagiária pede ao representante de cada grupo que leia a resposta (leitura ou partilha de tela).

No final da participação dos grupos dos discentes, a professora estagiária dá o *feedback* de cada trabalho apresentado e partilhando um cenário de resposta. (PowerPoint – Google Slide)

Cenário de resposta: Na primeira imagem, surge uma mão a lançar alguns dados. Podemos interpretar os dados como um símbolo de sorte e de azar, associado ao jogo, ao ganhar ou perder; na segunda imagem, vemos uma mulher (aparentemente de etnia cigana) que lê a sina, ou seja, nas linhas da mão lê o destino, a sorte, o futuro de cada um. Relacionando as imagens com os versos, é possível associá-las à má sorte ou mau destino.

Assim, a partir das imagens penso que o poema irá abordar a temática do destino e da influência que a sorte tem na vida do sujeito poético. Conjugando com o verso, o poema mostrará como o destino, os erros e o amor determinaram a vida do poeta.

4.º Momento: Conclusão da atividade (2 minutos)

'Como terá sido a vida do sujeito lírico?' Resposta esperada: podemos inferir pelo tom confessional e pelo substantivo "erro" e o adjetivo "má", que a vida do sujeito poético terá sido infeliz. **Nota:** referir o uso da estratégia de compreensão leitora: *inferências*.

Por último, de forma a sintetizar o que foi referido, a professora estagiária faz uma súmula do que foi referido. Concluindo, a partir do primeiro verso percebemos que o poema vai abordar os erros, a má sorte e a temática do amor como condicionantes do percurso da vida do sujeito poético.

5.º Momento: Audição e Leitura do poema (2 minutos)

Seguidamente, proceder-se-á à audição e leitura do poema. A professora estagiária partilha a declamação do poema, presente na Escola Virtual. Neste momento da aula, a professora estagiária lembra aos alunos que deverão abrir o manual na página 182 e acompanhar a declamação. No entanto, será projetado na tela o poema e algum vocabulário, de forma a que todos os alunos acompanhem este momento (caso algum aluno não tenha acesso ao manual).

Disponível no link: <https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/101/L?se=2396>

6.º Momento: Análise do poema (aspetos mais importantes do poema, tendo em conta os tópicos apontados pelo Programa e pelas Aprendizagens Essenciais) (10 minutos)

Neste momento da aula, a professora estagiária diz aos alunos para **abrirem o manual na página 182**, de forma a seguirem a análise a tomarem notas.

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

Erros¹ meus, má fortuna², amor ardente
em minha perdição se conjuraram³;
os erros e a fortuna sobejaram⁴,
que para mim bastava o amor somente.

Tudo passei⁵; mas tenho tão presente
a grande dor das cousas que passaram,⁶
que as magoadas iras me ensinaram
a não querer já nunca ser contente⁷. (Desengano – fim da
esperança).

Errei todo o discurso⁸ de meus anos;
dei causa [a] que a Fortuna castigasse
as minhas mal fundadas esperanças. (Desengano – tem um sentido
importante no soneto).

De amor não vi senão breves enganar¹¹. (Desengano – desilusões,
deceções...)
Oh! quem tanto pudesse que fartasse
este meu duro¹² génio⁹ de vinganças¹⁰!

Vocabulário:

¹**erros** – culpas, faltas, más opções, levandades da mocidade, enganar, desacertos;

²**fortuna** – má sorte, destino adverso;

³**conjuraram** – conspiraram, aliaram;

⁴**sobejaram** – eram desnecessárias, mais do que o necessário, em excesso;

⁵**passei** – sofri;

⁶**passaram** – aconteceram;

⁷**a não querer já nunca ser contente** – a não aspirar mais à felicidade;

⁸**discurso** – decurso, percurso;

⁹**génio** – espírito;

¹⁰**vinganças** – quem pudesse satisfazer a sede de vinganças com que o persegue o seu destino cruel;

Luís de Camões, *Rimas* [In Freitas, Elsa Machado et al. (2018). *O Caminho das Palavras 10*. Areal Editores: 182].

Questões orientadoras de interpretação do poema:

‘Quais são as entidades que conduziram à condição atual do sujeito poético?’ Resposta esperada: Os “Erros” (v.1), “fortuna” (v.1) e o “amor” (v.1). Ou seja, foi a má sorte, os erros cometidos e a vivência excessiva do amor que fazem com que o sujeito poético reflita sobre a sua condição.

Nota: Enumeração de alguns aspetos que, juntos, ditaram a sua “perdição” (v.2).

‘E como é essa condição?’ Resposta esperada: O sujeito poético sente-se infeliz, tem uma atitude de desânimo ao longo do poema.

‘O que faz o sujeito ao longo do poema?’ Resposta esperada: O sujeito poético faz uma análise, uma introspeção (pessimista) do seu percurso de vida (passada) – “Tudo passei (...)” (v.5); “Errei todo o discurso (...)” (v.9).

