



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Micaela Sofia Marta de Andrade Henriques

PERGUNTAR PARA COMPREENDER - UMA ESTRATÉGIA DA METACOGNIÇÃO LEITORA

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

Julho de 2022

FACULDADE DE LETRAS

PERGUNTAR PARA COMPREENDER – UMA ESTRATÉGIA DA METACOGNIÇÃO LEITORA

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Perguntar para compreender – uma estratégia da metacognição leitora
Subtítulo	
Autora	Micaela Sofia Marta de Andrade Henriques
Orientadora	Professora Doutora Ana Maria e Silva Machado
Júri	Presidente: Doutora Maria Isabel Pires Pereira
	Vogais:
	1. Doutora Ana Maria e Silva Machado
	2. Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português
Data da defesa	29 de julho de 2022
Classificação do relatório	16 valores
Classificação do estágio e relatório	15 valores
Ano	2022



“A aprendizagem é a bússola que nos
guia numa evolução contínua.”

Joel Fonseca Reis

Agradecimentos

O presente relatório torna-se a memória material da concretização de um sonho e representa um percurso repleto de muito esforço, conhecimento e, acima de tudo, partilha.

Não poderia começar os agradecimentos de outra forma senão esta: um grande “obrigada” à minha mãe e irmão por estarem sempre presentes em todas as etapas da minha vida e por terem sempre a atitude/palavra certa na hora certa! Com vocês tudo se torna mais fácil!

À Doutora Ana Maria Machado, pelos valiosos conhecimentos transmitidos, pelo rigor e pela disponibilidade sempre demonstrada.

À Dr.^a Manuela Pirré, pela confiança demonstrada, pela motivação e completa disponibilidade.

Aos alunos que tive o privilégio de conhecer e que tanto me fizeram crescer, enquanto ser humano e profissional, agradeço pela consideração e partilha constante.

A todos os que não menciono, mas que se foram cruzando comigo neste meu percurso académico e que deixaram um pouco de si, em mim.

RESUMO

O presente trabalho é uma peça fundamental do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e versa sobre a importância de se desenvolver, em sala de aula, a estratégia de compreensão leitora que consiste na elaboração de perguntas sobre o texto por iniciativa dos alunos. Com a aplicação desta estratégia pretende-se entender de que forma é que fazer perguntas ao texto auxilia os alunos no seu processo de compreensão de um texto literário, compreender as maiores dificuldades dos alunos ao ler um texto literário e também averiguar de que forma é que a estratégia interrogativa é essencial.

O Relatório de Estágio compreende uma primeira parte onde se enquadra o estágio, realizado numa turma de 10.º ano da Escola Secundária Infanta Dona Maria (Coimbra), e se produz uma reflexão sobre a prática pedagógica. A segunda parte incide sobre a metodologia a adotar na aplicação do tema, a sua discussão teórica, as transposições didáticas e a análise dos resultados obtidos.

Depois de definir o caminho de investigação, estabeleci a seguinte pergunta de investigação: De que forma é que a elaboração de perguntas ao texto, por parte dos alunos, favorece a compreensão do texto literário? Em função dos resultados obtidos, verificou-se que a estratégia de compreensão utilizada tornou os alunos leitores mais competentes, estimulando a sua curiosidade, proporcionando-lhes uma compreensão consistente do texto e, conseqüentemente, um melhoramento dos seus hábitos de leitura. A evolução que demonstraram em aula (verbalizando cada vez mais as suas dúvidas) e na elaboração das perguntas revela isso mesmo.

Palavras-chave: leitura, compreensão, elaboração de perguntas por parte dos alunos, texto literário.

ABSTRACT

The present work is a fundamental part of the Master in Portuguese Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education and deals with the importance of developing, in the classroom, the reading comprehension strategy that consists in the elaboration of questions on the text with the initiative of the students. With the application of this strategy, it is intended to understand how questioning the text helps students in their process of understanding a literary text, to understand the greatest difficulties of students when reading a literary text and also to find out how the questioning strategy is essential.

The Internship Report comprises a first part which includes the internship, carried out in a 10th grade class at the Escola Secundária Infanta Dona Maria (Coimbra), and a reflection on pedagogical practice is produced. The second part focuses on the methodology to be adopted in the application of the theme, its theoretical discussion, the didactic transpositions and the analysis of the results obtained.

After defining the research path, I established the following research question: How does the students' elaboration of questions to the text favor the understanding of the literary text? Based on the results obtained, it was found that the comprehension strategy used made students more competent readers, stimulating their curiosity, providing them with a consistent understanding of the text and, consequently, an improvement in their reading habits. The evolution they showed in class (verbalizing their doubts more and more) and in the elaboration of the questions reveals this.

Keywords: reading, comprehension, elaboration of questions by the students, literary text.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I.....	2
CAPÍTULO 1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTÁGIO	3
CAPÍTULO 2. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO.....	6
2.1. Descrição e reflexão sobre o estágio	6
2.2 Atividades decorridas em ambiente escolar e formações.....	7
2.2.1 Aulas dadas	7
2.2.2 Atividades na comunidade escolar	9
2.2.3 Formações assistidas/atividades de formação	10
PARTE II.....	11
CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	12
CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO	15
CAPÍTULO 3. DIDATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS	25
3.1. Atividade n.º 1 – Excerto da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes	27
3.1.1 Análise de dados.....	29
3.2. Atividade n.º 2 – Amor é um fogo que arde sem se ver, de Luís Vaz de Camões	32
3.2.1 Análise de dados.....	34
3.3. Atividade n.º 3 – Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades.....	35
3.3.1 Análise de dados.....	36
CONCLUSÕES.....	42
REFERÊNCIAS	44
Índice de tabelas	46
Índice de figuras	46
ANEXOS.....	47
Anexo 1 – Enunciado do Questionário aplicado aos alunos: Estratégias de leitura.....	48
Anexo 2 –18 linhas iniciais do capítulo XI da <i>Crónica de D. João I</i> , de Fernão Lopes, “	50
Anexo 3 – Enunciado da tarefa aplicada na primeira didatização.....	51
Anexo 4 – Perguntas e respostas feitas pelos alunos.....	52

Anexo 5 – Instrução colocada no <i>Classroom</i> após a primeira atividade.....	53
Anexo 6 – Primeira recolha das opiniões dos alunos sobre a estratégia “fazer perguntas”	54
Anexo 7 – Excerto 3 da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente.....	55
Anexo 8 – Lista de tópicos orientadores para a elaboração das perguntas I	62
Anexo 9 – Excerto 4 da <i>Farsa de Inês Pereira</i> , de Gil Vicente.....	63
Anexo 10 - Lista de tópicos orientadores para a elaboração das perguntas II.....	68
Anexo 11 – Atividade <i>Mentimeter</i> - “O amor é assim... Como?”	69
Anexo 12 – Poema <i>Amor é um fogo que arde sem se ver</i> , de Luís Vaz de Camões	70
Anexo 13 – Ficha de trabalho sobre o poema <i>Amor é um fogo que arde sem se ver</i>	71
Anexo 14 – Sugestões de perguntas para um teste de avaliação formativa, elaboradas pelos alunos, sobre o poema <i>Amor é um fogo que arde sem se ver</i>	72
Anexo 15 – Poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>	74
Anexo 16 – Ficha de trabalho sobre o poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>	75
Anexo 17 – Respostas ao Questionário: Estratégias de leitura (resultados da primeira e segunda aplicação)	76
Anexo 18 – Enunciado da ficha para recolher as opiniões dos alunos sobre a estratégia “perguntar para compreender”	78
Anexo 19 - Opiniões dos alunos sobre a estratégia “perguntar para compreender”	79
Anexo 20 – Laços azuis criados pelos alunos	83
Anexo 21 – Escola Secundária Infanta Dona Maria	84
Anexo 22 - Tabela 1 – Recolha e aplicações didáticas (Metodologia)	85
Declaração de autoria	86

INTRODUÇÃO

O relatório intitulado *Perguntar para compreender – uma estratégia da metacognição leitora* insere-se no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado na Faculdade de Letras da Faculdade de Coimbra, tendo a Prática Profissional Supervisionada sido realizada na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra. O estágio foi realizado numa turma de 10.º ano de Línguas e Humanidades.

O relatório está estruturado em duas partes. A primeira aborda tópicos basilares da caracterização do contexto socioeducativo, tais como a caracterização da Escola Secundária Infanta Dona Maria, dos equipamentos e recursos humanos, o projeto Educativo da Escola, a caracterização da turma e uma descrição e reflexão críticas sobre o estágio. Na segunda parte, apresenta-se a metodologia do trabalho de investigação a desenvolver, o enquadramento teórico do tema abordado – a estratégia de compreensão que assenta nas perguntas que os alunos fazem sobre o texto literário – a didatização deste tópico no ensino do Português, a análise dos resultados obtidos e um balanço final, refletindo sobre o que se conseguiu atingir e o que ficou por explorar, dando assim pistas para eventuais investigações futuras.

A Prática Profissional Supervisionada revelou-se uma base fundamental para a formação da futura docente, pois permitiu vivenciar o que é realmente fazer parte da comunidade escolar, seja na relação com outros professores com bastante experiência, ou com pessoal não docente e com alunos. Para tudo isto foi necessário reorganizar o pensamento, pois todos os futuros profissionais de Ensino se debatem, nesta fase, com o fim de uma etapa que sempre foi sua conhecida, a de estudante, para se tornarem professores, aqueles que têm ao seu encargo o papel de transmitir conhecimentos e valores aos alunos. Para que o processo de transição seja o mais positivo e consciente possível, torna-se imperativo sorver tudo o que nos rodeia.

PARTE I

CAPÍTULO 1. CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DO ESTÁGIO

A realização do Estágio Pedagógico Supervisionado decorreu no ano letivo de 2021/2022, entre os meses de setembro e maio, e teve lugar na Escola Secundária Infanta Dona Maria, em Coimbra. A cidade está situada à beira-rio, na Região Centro do país, e a sua universidade, verdadeiro *ex-libris* conimbricense, é uma das mais antigas da Europa. De acordo com os dados do Instituto Nacional de Estatísticas (2021), esta capital de distrito possui uma área de 31,3 km² e 140 838 habitantes. 11,2% das pessoas não tem qualquer escolaridade, 16,6% possuem o 1º ciclo, 7,8%, o 2º ciclo, 13,5%, o 3.º ciclo e 20,2% chegaram ao ensino secundário. A maior faixa de escolaridade é a do ensino superior, com 30,7% da população a atingir o nível de escolaridade mencionado. 0,7 % da população da cidade trabalha no setor primário, 15,1% no secundário e 84,3% no terciário.

1.1 A Escola

A Escola Secundária Infanta Dona Maria, situada desde 1948 numa zona nobre da cidade e no seu maior parque escolar, foi fundada em 1918, com o nome Liceu Feminino de Coimbra. Em 1975, na sequência da instauração da democracia, este liceu passou a regime misto e passou a ter a atual designação. À época, muitas escolas mudaram as suas designações, nomeadamente alterando o homenageado. Neste caso, reconheceu-se o mecenato na área das Letras e das Humanidades de D. Maria (1521-1577), filha de D. Manuel I e de sua terceira esposa, Leonor da Áustria.

Segundo dados da sua página oficial¹, a Escola funciona em dois turnos, com cerca de 1017 alunos (510 rapazes e 507 raparigas), repartidos entre o ensino básico (359) e ensino secundário (658). Em matéria de recursos humanos, conta com 93 docentes – 76 dos quais integram o quadro de escola –, dois técnicos superiores, uma psicóloga e uma assistente social, oito assistentes técnicos e vinte e oito assistentes operacionais. A Escola Secundária Infanta D. Maria possui vários gabinetes de apoio especializado, nomeadamente para apoio a alunos com necessidades educativas especiais (com duas professoras de apoio educativo), para mediação de conflitos e para informação e apoio ao aluno. As suas 31 salas de aula estão totalmente equipadas com computador, projetor e ligação à internet; quatro dispõem de quadro interativo; as disciplinas de Física e Química e Biologia e Geologia contam com seis laboratórios adequados às exigências das aulas práticas; já as salas de Geometria Descritiva, de Oficina de

¹ <https://www.esidm.pt/index.php/a-nossa-escola>

Artes, de Educação Visual e de Expressão Dramática possuem sete salas específicas, havendo ainda três salas para as aulas de Informática; a disciplina de Educação Física e o Desporto Escolar dispõem de um ginásio coberto, dois campos de jogos (um deles coberto). Para os docentes, existem quatro gabinetes de trabalho – um por departamento –, uma sala de pausa, dois gabinetes de Educação Especial, duas salas de atendimentos a pais e encarregados de educação, uma sala de diretores de turma e cinco gabinetes: o do Presidente do Conselho Geral, o dos Serviços de Psicologia e Orientação, o de Mediação e Prevenção da Indisciplina, o da Associação de Pais e Encarregados de Educação e o da Associação de Estudantes. Existe ainda uma sala lúdico-pedagógica, dois espaços de trabalho, a biblioteca e o arquivo, o Salão Infanta D. Maria, o Auditório Fernando Azeiteiro – ex-diretor da escola, falecido em serviço – três salas para a direção, uma sala do secretariado da direção e três salas de apoio para assistentes operacionais.

A oferta da escola abarca o 3.º ciclo do ensino básico e o ensino secundário, incluindo inúmeras atividades extracurriculares: o Projeto Educação para a Saúde e Educação Sexual, o Desporto Escolar, as Olimpíadas, o Projeto Bibliotecas Escolares/Centro de Recursos, os clubes de Inglês, Francês e Alemão, de Jornalismo e o de Rádio e ainda uma Sala de Estudo e outras múltiplas atividades. O projeto educativo obedece às orientações da tutela e tem como principais valores “a liberdade, a justiça, a equidade, a igualdade, a dignidade, o humanismo, a confiança, a exigência, o esforço, o rigor, a transparência, o respeito, a tolerância, a solidariedade, a participação democrática, a cultura de mérito e a responsabilidade”.²

Em conformidade com o *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*, a alínea a) do número 3 do artigo 119.º do Regulamento Interno da escola refere que um dos deveres do professor é “contribuir para a formação e realização integral dos Alunos (...) promovendo o desenvolvimento das suas capacidades, estimulando a sua autonomia e criatividade, incentivando a formação de cidadãos responsáveis e democraticamente intervenientes na vida da comunidade”. Neste documento destaco também o número 1 do artigo 183.º sobre a importância curricular e pedagógica das visitas de estudo.