‘Qual é o principal responsável pela sua perdição?’ Resposta esperada: É o Amor o principal responsável pela sua perdição, pelo seu sofrimento e pelo seu estado de alma. É o amor que “constitui a determinação mais forte de uma existência que se afirma como infeliz” (Reis, 2015: 30). **‘Em que versos verificamos isso?’ Resposta esperada:** “(...) amor ardente/ em minha perdição” (vv.1 e 2) e “os erros e a fortuna sobejaram, / que para mim bastava o amor somente” (vv. 3 e 4).

Nota: Ou seja, foram os erros e a fortuna “que vieram agravar os males que o amor causou.” (Reis, 2018: 31). Para o sujeito lírico, só o amor bastava para ditar o seu destino infeliz. Neste sentido, entende-se que a sua vida foi dominada por amores que lhe causaram sofrimento, amores infelizes.

‘Em que outro poema, temos a referência ao amor como algo avassalador, destruidor? (“ardente”?)’ Resposta esperada: No poema “Amor é fogo que arde sem se ver”, também de Camões, surge-nos o amor relacionado com o fogo. Neste sentido, a temática do Amor surge associada ao fogo ardente, que destrói e faz sofrer. O amor é, de facto, muitas vezes causa do sofrimento do sujeito poético, como no caso do poema em análise, ainda que aqui tal sofrimento surja associado aos erros e à má fortuna.

‘Qual a revelação feita pelo sujeito lírico na segunda quadra?’ Resposta esperada: Na segunda estrofe, o sujeito poético revela o seu percurso de aprendizagem, afirmando não querer desejar ser feliz - “a não querer já nunca ser contente” (v.8), pois não esqueceu todo o sofrimento que viveu e a aprendizagem que retirou dos infortúnios que a vida e o destino lhe trouxeram. Apresenta, assim, uma reflexão pessimista e de desilusão, em que o sofrimento impera na busca pela felicidade.

Nota: Desta forma, o sujeito lírico recorda, através da memória, todas as coisas passadas, que levaram ao seu estado de infelicidade, o que leva a um processo de aprendizagem, em que diz “que as magoadas iras me ensinaram/ a não querer já nunca ser contente” (v.7 e 8). Ou seja, afirma que não quer procurar mais a felicidade.

'Que relação tem o primeiro terceto com os versos anteriores?' Resposta esperada: Relaciona-se com os motivos que deu para ser castigado (interpretação).

'Relativamente ao primeiro terceto, que informação nos é dada pelo sujeito lírico?' Resposta esperada: O sujeito poético afirma que errou no decorrer da sua vida, permitindo, desta forma, que o destino e a sorte o castigassem no que diz ele serem as suas "esperanças". Isto é, o grande responsável pela sua sorte é o Destino, "na medida em que foi este que castigou as "mal fundadas esperanças" (v.11) do "eu". Todavia, o sujeito atribui alguma responsabilidade ao seu génio, dado que afirma que foi ele que deu "causa [a] que a Fortuna castigasse" (v.10) as suas esperanças, mas também aos erros cometidos e ao amor (v. 9 e 12)". (Catarino, 2015: 196).

'O que pretende o sujeito poético dizer com o verso "De amor não vi senão breves enganos" (v.12)? Resposta esperada: O sujeito poético afirma que, no decurso ("discurso") da sua vida, sofreu muito por amor e constata que este foi sempre causa de desilusão. "Este verso pode ser lido como confissão de alguém que foi infeliz no amor, que procurou um grande amor, mas que só conheceu experiências amorosas curtas e enganadoras, pois depressa terminaram." (Villas-Boas, 2015: 192). Portanto, expressa o desejo de evitar o sofrimento (v.8). Por momentos, o sujeito lírico foi feliz no amor, no entanto, a amor foi sempre fugaz.

"Como podemos interpretar os versos 13 e 14: "Oh! quem tanto pudesse que fartasse/ este meu duro génio de vingança"?' Resposta esperada: O sujeito lírico, "assumindo o seu "duro génio", expressa um sentimento de revolta, um desejo de castigo, de punição (para acabar com as ilusões) perante um destino que ele considera demasiadamente cruel e, portanto, gostaria de poder ser vingado." (Catarino, 2015: 196). A interjeição inicial "Oh!" e a frase exclamativa que se segue, traduzem o sentimento de revolta e de profunda mágoa.

Nota: A partir da exclamação poderá entender-se que "o sujeito poético exprime o desejo de haver uma força que tivesse o poder de castigar duramente («fartasse» «de vinganças») o seu «génio», o seu modo de ser, de modo a que ele o deixasse viver tranquilo e descansado" (Villas-Boas, 2015: 191).

'Qual o recurso expressivo presente no primeiro verso do soneto? Resposta esperada: Enumeração.

'Este recurso expressivo está associado a um outro ao longo da estrofe (e até do poema). Qual? Resposta esperada: É a personificação, uma vez que, é atribuído às três entidades aí presentes "erros", "má fortuna, "amor ardente" um poder conspirador próprio de um humano. Verificamos frequentemente em Camões, o amor como entidade dominadora.