1. 2. Caracterização da turma

A turma onde decorreu a Prática Pedagógica Supervisionada é composta por 28 alunos, oito do sexo masculino e vinte do feminino e, conforme o documento de caracterização elaborado pela Diretora de Turma, a média de idades dos alunos em setembro de 2021 era 14,9. Não existem alunos retidos no ano anterior. Nenhum dos alunos tem necessidades educativas

² https://www.esidm.pt/images/stories/documentos/PE_2019_22.pdf

especiais e todos têm o Português como língua materna, sendo que 3,6% da turma tem nacionalidade moçambicana, 10,7%, nacionalidade brasileira, 3,6%, dupla nacionalidade (portuguesa e brasileira) e a restante percentagem de alunos tem nacionalidade portuguesa.

Tratando-se de uma turma de Línguas e Humanidades, supostamente com natural gosto pela leitura, pela interação com os livros e com o meio envolvente, a sua curiosidade favoreceu desde o início a aplicação do meu projeto, pois, no seu prosseguimento de estudos, estes alunos terão certamente de analisar inúmeros textos, decretos, artigos e quanto maiores forem os seus níveis de literacia, mais facilidade terão em compreender as implicações do que está a ser lido e apreendido. É de notar que, nesta turma, 92,9% dos alunos deseja prosseguir os estudos.

Nesta turma, 3,6% dos encarregados de educação possui o 4.º ano de escolaridade, 42,9% possui o ensino secundário completo, 21,4% possui o grau académico de licenciatura, 7,1%, o de mestrado, 10,7%, o de doutoramento. Os restantes dados não são conhecidos.

Os alunos sempre se mostraram bastante cooperativos, empenhados e respeitadores e conseguiram, com uma grande taxa de sucesso, colaborar em todas as atividades que lhes foram propostas. Por serem bastante participativos e comunicativos, foi fácil compreender que as suas maiores dificuldades incidiam na compreensão textual. Deste modo, o projeto delineado veio a revelar grande potencial para desenvolver essa competência, uma vez que o grande objetivo do trabalho foi precisamente melhorar a compreensão através das perguntas que os alunos fazem ao texto ao longo da leitura, conforme se verá no capítulo 3 da parte II. A colaboração dos alunos foi fundamental para a experimentação de diferentes abordagens da estratégia de compreensão leitora e também de perguntas de diversa tipologia. No final, os alunos conseguiram, com relativa autonomia desenvolver uma dinâmica interpelativa do texto com base em perguntas, curiosidades e dúvidas, tendo deixado para trás a atitude passiva que os caracterizava no início do ano.

CAPÍTULO 2. DESCRIÇÃO E REFLEXÃO CRÍTICA SOBRE O ESTÁGIO

2.1. Descrição e reflexão sobre o estágio

O estágio pedagógico em ensino de Português teve o seu início no dia 15 de outubro de 2021 e decorreu até 31 de maio, sendo que durante este período lecionei 28 tempos de 50 minutos. Estas aulas foram sempre lecionadas na mesma turma. De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* da disciplina de Português, o ensino incidiu sobre os cinco domínios: a Oralidade, a Leitura, a Escrita, a Gramática e a Educação Literária – e, geralmente, mais do que um por aula. Durante este processo de aprendizagem, procurei diversificar as estratégias de aprendizagem, alternando entre aulas com recurso às Tecnologias de Informação e Comunicação, à pesquisa, à exposição, procurando didatizar o tema do meu relatório, em especial nas aulas que evidenciaram tópicos da Educação Literária (grande parte, visto que este domínio é o grosso da disciplina de Português).

A observação dos quatro tempos semanais revelou-se verdadeiramente essencial: aprendi a criar uma boa dinâmica dentro da sala de aula, como manter um ambiente propício à aprendizagem, coisas mais simples até como saber como começar e terminar uma aula, a quantidade de trabalhos a realizar dentro e fora da aula, como lidar com pequenos imprevistos quotidianos. Tive a sorte de a minha orientadora ser também diretora da turma onde fiz o estágio, o que me permitiu contactar com aspetos fundamentais do cargo.

Todo o meu trabalho, tanto na vertente de observadora - Observação Participante, sendo esta uma técnica de investigação bastante enriquecedora, pois permite o contacto direto com o grupo, na sua realidade quotidiana, e a respetiva dinâmica relacional, como refere A. Estrela “fala-se de observação participante quando, de algum modo, o observador participa na vida do grupo por ele estudado.” (1990, p.32) -, como em parte ativa na aula foi sendo registado no “Diário de Bordo”, onde aponte e refliti sobre aspetos importantes acontecidos no decorrer das aulas para que, de futuro, possa utilizá-los quando eu própria for responsável por uma turma.

Assim que iniciei o estágio, comecei a contactar regularmente com a atividade docente tanto por me encontrar no ambiente escolar com uma função que não a de aluna, como pela presença nas salas de professores e de departamento, ainda que tenha passado bastantes vezes por aluna, mas com o tempo já me iam reconhecendo pelos corredores como sendo estagiária.

Na véspera da minha primeira aula, recordo-me de sentir três inquietações (mais, mas estas eram as principais): será que vou conseguir cumprir o plano que elaborei ou vou esquecer-me de referir algo importante? Será que vou conseguir respeitar o tempo da aula (tinha receio de

não conseguir acabar, mas pensava ainda mais no caso de tudo se processar mais rápido do que eu esperava e ficar “sem nada” para fazer com os alunos)? Será que os alunos vão sentir que os conhecimentos que lhes vou transmitir são “credíveis” e olhar para mim como professora?

Vários foram os documentos utilizados por mim na elaboração dos Planos de Aula, mas destacaria, sem dúvida o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (PASEO) e as *Aprendizagens Essenciais* (AE). Ao longo do tempo, notei uma evolução nos meus planos de aula e no cumprimento dos mesmos, uma vez que, nas primeiras aulas, não consegui terminar tudo o que tinha estipulado, tendo assim de “entrar” em algumas aulas da minha orientadora de estágio para as terminar. Muito positiva foi também a relação e empatia estabelecida com a turma em que a Prática Pedagógica decorreu, os alunos revelaram-se sempre incansáveis, agradáveis, proporcionando um ótimo ambiente em sala de aula e, o mais admirável de tudo, nunca conversavam uns com os outros numa tentativa de me proporcionar uma boa primeira experiência no ensino. Todo este ambiente em sala de aula permitiu transmitir os conhecimentos essenciais, mas também reflexões conjuntas que permitiram não só formar alunos, mas também cidadãos, partilhando valores que nos movem e, enquanto professora-estagiária, procurei transmitir-lhes essa mesma sensibilidade.

As reuniões com a minha orientadora de estágio foram extremamente benéficas para mim no sentido em que me permitiram compreender o que consegui alcançar e quais os pontos a melhorar, pois esta atividade de autoavaliação/autorreflexão e consequente “avaliação superior” auxiliam os futuros professores a melhorar o caminho a percorrer, não só durante o estágio, mas também a nível de futuro.

Importa também referir que todas as cadeiras que frequentei no primeiro ano do Mestrado em Ensino de Português no 3.º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário foram de extrema importância, uma vez que me aproximaram da realidade escolar, da elaboração de tarefas para futuros alunos, planeamento de aulas, organização e gestão na sala de aula, conhecimento do *Curriculum*, psicologia do desenvolvimento e aprendizagem. Assim, ao frequentar o estágio, sinto que já trazia comigo bastante bagagem teórica.