4.º Momento: Segunda parte da aplicação da estratégia de compreensão leitora: resolução de dificuldades - Inferências (7 minutos)

Seguidamente, passar-se-á para o preenchimento de algumas questões a serem respondidas no *Google Forms*. Como tal, a professora estagiária disponibiliza o *link* para os alunos acederem ao questionário, através do *chat* da plataforma *Zoom*. A professora avisa os alunos que têm 5 minutos para fazerem a atividade.

6.º Momento: Correção e esclarecimento de dúvidas (5 minutos)

Depois de concluída a realização da tarefa, a professora estagiária pede a participação e a partilha de respostas de alguns alunos (**nota:** perguntar aos alunos quem quer partilhar a resposta e projetar com a sua autorização). Depois de algumas respostas vistas e partilhadas, será partilhado, pela professora estagiária, um possível cenário de resposta (*PowerPoint - Google Slide*). Num momento final da atividade, a professora estagiária refere aos alunos que, depois da aula vai ler todas as respostas e que, posteriormente, dará o *feedback*.

Cenários de resposta:

'A que momento da vida se referirá o sujeito poético? Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor?'

Resposta esperada: Numa atitude de reflexão, o sujeito poético lamenta a sua vida: olha para o passado, reflete sobre as causas que levaram à sua perdição e conclui que no presente não voltará a procurar a felicidade. Tudo isto é visível no recurso a formas verbais, tais como "passei" (v.5), "ensinaram" (v.7), "errei" (v.9), "dei" (v.10), que se encontram no pretérito perfeito e que são associadas à vivência no passado, a ações anteriormente praticadas, diretamente relacionadas com o percurso de aprendizagem e de reflexão do sujeito lírico.

'Qual o estado de espírito do poeta ao longo de todo o poema? Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor?'

Resposta esperada: O sujeito poético apresenta um estado de alma de desencanto e tristeza, resultante de uma atitude de reflexão sobre a vida, sobre os enganos que lhe causaram o amor, sendo este o grande motivo da sua perdição, "de amor não vi senão breves enganos.". Neste sentido, verifica-se ao longo do poema, uma reflexão retratada através da lamentação – "Errei todo o discurso de meus anos" (v.9). Este "discurso" a que o sujeito poético se refere não é um discurso no sentido de diálogo, mas de decurso (passagem do tempo).

7.º Momento: Relação do quadro de Carlos Calvet (1980) com o poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente” (6 minutos)

Em seguida, a partir da partilha de tela, é mostrado o quadro do pintor Carlos Calvet e solicitado aos alunos a descrição do mesmo. No final, a professora estagiária pede aos alunos a comparação do mesmo com o poema lecionado. Desta forma, pretende-se que os alunos retirem do poema versos que se relacionam com os vários elementos presentes na pintura. Depois de visualizadas e justificadas as respostas dos alunos, a professora estagiária, partilha o cenário de resposta (*PowerPoint – Google Slide*).



Carlos Calvet (1980) “Erros meus, má fortuna, amor ardente”.
Disponível em <http://multipessoa.net/elementos/imagem/310>
[consultado a 11.05.2020]

Possível resposta: No quadro de Carlos Calvet (1980) surgem alguns elementos que se relacionam com o poema. (**Nota:** mão, dados – relacionam-se com o destino. Ligação com as imagens do trabalho de casa.)

Os traços pretos poderão relacionar-se com os ‘erros’ - “Erros meus” (v.1); a mão com as linhas e com as linhas vermelhas a atravessá-la poderá relacionar-se com o ‘destino’, ou seja, com a fatalidade, ou a má sorte – “má fortuna” (v.1). Os dados, símbolo de jogo, associam-se à sorte e ao azar. O vermelho e as chamas, poderão relacionar-se com a condenação, com o erro, com o mal. Na pintura, podemos observar uma mão a escrever num papel com um dado, como se este ditasse a vida, isto é, como se fosse a ‘sorte’ aliada aos outros elementos que decidisse a vida do sujeito. Podemos interpretar, como sendo o poeta a escrever sobre isso.

Por sua vez, o fogo surge ao longo da pintura e associado a alguns elementos, como por exemplo, aos dados. Esta associação, poderá simbolizar o amor e a má sorte que, unidas são uma das causas da perdição do sujeito poético - “má fortuna, amor ardente/ em minha perdição se conjuraram” (vv.1 e 2). Esta união e associação dos elementos poderá relacionar-se com a meditação que o sujeito poético, no poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, faz sobre a sua vida. Uma vida marcada pelo sofrimento, pelos erros, pela má sorte que vieram piorar o seu estado de espírito marcado pelo sofrimento amoroso – “os erros e a fortuna sobejaram, / que para mim bastava o amor somente” (vv. 3 e 4).

(Caso os alunos perguntem: a figura masculina que surge na pintura não é Luís de Camões, mas sim, Fernando Pessoa. Esta alusão na pintura poderá simbolizar a representação de dois tempos diferentes, dois passados marcados pela má sorte. Passível, também, de se relacionar com a alusão à obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa. **Nota:** Fernando Pessoa, afirma ser o 2.º Camões, o Supra Camões.)

'A partir da análise que fizemos e depois deste exercício, qual a temática da lírica camoniana em que podemos inserir este poema?' **Resposta esperada:** A temática presente no poema é a 'reflexão sobre a vida pessoal'.

'Ao longo do soneto, o sujeito poético desenvolve essa temática. Em quantas partes se pode dividir o poema?' **Resposta esperada:** Em duas partes. Uma primeira parte em que o sujeito poético. O sujeito lírico é vítima do amor.

"Fundamente a sua resposta". **Resposta esperada:** Numa primeira parte o sujeito poético reflete sobre a sua vida passada e sobre os problemas que faz com que esteja desanimado. Na segunda parte encontramos a chave de ouro do soneto, em que o sujeito lírico é entendido através da interjeição e do desejo que exprime.

Erros meus, má fortuna, amor ardente
em minha perdição se conjuraram;
os erros e a fortuna sobejaram,
que para mim bastava o amor somente.

Tudo passei; mas tenho tão presente
a grande dor das cousas que passaram,
que as magoadas iras me ensinaram
a não querer já nunca ser contente.

Errei todo o discurso de meus anos;
dei causa [a] que a Fortuna castigasse
as minhas mal fundadas esperanças.

De amor não vi senão breves enganos.
Oh! quem tanto pudesse que fartasse
este meu duro génio de vinganças!

1.ª parte – reflete sobre a sua vida passada e sobre os problemas que faz com que esteja desanimado e infeliz.

2.ª parte – Chave de ouro - verifica-se o desespero do sujeito lírico, expresso através da interjeição e do desejo que exprime.

Luís de Camões, *Rimas* [In Freitas, Elsa Machado *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras 10*. Areal Editores: 182].

8.º Momento: Análise Formal (3 minutos)

Em seguida, de forma breve, passar-se-á para a análise de alguns aspetos formais do poema.

“Erros meus, má fortuna, amor ardente”

Erros meus, má fortuna, amor ardente **a**
em minha perdição se conjuraram; **b**
os erros e a fortuna sobejaram, **b**
que para mim bastava o amor somente. **a**

Tudo passei; mas tenho tão presente **a**
a grande dor das cousas que passaram, **b**
que as magoadas iras me ensinaram **b**
a não querer já nunca ser contente. **a**

Errei todo o discurso de meus anos; **c**
dei causa [a] que a Fortuna castigasse **d**
as minhas mal fundadas esperanças. **e**

Luís de Camões, *Rimas* [In Freitas, Elsa Machado *et al.* (2018). *O Caminho das Palavras 10*. Areal Editores: 182].

De amor não vi senão breves enganar. **c**
Oh! quem tanto pudesse que fartasse **d**
este meu duro génio de vinganças! **e**

A professora estagiária questiona os alunos sobre alguns aspetos relacionados com a análise formal do poema:

‘Que nome se dá a esta composição poética?’ Resposta esperada: É um soneto.

‘Faz a análise formal do soneto?’ Resposta esperada: é uma composição poética constituída por catorze versos, distribuídos por duas quadras e dois tercetos. **‘Qual o esquema rimático?’ Resposta esperada:**

abba/ abba/ cde/ cde. **‘E qual é o tipo de rima?’ Resposta esperada:** rima interpolada (aa), rima emparelhada (bb) e rima interpolada nos tercetos (ccddee).

‘Quanto à métrica, que tipo de versos compõem o poema?’ Resposta esperada: versos decassilábicos (compostos por dez sílabas métricas).

‘Façam a escansão (contagem das sílabas métricas) do primeiro verso’ Resposta esperada:

E|rros| meus|, má| for|tu|na, a|mor| ar|den(te).

9.º Momento: Síntese da aula (3 minutos) - Para concluir a aula, a professora estagiária pergunta aos

alunos **‘Se fossem vocês a escrever o sumário de hoje, o que escreveriam?’**. Neste momento da aula pretende-se que os alunos façam uma sintetização do que foi lecionado na aula.

‘Estudamos um soneto em que...’

Síntese (notas):

“No Soneto o sujeito poético reflete/medita acerca do seu sofrimento e da sua desgraça – “perdição” (v. 2); culpabilização do Destino – “má fortuna” (v.1), em conjunto com a liberdade individual – “erros meus” (v.1) e com o amor” (Jorge e Junqueira, 2015: 245).