2.2 Atividades decorridas em ambiente escolar e formações

2.2.1 Aulas dadas

Ao longo da prática letiva lecionei 28 tempos de 50 minutos, tendo estas mesmas aulas incidido em diversos conteúdos:

Nº da aula	Data	Sumário
1 e 2	23/11/2021	Contextualização histórico-literária da <i>Crónica de D. João I</i> . Visualização do documentário <i>Grandes Livros-Fernão Lopes</i> . Exercício de compreensão dos aspetos mais relevantes – preenchimento de espaços. Leitura e compreensão do capítulo XI da <i>Crónica de D. João I</i> .
3 e 4	07/12/2021	Síntese da aula anterior. Audição da música “Às vezes”, realizada pela Rádio Comercial e pelos DAMA – jogo de caça ao erro. Oficina de escrita criativa. Revisão de conteúdos gramaticais – realização de ficha de trabalho. Correção.
5 e 6	14/01/2022	Leitura dos textos produzidos na oficina de escrita criativa. Ficha de trabalho-revisões gramaticais. Atividade: como se escreve em “bom português?” (<i>Kahoot</i>).
7 e 8	21/01/2022	Contextualização histórico-literária da <i>Farsa de Inês Pereira</i> . Início do estudo da peça de Gil Vicente.
9 e 10	01/02/2022	Leitura e análise do excerto de apresentação de Pêro Marques. Ficha de trabalho.
11 e 12	08/02/2022	Leitura e análise do excerto 4 da obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> : o ideal de marido de Inês. Revisão de conteúdos gramaticais – classe e subclasse de palavras.
13 e 14	22/02/2022	Conclusão da análise do excerto 5 da <i>Farsa de Inês Pereira</i> – “Inês malmaritada”. A evolução das personagens. Descrição de um <i>cartoon</i> e comentário; a relação com o excerto em análise. Ficha de avaliação.
15 e 16	25/02/2022	Síntese da aula anterior. Consolidação de conhecimentos sobre a obra <i>Farsa de Inês Pereira</i> , através da revisão da peça de teatro assistida. Exploração de uma apreciação crítica e reconhecimento das suas características (“ <i>Homem-Aranha: Sem Volta a Casa</i> ”: <i>Tom Holland enfrenta o mal num épico cheio de humor e coração</i>). Elaboração de uma apreciação crítica conjunta.
17 e 18	08/03/2022	Reflexão sobre o amor de Pêro Marques e Inês Pereira. Audição da música <i>O amor é assim</i> , dos HMB e da fadista Carminho. Atividade (<i>Mentimeter</i>): “O amor é assim...Como?”. Leitura e análise do poema <i>O amor é um fogo que arde sem se ver</i> , de Luís Vaz de Camões.
19 e 20	18/03/2022	Audição da música <i>Maldita a hora</i> , de João Só e de Tiago Nogueira. Leitura e análise do poema <i>Transforma-se o amador na cousa amada</i> , de Luís Vaz de Camões. Modalidade e valores modais.
21 e 22	25/03/2022	Descrição de imagem – representação da figura feminina no Renascimento. Audição, compreensão e análise dos textos poéticos <i>Um mover d’olhos, brando e piadoso</i> e <i>Leda serenidade deleitosa</i> , de Luís Vaz de Camões. A caracterização da figura feminina.
23 e 24	05/04/2022	Decoração de um laço, em grupos, para divulgar na comunidade escolar (celebração do mês contra os maus-tratos infantis). Redação de um texto para publicar no jornal da escola.
25 e 26	26/04/2022	O tema da representação da natureza na lírica camoniana: leitura e análise dos poemas <i>Se Helena apartar</i> e <i>Verdes são os campos</i> . Oficina de escrita criativa.
27 e 28	06/05/2022	O tema da mudança na lírica camoniana: leitura e análise do poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> .

		A anáfora.
--	--	------------

2.2.2 Atividades na comunidade escolar

Quanto a atividades na comunidade, destaco, como principais, as seguintes:

Data	Atividade
21/02/2022	<p>Reunião intercalar do 2º período:</p> <p>Esta reunião permitiu-me conhecer toda a estrutura de uma reunião de avaliação (agendamento, procedimentos, realização de atas, adaptações dos métodos de ensino).</p> <p>Nesta reunião estiveram presentes todos os professores da turma, o representante dos encarregados de educação, o delegado da turma e eu. A reunião foi iniciada no horário programado, estando todos os elementos presentes. Começou por se fazer um balanço do comportamento e aproveitamento da turma, refletindo nas estratégias a adotar para permitir à turma evoluir. De seguida, cada professor falou sobre a turma, não especificando alunos. Foi então a vez do delegado de turma falar sobre as questões que os alunos gostariam de ver tratadas e, de seguida, o representante dos encarregados de educação procedeu da mesma forma, levando para a reunião alguns aspetos que os encarregados de educação queriam ver esclarecidas/discutidas.</p> <p>De seguida, o representante dos encarregados de educação e o delegado de turma abandonaram a reunião e procedeu-se então à partilha de informações importante sobre alguns alunos que viram o seu aproveitamento condicionado por alguns fatores pessoais.</p> <p>Depois de todos os temas estarem debatidos, criaram-se soluções e terminou a reunião.</p>
05/04/2022	<p>Atividade do laço azul (Anexo 20, p. 83) :</p> <p>Esta atividade visou celebrar o mês da prevenção dos maus-tratos na infância, sendo abril o mês escolhido para receber esta efeméride, e consistiu na decoração de um laço, em grupo, para divulgar na comunidade escolar e posterior redação de um texto para publicar no jornal da escola.</p> <p>Procurou-se, então, criar um trabalho multidisciplinar, envolvendo a disciplina de Português e de Educação para a Cidadania.</p> <p>As aprendizagens em foco foram:</p> <ul style="list-style-type: none"> -planificar o texto a escrever, após pesquisa de informação pertinente; -redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e coesão textual; -editar os textos escritos, em diferentes suportes, após revisão, em grupo, tendo em conta a adequação, a propriedade lexical e a correção linguística; -respeitar os princípios do trabalho intelectual: identificação das fontes utilizadas, cumprimento das normas de citação, uso de notas de rodapé e referência bibliográfica. <p>Utilizando este domínio de autonomia curricular (vulgo, DAC), esperou-se que os alunos:</p> <ul style="list-style-type: none"> -aprofundassem o conhecimento sobre o tema; -desenvolvessem um espírito crítico e criativo; -refletissem e permitissem a reflexão na comunidade escolar; -desenvolvessem competências em diversas áreas.

19/04/2022	<p>Dia de Roma: Nesta aula acompanhei os alunos, juntamente com as professoras de Português e Latim, a uma atividade que visava festejar o dia de Roma. Assim, um investigador e duas alunas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra prepararam uma atividade que permitiu aos alunos conhecerem os grandes nomes das divindades greco-latinas e a sua história. A atividade consistiu em duas grandes partes: apresentação interativa dos deuses, em que os alunos também participaram e, de seguida, passou-se aos jogos didáticos. Esta atividade foi muito enriquecedora para os alunos e muito bem recebida.</p>

2.2.3 Formações assistidas/atividades de formação

Ao longo do ano letivo, todas as segundas-feiras tive aulas de Seminário que me permitiram trabalhar no presente relatório e também planear algumas das minhas aulas com recolha de dados. Nestes dias, foi também fulcral para a minha aprendizagem, tanto na obtenção de conhecimentos da escrita académica, do caminho a seguir e das leituras a fazer.

Torna-se também essencial que, ao longo da formação de professores (e durante toda a carreira), se queira sempre progredir e ter mais conhecimentos de estratégias a adotar para promover o sucesso dos alunos, formas de avaliar, inovações pedagógicas e uso dos recursos digitais na sala de aula. Assim, assisti às seguintes sessões de formação, ministradas por diversas editoras:

Data	Formação
04/11/2021	Comunicar com a Criança – Educar pela positiva (LeYa Educação)
05/01/2022	Como integrar facilmente os recursos digitais na sala de aula? (LeYa Educação)
06/01/2022	Dar ao Pedal (Porto Editora)
03/03/2022	Professor, escrever é difícil (LeYa Educação)
17/03/2022	Como promover o sucesso nas aprendizagens? (LeYa Educação)
24/03/2022	Avaliar e Aprender numa Cultura de Inovação Pedagógica (LeYa Educação)

PARTE II

CAPÍTULO 1 - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO

Neste Relatório de Estágio pretendo estudar uma estratégia metacognitiva concreta de compreensão leitora, nomeadamente a elaboração de perguntas com o fim de compreender o texto literário, cuja terminologia se encontra no capítulo 2 desta II parte.

A aplicação do tema à turma do 10.º ano a que estive afeta reúne as condições para realizar um estudo de caso, uma vez que, a partir das didatizações desenvolvidas, pude reunir informação relevante sobre o desenvolvimento da estratégia metacognitiva em causa e sobre a resposta dos alunos. A seleção, organização e tratamento dos dados enquadram-se no paradigma da investigação qualitativa:

Utilizamos a expressão investigação qualitativa como um termo genérico que agrupa diversas estratégias de investigação que partilham determinadas características. Os dados recolhidos são designados por qualitativos, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenómenos em toda a sua complexidade e em contexto natural. (Bogdan e Biklen, 1994, p. 16)

Bogdan e Biklen (1994) mencionam que este tipo de investigação é, maioritariamente, descritivo uma vez que a quem investiga interessam mais o meio do que o fim, o percurso transcorrido, as razões que fundamentam as escolhas, o modo como determinadas passagens são interpretadas reportando-se às experiências que quem participa vivencia.

O trabalho investigativo que aqui se apresenta seguiu a divisão e a calendarização das diversas fases no processo de investigação indicadas por José Carlos Morgado (2012), a saber, uma primeira fase concetual, em que o problema de investigação e as perguntas de investigação foram definidos, e em que se procedeu à recolha e à leitura da bibliografia referente ao tema; uma segunda fase metodológica, em que, depois de recolher o grosso das informações relativas à parte teórica, se selecionaram estratégias de implementação do tema e de criação de instrumentos para a recolha de dados e se delimitou o procedimento de análise do material recolhido. Finalmente, a fase empírica, em que se recolhem e analisam os dados, sendo depois interpretados e apresentados. Em função destas etapas, o 2º capítulo da II Parte é dedicado ao enquadramento teórico, o 3º, às didatizações e à análise dos dados.

A escolha do tema de investigação “perguntar para compreender” encontra justificação no que é o percurso escolar típico dos alunos que são orientados para responder a perguntas de compreensão textual, sem serem estimulados a fazer perguntas ao texto (Schwartz, 2016), o que, parcialmente, poderá justificar os baixos níveis de literacia no contexto escolar.

Identificado o que se considera ser um problema, no âmbito da fase concetual, elaborou-se uma pergunta de investigação a que o estudo pudesse responder: De que forma é que a elaboração de perguntas sobre o texto, por parte dos alunos, favorece a compreensão do texto literário numa turma de Português do 10.º ano?

Para ser possível dar resposta às questões colocadas, definiram-se como objetivos gerais da investigação entender de que forma é que fazer perguntas ao texto auxilia os alunos no seu processo de compreensão de um texto literário e, como objetivos específicos, perceber qual a resposta dos alunos à estratégia, verificar o tipo de perguntas que conseguem fazer, perceber se conseguem identificar as suas próprias dificuldades perante um texto e as dificuldades/opacidades/indeterminações do próprio texto.

As três didatizações selecionadas para este estudo foram acompanhadas de recolhas de dados que resultaram, na primeira atividade, das perguntas, e respetivas respostas, realizadas individualmente, e posteriormente, discutidas e reelaboradas em grande grupo. Na segunda e terceira etapas da aplicação da estratégia, que decidi não abordar por ter sido uma tentativa de conduzir os alunos que se encontravam com mais dificuldades em receber a estratégia, foi distribuída uma tabela com tópicos específicos e os alunos, após a leitura do texto, elaboraram perguntas, e respetivas respostas, sobre um dos tópicos, e dirigiram a pergunta a um outro aluno, sendo que a professora estagiária escolheu as duas perguntas mais pertinentes de cada tópico. Na quarta aplicação didática, os alunos ouviram o registo sonoro de um poema, após o que lhes foi dada uma ficha para registarem, num primeiro momento, as duas principais dúvidas sobre o texto em estudo. De seguida, passou-se à análise do poema e, posteriormente, na mesma ficha, os alunos sugeriram uma pergunta que poderia estar contemplada num teste de avaliação formativa. A quinta aplicação seguiu um procedimento semelhante, na medida em que os alunos ouviram uma declamação e colocaram no papel as suas dúvidas e, após este passo, leram individualmente o poema e voltaram a escrever as suas dúvidas.

Considerando a recolha de dados, os vários momentos de aplicação didática são enumerados na Tabela 1, p.85. Anexo 22

De forma a garantir o anonimato dos alunos, todos os dados foram transcritos e os alunos foram codificados. Atribuiu-se, aleatoriamente, a cada aluno, um número entre um e vinte e oito, tendo-se mantido sempre o mesmo código para os alunos ao longo das várias

recolhas. Assim, o aluno a quem foi atribuído o número 2 será mencionado na primeira recolha de dados da seguinte forma: R1.A2.

CAPÍTULO 2. ENQUADRAMENTO TEÓRICO

O estudo de caso sobre “Perguntar para compreender – uma estratégia da metacognição leitora” do texto literário no contexto da disciplina de Português no 10.º ano do ensino secundário envolve uma reflexão conceptual sobre conceitos correlatos como leitura, metacognição e sobre a tipologia de perguntas de controlo de leitura como inferências e antecipações. Neste capítulo far-se-á uma breve referência aos conceitos de leitura e de metacognição para posteriormente se discutirem as perguntas que os alunos se colocam durante a leitura dos textos. Num segundo momento do capítulo, procurar-se-á verificar a presença da estratégia *questioning* nos documentos educativos mais relevantes, no manual adotado pela escola e em trabalhos empíricos sobre o tema.

Com esta estratégia pretende-se fomentar um diálogo ativo com o texto literário a partir da objetivação dos mecanismos cognitivos utilizados ao longo do processo de leitura em sala de aula. Fazer perguntas antes, durante e depois da leitura é também um processo autoavaliativo dos alunos, permitindo-lhes verificar, entre muitos outros parâmetros, a sua compreensão textual. Este objetivo também concorre para fomentar o nível de literacia dos alunos, uma vez que se trata de uma capacidade que permite compreender, através da perceção e interpretação, o que está a ser lido.