“Estamos perante um soneto de Camões, em que o sujeito poético faz uma introspeção sobre a sua vida e enumera os seus três maiores inimigos: erros, fortuna e amor, acusando-os, num discurso perpassado pela frustração e pelo desespero, de se terem unido para o destruir. Confessa que durante o seu percurso vivencial só praticou erros, fazendo com que a fortuna castigasse o que ele considerava «esperança» e afirma que «De amor não vi senão breves enganos» (Pereira *et al.*, 2015: 181).

“Este soneto constitui um processo de reflexão do “eu” (enquanto sujeito lírico) relativamente ao seu percurso de vida, acentuando o peso da Fortuna (Destino) no seu destino excecional” (Catarino, Ana *et al.*, 2015: 196).

10.º Momento: Orientação para o trabalho a ser realizado em casa e esclarecimento de dúvidas (2 minutos)

Por fim, como trabalho de casa, a professora estagiária pede aos alunos para escreverem um texto, com um máximo de 80 palavras, em que elenquem os tópicos do poema “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís de Camões. No texto, de forma breve, os alunos devem incluir e determinar as ideias principais presentes no poema, tendo em conta a temática aí presente e a forma como o sujeito poético a desenvolve, aplicando, assim, as estratégias: *determinar as ideias principais* e *resumir informação*. No texto, os discentes deverão incluir a sua opinião sobre o poema, justificando-a.

É ainda importante lembrar os alunos que caso tenham alguma dúvida podem contatar por mail. Os alunos deverão realizar o trabalho durante a aula assíncrona, no entanto, o prazo de entrega será até ao dia 27 de maio.

Bibliografia

Aprendizagens Essenciais. 10.º Ano. Português. (2018). Direção-Geral da Educação. Disponível em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf [consultado em 14-05-2020].

Bernardes, José Augusto Cardoso (1999) *História Crítica da Literatura Portuguesa. [Humanismo e Renascimento]* vol. II. Verbo: 371, 373)

Buescu, Helena C. (2014). *Programa e Metas Curriculares de Português. Ensino Secundário.* Ministério da Educação e da Ciência. Disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf [consultado em 14-05-2020].

Cameira, C. *et al.* (2015). *Mensagens.* Português 10.º ano. Português 10.º ano. Texto: 188 - 189.

Castro, A. de (1995). "Rimas" in *Biblos*: Enciclopédia Verbo das Literaturas de Língua Portuguesa, dir. José Augusto Cardoso Bernardes. Volume 1. Lisboa: Verbo: 843 - 851).

Catarino, Ana *et al.* (2015). *Sentidos 10*. Português 10.º ano. Asa: 196.

Jorge, Noémia e Junqueira, S. (2015). *Encontros 10*. Português 10.º ano. Porto Editora: 244 - 245.

Moreillon, Judi (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association: 114-131.

Pais, Amélia Pinto (2004) *História da Literatura Portuguesa. Época medieval e época clássica*. vol.1. Areal Editores: 128-151.

Pereira, J., Delindo, F., Pinto, M. (2015). *Palavras 10*. Português 10.º ano. Areal Editores: 181.

Reis, Carlos (2015). *Rimas e Os Lusíadas. Luís de Camões*. 10.ºano. Porto Editora: 30-32.

Villas-Boas, António e Vieira, Manuel. (2015). *Entre Palavras 10*. Português 10.º ano. Asa: 191-192.

Escola Secundária Infanta D. Maria (2020). *Plano de Ensino @ Distância 2019-2020*

Anexo 14 – Aplicação Didática 6 – Análise *Inferências*

Tendo em consideração a adequação aos objetivos pretendidos para a primeira questão, dos 16 alunos que completaram a tarefa cerca de 50% das respostas revelam-se adequadas, cerca de 37,5%, não cumpriram os objetivos para a atividade, traduzindo-se numa adequação intermédia e 12,5%, foram consideradas frágeis.

D6_E6.1	A que momento da vida se referirá o sujeito poético? Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor? ⁷¹	Adequação
	5- O sujeito poético refere-se a momentos do passado de grande mágoa, dos quais ainda sente o efeito no presente, estabelecendo uma ligação entre as duas alturas. - As pistas que o sujeito poético deixa ao leitor são os verbos num tempo do passado "passei" e "errei", por exemplo.	+
	7- Ao passado desanimador e de pouca sorte. - Que se vai vingar.	+/-
	19- O sujeito poético refere-se ao facto de que apesar de já ter vivenciado muito, continua a guardar mágoas, o que lhe causa sofrimento e o leva a acostumar-se a este estado de espírito. - O sujeito poético mostra que os seus desgostos amorosos reforçam a ideia de se querer vingar do seu próprio destino.	-

Tabela 50. D6 – *Resolução de Dificuldades – Inferências*

Nas respostas consideradas adequadas, os discentes afirmam que o sujeito poético se refere “a momentos do passado” (D6_E6.1_5), marcado pelo sofrimento, pela “mágoa” (D6_E6.1_5), pela tristeza. A relação com o passado é marcada no tempo presente, em que o sujeito poético expressa o seu sofrimento e onde “sente o efeito” (D6_E6.1_5) desses erros.