A escolha deste tema reage a uma prática generalizada: os alunos são treinados para responder, mas não sabem fazer perguntas ao texto, o que faz com que, muitas vezes, respondam a perguntas sem compreenderem o que leram. Esta falta de ligação ao texto não lhes permite ter proximidade com o objeto de leitura nem, muito menos, serem parte ativa na compreensão e na interpretação do texto literário.

Antes de avançar, convém comentar a expressão “fazer perguntas” ou outras palavras sinónimas como “questionar” ou “questionamento”: estes últimos termos traduzem literalmente o nome que a língua inglesa usa para a estratégia *questioning* (Moreillon, 2007), o que, em Português, adquire uma conotação de dúvida que constitui apenas uma das vertentes da estratégia. Seria, portanto, mais adequado usar a expressão “fazer perguntas” ou “colocar questões” – uma expressão onde o sentido dubitativo se esbate consideravelmente. Tomado à letra, questionar um texto significa dirigir-lhe questões, mas é difícil negar um esboço de desafiar, pôr em causa, sendo que esse não é o objetivo deste projeto de investigação. Ainda assim, e apesar de um certo estranhamento que a expressão “estratégia de fazer perguntas” provoca, procurar-se-á usar preferencialmente a expressão “fazer perguntas”, alternando-a

pontualmente com “questionar” ou “*questioning*”, sempre reportados às perguntas feitas pelos alunos para monitorizar o processo de leitura.

Considerando uma certa passividade por parte dos alunos nas aulas centradas no par *pergunta do professor vs. resposta do aluno*, bem como as vantagens que os estudos têm identificado na inversão dos sujeitos que interrogam, como se verá, pareceu-me importante ensaiar a sua aplicação na aula de Português e observar os benefícios que os alunos colheram desta abordagem, quer em termos de compreensão, quer ao nível do desenvolvimento do espírito crítico e da autonomia, como se viu na pergunta de investigação antes apresentada no capítulo anterior.

Em *Collaborative Strategies for Teaching: Reading Comprehension*, uma obra de 2007, Jude Moreillon recorda que construímos conhecimento ao longo de toda a nossa vida, fazendo perguntas e respondendo e que, apesar de as crianças fazerem muitas perguntas (têm essa competência), o paradigma muda quando chega a idade de ir para a escola, pois quem passa a questionar é o professor. No mesmo sentido, Schwartz (2016), num artigo intitulado de “How to Bring ‘More Beautiful’ Questions Back to School”, que se baseia no livro *A More Beautiful Question*, de Warren Berger (2014), compara as crianças na entrada à escola com pontos de interrogação, pois têm muitas perguntas, e, durante o percurso, transformam-se em pontos finais, deixando de ter a capacidade de sentir curiosidade. O medo (de errar, por exemplo) mata a curiosidade.

A elaboração de perguntas sobre o texto e os estudos que a este tema dizem respeito procuram analisar a relação entre as perguntas que o leitor faz ao texto e a sua compreensão. Assim, levantam-se questões como: será que saber fazer perguntas é uma habilidade metacognitiva? De que forma é que a metacognição afeta a formulação de perguntas? Qual a tipologia de perguntas a utilizar? Qual o espaço para esta estratégia, nas escolas portuguesas? Quais as vantagens de perguntar? Qual é o papel do professor nesta estratégia? Quais é que são as estratégias para aumentar as perguntas dos alunos, em sala de aula? O que são inferências e antecipações?

Em *O uso de textos literários autênticos e de adaptações de textos literários no ensino de E/LE: análise do desempenho em compreensão leitora de alunos do 2º ano do ensino médio de uma escola pública de Fortaleza*, Soares (2012) discute a conceptualização da leitura a partir de autores como Solé (1998) e Cassany (2006) e conclui que uma leitura eficiente depende da perceção, da cognição e de processos linguísticos. O leitor vai deduzindo informação, processando-a e, quando eficiente, atua na sua própria compreensão, escolhendo quais as informações mais importantes e selecionando-as, de forma a superar as suas dificuldades. Deste

modo, é natural que os estudantes apresentem um baixo nível de desempenho na leitura por não possuírem o domínio das marcas formais, das estruturas textuais, entre outras informações intermédias e, também, pela ausência de controlo da compreensão. Quando os leitores leem e compreendem, a motivação e o nível de comprometimento com o texto aumentam significativamente.

Cumpra então saber quais são as estratégias utilizadas por aqueles que são considerados leitores eficazes. Moreillon (2007) defende que, ao ler, o (bom) leitor dá por si a responder às perguntas que o texto lhe suscita, com curiosidades, dúvidas, antecipações sobre o que vai acontecer ou inferências de informações não explícitas no texto. Em qualquer dos mecanismos, o leitor pode encontrar respostas distintas, fruto do seu universo de referências e das suas experiências, tornando-se também ele parte do significado. Enquanto operações cognitivas, as antecipações e as inferências são inerentes ao processo de leitura, mas, tornadas conscientes, os leitores sentem-se desafiados. Neste domínio, os professores e educadores têm um papel essencial a ajudar os alunos a desenvolver estas estratégias de preenchimento coerente dos vazios do texto.

Antecipações e inferências dependem quer do conhecimento prévio quer das indicações textuais. Como o próprio nome indica, as antecipações antecipam cenários sobre o que vai acontecer a seguir, baseando-se nos conhecimentos que o texto transmite e nos próprios conhecimentos do leitor. As inferências obrigam os leitores a ir além do sentido verbalmente expresso, tanto literal como figuradamente. Quando os alunos descobrem pistas ou pontos de conexão, realizam processos de antecipações ou inferências e constroem hipóteses que poderão ter de rever em função de novos desenvolvimentos/informações. Esta dinâmica é inerente ao processo de construção de significados, resultando o processo de leitura numa interação texto - leitor - contexto.

Esta atenção à receção leitora obriga a um regresso ao texto, ao seu foco e ao contexto, retórica, estética e língua específicos.

A capacidade de fazer perguntas em função das dificuldades de compreensão é um importante passo para a clarificação do texto. Um aluno que seja capaz de decodificar um texto, servindo-se de estratégias metacognitivas de compreensão, é parte ativa na leitura, uma vez que adquire consciência das dificuldades, suas ou do texto, e procura colmatá-las, numa atividade de metacognição que pode ser descrita como o conjunto de processos utilizados no planeamento, monitorização e (auto)avaliação, tratando-se, assim, de uma autorregulação.

Em “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”, C. Ribeiro (2003) desenvolve este tópico, explicando como alunos eficientes em tarefas metacognitivas são,

também, proativos na execução de tarefas académicas. Esta relação de fatores dá-se na medida em que eles conseguem compreender o objetivo da tarefa e, assim, são capazes de planificar e, conseqüentemente, de aplicar e alterar estratégias, de forma a evitar o que se denomina de “ignorância secundária”, que ocorre quando não se sabe que não se sabe. Porém, isto não quer dizer que, com elevados níveis de metacognição se esclareçam todas as dúvidas que o texto suscita, porém, esta metacognição torna mais evidente, isso sim, a necessidade de reconhecer as dificuldades (ou a consciência de que não se apre(e)ndeu), sendo com base neste critério que se distinguem, por exemplo, os bons dos maus leitores, pois os primeiros avaliam as dificuldades e procuram eliminá-las, frequentemente por meio de inferências.

Trabalhando a metacognição, fomenta-se também a motivação, pois os alunos tornam-se mais autónomos, responsáveis pelo seu percurso escolar e sentem-se mais confiantes em si próprios e nas suas capacidades, para além de sentirem mais facilidade no processo de “aprender a aprender” e na resolução de problemas. Tendo em conta estas vantagens, C. Ribeiro considera que “a metacognição pode, então, ser vista como a capacidade-chave de que depende a aprendizagem, certamente a mais importante: aprender a aprender, o que nem sempre tem sido contemplado pela escola.” (Ribeiro, 2003: 115)

Segundo o artigo da revista *InnerDrive*³ (s.d), fazer perguntas é uma estratégia metacognitiva eficaz e transversal a todas as matérias, pois faz com que os alunos pensem de forma mais profunda sobre o tópico em estudo e permite melhorar aprendizagens e recuperá-las posteriormente. No fundo, a estratégia de fazer perguntas constitui uma forma de entender o texto através de uma leitura interrogada, uma leitura que interage com o texto através das perguntas que o leitor lhe dirige e às quais procura responder num envolvimento ativo, assente em inferências que ativam conhecimentos implícitos, em diálogo com as informações explícitas. Deste modo, os alunos desenvolvem os níveis de literacia, aumentam conhecimentos e favorecem a compreensão do texto/enunciado.

Sendo a metacognição a consciência de cada indivíduo sobre o conhecimento que detém, E. Montgomery *et al.* (2006) observam que, regra geral, quando fazemos perguntas ao texto, percebemos que o nosso conhecimento é superior àquele de que tínhamos consciência, isto porque somos falantes da língua em uso e também pelo conhecimento que já adquirimos ao realizar outras leituras. Notam, também, que a interpretação varia de pessoa para pessoa,

³ “A InnerDrive é uma empresa do ramo da educação, negócios e desporto. Nós somos especializados em perceber o potencial por trás da mentalidade de crescimento, metacognição e estratégias de gestão de stress e, como resultado, melhorar a motivação, a aprendizagem, a confiança e o desempenho.”
<https://www.innerdrive.co.uk/about-us/what-we-do/>

pois as experiências de vida e as crenças que a condicionam são também diversas. Não obstante, esta vertente rececional da interpretação necessita igualmente de dialogar com os direitos do texto, com a sua intencionalidade de modo a prevenir injeções de sentido abusivas ou ilegítimas (Eco, 2008: 34). No mesmo sentido, Montgomery *et al.* (2006:11) alertam para os riscos do que designa por “falácias afetivas”, ou seja, os desvios interpretativos que ocorrem quando, por exemplo, nos focamos demasiado num determinado aspeto do texto e lhe atribuímos mais significado do que a sua textualidade permite. Deturpações deste tipo podem comprometer “convenções interpretativas” determinadas pelo protocolo que o texto estabelece com o leitor, sem comprometer a possibilidade de a textualidade material admitir outros sentidos.

Emboras as perguntas a dirigir ao texto para monitorizar a compreensão possam ser espontaneamente ditadas pelo texto, alguns autores elaboram tipologias de perguntas para orientar o leitor. Em *Ways of reading*, Montgomery *et al.* (2006) propõem perguntas gerais e distingue questões “textuais” (“O fragmento de texto que estão a ver corresponde a todo o texto?”), “contextuais” (“Quando, onde e em que circunstâncias é que o texto foi escrito ou produzido?”), “sobre o discurso” (“De quem são as palavras presentes no texto/quem é a voz do texto?”), “referenciais” (“O texto contém citações de outros textos?”), “de ordem linguística” (“O texto está na sua língua original ou é traduzido?”), “retóricas” (“Deverá a forma como lê o texto ser guiada por convenções específicas que tenham em conta o tipo de texto que é, de acordo com as simbologias/emoções? (ex. sátira, *sitcom*) e “representacionais” (“Os nomes no texto referem-se a indivíduos particulares ou parecem representativos de personagens comuns ou personagens-tipo?”).

Já a proposta de Klingner & Vaughn (1998), em *Using Collaborative Strategic Reading*, incide sobretudo no conteúdo e sugere os seguintes iniciadores de perguntas: O quê?, porquê?, onde?, quando?, quem pratica a ação ou faz parte dela? e de que forma?

Em função da sua finalidade, destacaria ainda a estratégia utilizada por Moreillon (2007) “o que sei, o que quero saber e o que aprendi? (K-W-L, do inglês Know, Want, Learn?) (de quem?), por ser de grande produtividade, de fácil operacionalização e permitir criar “rotinas de pensamento”⁴. Segundo o artigo já citado na revista online *InnerDrive*, quando os professores apresentam esta base para fazer perguntas, os alunos fazem-no de forma mais eficiente, integrando novas informações com as que já foram sendo aprendidas no decorrer das aulas, permitindo conexões mais fortes. Ainda no mesmo artigo é referido que, ao incentivar os alunos a realizar esta estratégia, os discentes apercebem-se das lacunas no seu conhecimento.

⁴ <https://www.triade.me/2021/08/06/avaliacao-as-rotinas-de-pensamento/>

Como se disse, o professor tem um papel ativo nesta iniciação e no seu acompanhamento. Silva e Lopes (2015) realçam a ideia de que, para ensinar bem (ensinar a fazer perguntas), há que fazer boas perguntas e, nesse sentido, sugerem estratégias como a modelação – em que o professor pensa em voz alta e vai formulando questões, o que permite que os alunos sigam o seu exemplo.

Ao professor compete e competirá sempre o papel de transmissor de conhecimentos e esta inflexão no sentido de um aluno mais ativo não reduz em nada a sua ação, pois, ao preparar a aula, o professor necessita de cruzar a especificidade do texto a estudar com os objetivos de aprendizagem e, a partir daí, pensar nas dificuldades que o texto poderá colocar aos seus alunos. Deste modo, durante a aula, poderá estimular a sua atenção sobre os segmentos textuais mais relevantes e graduar perguntas em função do domínio cognitivo a ativar e da sua adequação ao perfil do aluno/turma (Bloom, 1956). Neste processo, o estabelecimento de rotinas de pensamento ajudam o aluno a identificar o que precisam de saber e a encaminhar-se para as respostas.

Silva e Lopes (2015), baseando-se em estudos realizados por autores como Brualdi (1998), no seu artigo *Practical Assessment Research & Evaluation*, referem que os professores colocam em média cerca de 300 a 400 perguntas por dia (não só sobre a matéria, algumas são, também, retóricas), 50% a 70% perguntas mais do que os alunos, sendo que 60% dessas perguntas são fechadas e de baixo nível cognitivo (recordar factos, por exemplo). Nestas perguntas, o professor sabe previamente a resposta que pretende, não aceitando, por vezes, outras e não questionando o “porquê” das respostas dos alunos. Conclui-se que estes questionários visam apenas mostrar se o aluno já sabe determinado conteúdo e, parafraseando Cotton (1998), citado pelas autoras, com o objetivo de corrigir os alunos ou de consolidar conhecimentos (repetindo o que foi dito, corretamente, por algum aluno para que todos oiçam, por exemplo). Neste caso, as respostas dos professores tendem a ser de julgamento ou de correção. Pelo contrário, propõe-se que as perguntas fomentem análise, síntese e avaliação para que o pensamento seja a prioridade e o ponto de partida para que o professor introduza novos conhecimentos.