Os indícios referidos remetem para o recurso a formas verbais, como, "errei" (v.9), "passei" (v.5), no pretérito perfeito do indicativo, que se associam à vivência no passado e a ações praticadas outrora.

⁷¹Versos do poema:

“Errei todo o discurso de meus anos;
dei causa [a] que a Fortuna castigasse
as minhas mal fundadas esperanças.”

Relativamente à adequação intermédia, embora seja referido o passado (D6_E6.1_7), a resposta não cumpre os objetivos definidos, pois, não é referida a pista que remete para esse tempo.

Nas respostas que se revelam frágeis, os aprendentes revelaram algumas dificuldades na realização do exercício, referindo aspetos que não se enquadram nos objetivos da pergunta. Embora a vivência (D6_E6.1_19) possa remeter para o passado, os alunos não expressaram o tempo, traduzindo-se em respostas que revelam algumas fragilidades, não sendo perceptível, se os alunos conseguiram realizar a inferência ou não.

Tendo em consideração a adequação aos objetivos pretendidos para a segunda questão, dos 20 alunos, apenas 19 responderam a esta questão. Destes, cerca de 75% das respostas revelam-se completas e cerca de 12,5%, embora corretas, foram consideradas incompletas, traduzindo-se numa adequação intermédia e cerca de 12,5% apresentam algumas fragilidades.

D6_E6.2	Qual é o estado de espírito do sujeito lírico ao longo de todo o poema? Que indícios/ pistas dá o sujeito poético ao leitor?	Adequação
	18_Ao longo do poema o sujeito poético encontra-se num profundo estado de tristeza, revolta e sofrimento. O estado de espírito do sujeito poético é visível através do verso "Errei todo o discurso de meus anos (v.8)" e do verso "Erros meus, má fortuna, amor ardente (v.1)." que representam o sofrimento e o desgosto sentidos pelo sujeito poético.	+
	10_ Um estado de espírito completamente desanimador e vingativo - Não respondeu.	+/-
	12_Tristeza; Não respondeu!	-

Tabela 51. D6 – *Imagens Sensoriais – Inferências*

Nas respostas consideradas adequadas, a maioria dos alunos refere a tristeza e o sofrimento, como o estado de espírito do sujeito poético, devido aos seus erros e como estes o castigaram. Os indícios referidos pelos alunos remetem para alguns versos, como “Errei todo o discurso de meus anos” (D6_E6.2_18) (v.9), ou “Erros meus, má fortuna, amor ardente” (D6_E6.2_18) (v.1).

Relativamente à adequação intermédia, embora tenham conseguido indicar alguns indícios que remetiam para estado de espírito do sujeito poético, como o desânimo (D6_E6.6_7), os alunos não indicaram nenhuma pista, não cumprindo, desta forma, os objetivos da tarefa, ficando a incerteza se o aluno conseguiu realizar a inferência ou não.

Nas respostas consideradas frágeis, os aprendentes revelaram algumas dificuldades na realização do exercício, traduzindo-se em respostas que revelam algumas fragilidades. Os alunos não indicaram os indícios, presentes no poema, que remetiam para a tristeza e para o sofrimento do sujeito poético.

Anexo 15 – Formulário Questionário II

Questionário II: Estratégias de Leitura

Referência:

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

1. N.º *

Introdução

Como classifica 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. Usar imagens sensoriais *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

3. Resolver dificuldades de compreensão *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

4. Na resolução de dificuldades de compreensão do texto, a ativação do conhecimento prévio é *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

5. Na resolução de dificuldades de compreensão do texto, antecipar a informação e fazer inferências é *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

6. Na resolução de dificuldades de compreensão do texto, determinar as ideias principais e resumir o que leio é *

Marcar apenas uma oval.

	1	2	3	4	5	
Nada importante	<input type="radio"/>	Muito importante				

7. Justifica a tua avaliação. *

8. Explica de que modo a reflexão sobre as estratégias uso de imagens sensoriais e resolução de dificuldades melhora a tua compreensão da leitura. *

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pelo Google.

Google Formulários

Anexo 16 – Respostas ao Questionário II

Quest_II_Q6: Justifica a tua avaliação⁷²

Quest_II_Q6_27 - Eu acho que é muito importante fazer um resumo do que lemos e apontar as ideias principais porque ajuda-nos a compreender melhor o assunto do texto.

Quest_II_Q6_14 - Com um resumo feito significa que tive de organizar o texto e de o compreender.

Quest_II_Q6_12 – Não respondeu!

Quest_II_Q6_5 - Tanto o conhecimento prévio, como as inferências são importantes para a compreensão do texto. Contudo, penso que o primeiro passo a tomar é resumir as ideias principais do texto para perceber todos os outros passos.

Quest_II_Q6_23 - Todas acabam por ter importância, mas algumas serão mais facilmente dispensáveis, como a de antecipar a informação.

Quest_II_Q6_24 – Não respondeu!

Quest_II_Q6_25 - Ao resumir e usar palavras que estejam mais ao meu alcance permite-me obter uma melhor interpretação do texto.

Quest_II_Q6_28 - Não respondeu!

Quest_II_Q6_20 - Boa.

Quest_II_Q6_4 - Na minha opinião, resolver dificuldades de compreensão é mais importante que as imagens sensoriais porque embora as imagens sejam úteis, o conhecimento prévio, inferências e resumos permitem mais facilmente compreender um texto novo. Acho que as imagens são mais eficazes depois da resolução das dificuldades.

Quest_II_Q6_2 - Tudo é muito importante pois ajuda-nos a uma melhor aprendizagem e melhor compreensão.

Quest_II_Q6_19 - O uso de imagens e as várias formas de diminuir as dificuldades acerca de um texto são estratégias muito importantes, pois assim esclarece-nos mais e ajuda-nos a compreender qualquer dúvida que tenhamos.

Quest_II_Q6_18 - Considero todas as estratégias de aprendizagem aprendidas na aula muito importantes, uma vez que, nos permitem compreender muito melhor cada texto.

Quest_II_Q6_11 - De acordo com a minha opinião.

Quest_II_Q6_8 - Eu avaliei tudo como sendo importante pois acredito que são todos aspetos que ajudam na interpretação e na compreensão de um texto.

Quest_II_Q6_21 - A minha avaliação é feita através da forma como trabalho, estudo e aplico

⁷² As respostas foram transcritas conforme os alunos escreveram no questionário.

Quest_II_Q6_17 - A minha avaliação tem bases no sentido em que as dificuldades de leitura na minha opinião provém de pessoas que talvez não leem tanto.

Quest_II_Q6_6 - é muito importante, pois desta forma podemos concentrar as ideias todas sobre um texto, numa só pequena opinião

Quest_II_Q6_10 - Na minha opinião, há coisas que são mais importantes do que outras e que se deveriam fazer mais em sala de aula.

Quest_II_Q6_22 - Eu acredito que é muito difícil chegar à um texto, seja ele que for, e entender completamente tudo que o autor nos quis passar. O uso de imagens e uma breve análise anterior à leitura utilizando dos conhecimentos nos traz contexto e isso é primordial na compreensão de qualquer obras

Quest_II_Q6_13 - Achei importante as opções anteriores porque esses pequenos exercícios podem ajudar a perceber o texto todo e até ter uma percepção diferente do texto.

Quest_II_Q6_3 - Tudo isto é muito importante, pois com todas essas ferramentas podemos compreender melhor e mais facilmente o que se estiver a ler

Quest_II_Q6_7 - São todas benéficas para a aprendizagem pois torna se mais dinâmico

Tabela 52. Quest.II – Questão 6, respostas completas

Quest_II_Q7: Explica de que modo a reflexão sobre as estratégias uso de imagens sensoriais e resolução de dificuldades melhora a tua compreensão da leitura

Quest_II_Q7_27 - Pelo facto de haver imagens, mesmo antes de ler o texto já consigo perceber qual vai ser o tema, e de que sentimentos vão estar presentes no texto.

Quest_II_Q7_14 - Penso que me ajuda de certa forma a criar um padrão de pensamento, que me ajuda a compreender o conteúdo do texto e como organizar a informação na minha cabeça para responder a perguntas, por exemplo.

Quest_II_Q7_12 – Não respondeu!

Quest_II_Q7_5 - As ajudas visuais ajudam a desencadear o pensamento e a compreender melhor o assunto do texto, como se fosse um guia para o seu tema.

Quest_II_Q7_23 - As pessoas dependem muito nos seus sentidos, especialmente a visão, e acredito que esta dependência pode ser facilmente usada para transmitir uma mensagem, pois uma imagem marcante, por exemplo, pode auxiliar uma pessoa a identificar do que se trata a mensagem e ainda memorizá-la com mais facilidade.

Quest_II_Q7_24 - Para o uso de imagens sensoriais eu imagino como se estivesse presente no local e oque iria sentir.

Quest_II_Q7_25 - Para quem tem mais dificuldades em transformar o que ouve numa imagem se um texto as incorporar ou se como plano de aula se buscar uma imagem que vai em conta o que está escrito o dificuldade de interpretação diminui. Em relação à resolução de dificuldades acho que pelo

próprio nome é possível perceber como isso melhora a compreensão da leitura sendo que é a ação de ajudar os outros a encontrar respostas para o conteúdo do texto.

Quest_II_Q7_28 - Na minha opinião o uso de imagens sensoriais é bastante importante pois por vezes há textos que são mais difíceis de compreender e eventualmente ter uma imagem pode ajudar-nos a perceber melhor o texto.

Quest_II_Q7_20 - Com imagens podemos imaginar o texto na vida real.

Quest_II_Q7_4 - O uso de imagens sensoriais permite uma imersão no texto, essa imersão pode alterar a maneira como interpretamos o texto. A resolução de dificuldades permite criar ligações entre vários textos e reutilizar informação obtida anteriormente.

Quest_II_Q7_2 - As imagens sensoriais são importantes pois ajudam-nos a compreender e perceber o texto. A resolução de dificuldades melhora a compreensão pois tentamos perceber de onde as dificuldades surgiram e porquê.

Quest_II_Q7_19 - As imagens e a resolução de dificuldades ajudam-nos a melhorar a nossa compreensão porque deste modo podemos ver certas características que sejam importantes para compreender o texto.

Quest_II_Q7_18 - A reflexão sobre as estratégias uso de imagens sensoriais e resolução de dificuldades melhora a minha compreensão da leitura, uma vez que, tornam a compreensão dos textos mais complexos simples.

Quest_II_Q7_11 - Porque com imagens que provavelmente tem haver com o texto, podemos através delas, entender melhor o conteúdo dos textos.

Quest_II_Q7_8 - Eu penso que a observação de imagens facilita a interpretação do texto.

Quest_II_Q7_21 - O uso de imagens sensoriais permite-me observar ao meu redor muito melhor e com muita mais atenção aos detalhes, vendo assim tudo de maneira diferente, objetiva e muito mais atenta e clara. Em relação à resolução de dificuldades na compreensão dos textos, para mim é muito importante (5), uma vez que nem sempre compreendo o que leio à primeira. Necessito reler, sublinhar retirar as ideias principais e que não posso esquecer.

Quest_II_Q7_17 - No sentido em que as imagens ajudam na compreensão pormenorizada da leitura.

Quest_II_Q7_6 - sim pois dá um ponto de vista das coisas de uma forma mais fácil de interpretar

Quest_II_Q7_10 - Torna mais fácil alcançar o objetivo.

Quest_II_Q7_22 - Melhora toda a compreensão e análise na medida em que uma visualização de uma imagem que reflete as ideias da obra, nos ajudam a ver o texto com outros e entender o contexto que este se insere, o que leva a uma visão maior e mais clara do que o autor quis nos passar

Quest_II_Q7_13 - A leitura passa a ser mais clara e através de imagens tornar-se mais fácil a visualização da mensagem transmitida pelo texto.

Quest_II_Q7_3 - Pois visualizando o que se está a ler esclarece melhor as ideias que o texto quer transmitir e se procurarmos compreender palavras que não conhecemos e utilizarmos as inferências, facilita a compreensão e o sentido do texto.

Quest_II_Q7_7 - E melhor pois podemos imaginar melhor a ação.

Tabela 53. Quest.II – Questão 7, respostas completas

Anexo 17 – Questionário I - Resultados de acordo com a fórmula de Mokhtari e Reichard (2002)

Questionário de Leitura I – Aplicação 1							
Estratégias de leitura							
Globais		Resolução de problemas		Apoio à leitura		Gerais	
1.	3,65	8.	3,87	2.	3,17	Glob: 3,50	
3.	4,22	11.	4,39	5.	3,48		
4.	3,22	13.	4,09	6.	2,91	Prob: 4,01	
7.	3,26	16.	4,30	9.	2,65		
10	3	18.	3,26	12.	2,69	Sup: 3,04	
14.	3,65	21.	4	15.	2,35		
15.	3,78	27.	4,30	20.	3,17		
17.	3,69	30.	3,87	24.	3,39		
19.	3,87	Pontos: 32,08		28.	3,52		
22.	3,69			Pontos: 27,33			
23.	3,83						
26.	3,09						
29.	3,61						
Pontos: 45,56							

Questionário de Leitura I – Aplicação 2							
Estratégias de leitura							
Globais		Resolução de problemas		Apoio à leitura		Gerais	
1.	3,65	8.	3,87	2.	2,56	Glob: 3,56	
3.	4,48	11.	4,39	5.	3,39		
4.	3,13	13.	4,30	6.	2,91	Prob: 3,97	
7.	3,17	16.	4,17	9.	3		
10	3,30	18.	3,74	12.	3,22	Sup: 3,20	
14.	3,22	21.	3,82	15.	3,74		
25.	3,96	27.	3,52	20.	3,30		
17.	3,83	30.	4	24.	3,56		
19.	3,30	Pontos: 31,81		28.	3,17		
22.	3,30			Pontos: 28,85			
23.	4,22						
26.	3,30						
29.	3,43						
Pontos: 46,29							

Alto: 3,5 ou mais | Médio: 2,5 -3,4 | Baixo: 2,4 ou mais baixo

Anexo 18 – Declaração de autoria

Declaração de Autoria

Eu, Ana Catarina Silva Ferreira, estudante n.º 2015257127, 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 imagens sensoriais e a resolução de dificuldades na compreensão da leitura”, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Mestre em Ensino de Português no 3.º 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.

Coimbra, 30 de outubro de 2020

Assinatura *Ana Catarina Silva Ferreira*