O professor é uma parte fulcral do processo de ensino, pois, ao incutir nos alunos o hábito de perguntar (objetivo maior da minha aplicação) quando há dúvidas, podendo seguir determinados modelos (alguns deles reportados neste estudo de caso), fomenta este hábito em sala de aula, tendo sempre em mente que o facto de os alunos perguntarem não o fará demitir-se da sua função de ensinar – uma vez que esta passa também por estimular a curiosidade e o

interesse do aluno, à medida que vai fornecendo dados novos para que o aluno os vá associando ao texto. Deste modo, o professor consegue que os alunos sejam conscientes dos seus conhecimentos e procurem também saber mais.

Silva e Lopes (2015) defendem ainda que o professor deve ter um trabalho prévio, criando um “clima positivo em sala de aula” para que os alunos se sintam aceites e tranquilos ao questionar e, provavelmente, a errar – sem que se sintam julgados. Daí que o professor comece por exemplificar, formulando, ele próprio, eventuais dúvidas sobre o texto. Soares (2012) refere que é imperativo “incrementar a iniciativa dos alunos, oferecer modelos de compreensão e controlo e aumentar a sensibilidade às incoerências do texto” (p. 42), para que os alunos tendam a concentrar-se mais na compreensão do que descodificação lexical e na memorização.

No trabalho atrás mencionado, Solé (1998) defende o modelo de ensino recíproco segundo o qual o aluno tem um papel ativo na sua própria compreensão e, guiado pelo professor, que lhe ensina quatro estratégias básicas, o aluno compreende verdadeiramente o texto. São elas “formulação de previsões, formulação de perguntas sobre o texto, esclarecimento de dúvidas e resumo daquilo que foi lido”. Também Klingner & Vaughn (1998: 33) sugerem a estratégia *Wrap up* (solucionar), de acordo com a qual “os alunos aprendem a solucionar as suas dúvidas formulando perguntas e respostas sobre o que aprenderam e revendo ideias-chave. Os objetivos são aumentar o conhecimento, a compreensão e memória sobre o que foi lido”. O papel do professor nesta estratégia é explicá-la, circular na sala, tentar ouvir as respostas dos alunos e ter uma atitude de recetividade, criando rotinas de pensamento através de questões como “porque dizes isso?” quando as respostas parecem de todo desajustadas. Deste modo, professor e aluno podem identificar e superar o problema de compreensão.

Em termos de resultados, Schwartz (2016), também insiste na importância de aprender a questionar, em sala de aula, uma vez que esta estratégia permite transferir conhecimentos e competências para o futuro – não só académico –, e incita a curiosidade, transformando os alunos em cidadãos mais ativos, notando a importância da habilidade de fazer perguntas sobre o mundo, políticas e ações do governo, uma vez que, segundo o artigo da autora, quem faz perguntas, abre novos caminhos.

Esta estratégia permite que estejam envolvidas capacidades de cognição de um nível mais elevado do que apenas ir em busca de meras recordações e pode ser utilizada tanto no início da aula, servindo de motivação – os alunos vão fazendo inferências e tentando chegar a conclusões e o professor vai utilizando as questões elaboradas e respostas dadas para ir “desenrolando o novelo” de determinado conteúdo –, como em aprendizagens de novos

conteúdos ou em revisões. Neste último caso, os alunos possuem já novos conhecimentos a partir do que lhes foi ensinado pelo professor e utilizá-lo-ão na elaboração de perguntas que traduzam as suas dúvidas efetivas.

Silva e Lopes (2015) veem na estratégia da elaboração de perguntas uma panóplia de potencialidades: este tipo de estratégia auxilia o melhoramento do desempenho escolar dos alunos na medida em que aumenta o interesse e a motivação e normaliza, de uma forma regulada, a interação social na aula. Os autores defendem também que, ao fazer perguntas, os alunos compreendem melhor os conteúdos, desenvolvem capacidades de análise, tornam-se mais autónomos na construção de conhecimento e do seu pensamento crítico, sentem-se mais confiantes para participar em aula, explicitando as suas dúvidas. Os alunos passam a identificar problemas em vez de referir de imediato que não sabem a resposta. King, Biggs & Lipsy (1984) seguem na mesma linha de estudo, defendendo que, quando há dúvidas, o aluno está mais atento a detalhes textuais específicos, a compreensão durante o estudo aumenta e, conseqüentemente, melhoram os resultados dos testes.

Seguindo noutra linha de pensamento, mas comprovando também a teoria de que a elaboração de perguntas se relaciona com um grau de complexidade mais elevado do que a simples memorização, demonstra-se que, quando é o próprio aluno a perguntar algo a outro colega ou ao professor, ele não só espera uma resposta, mas os seus níveis de raciocínio aumentam comparativamente com as situações em que o aluno responde a uma pergunta feita pelo seu professor.

Em suma, uma das grandes vantagens é que os próprios alunos tenderão a conseguir avaliar as suas capacidades, a identificar dificuldades e trilhar caminhos necessários para as tentar resolver.

É de notar, porém, que, segundo Schwartz (2016), o tempo conspira contra a tarefa de fazer perguntas. Nas escolas, em Portugal, é muitas vezes referida a extensão dos programas para pouco tempo de aulas. Desta forma, não é possível aos professores utilizarem esta estratégia em todas as suas aulas, devendo optar por escolher conteúdos que possam levantar mais dúvidas, claramente. O importante é criar rotinas de pensamento e ativar as estratégias de metacognição que, como se disse, não são exclusivas do estudo do texto literário.

2.2. Documentos educativos, decisões departamentais e manual adotado

Observe-se agora o possível enquadramento do tema do projeto de investigação em documentos educativos como o PASEO e as AE e, a nível da Escola, na Planificação Anual da disciplina de Português, do 10.º ano. Verificar-se-á ainda qual a presença da estratégia de leitura

estudada no manual escolar que a escola adotou, neste caso em *Letras em dia 10* (Silva et. al, 2021).

A verbalização de perguntas sobre o texto para monitorizar a compreensão não é muito explorada nas escolas e pouca é a bibliografia portuguesa sobre o tema. Quando o PASEO se refere às literacias, menciona a relevância da questionação crítica e da formulação hipóteses (p. 15) e, a propósito das “competências na área de Resolução de problemas”, refere-se “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, (...) os alunos colocam e analisam questões a investigar, distinguindo o que se sabe do que se pretende descobrir.” (p. 23). Mais à frente, o documento reconhece ainda a necessidade de “organizar o ensino prevendo a experimentação de técnicas, instrumentos e formas de trabalho diversificados, promovendo intencionalmente, na sala de aula ou fora dela, atividades de observação, questionamento da realidade e integração de saberes;”. (p. 31) Estas recomendações visam a aprendizagem em geral e não têm sido aplicadas aos processos de leitura do texto literário. Já as AE apenas abordam as inferências (pp. 2 e 7) que são também processos de interrogar o texto e de encontrar respostas não explicitadas. Estes procedimentos traduzem um investimento na autonomia do aluno que, na aula de Português, se pode refletir nas atividades de leitura e, pensando no tema do meu relatório, se operacionaliza na formulação de perguntas ao texto para melhor o compreender.

Nos critérios de avaliação/classificação da escola para a disciplina de Português, no 10.º ano, os descritores mencionam que o aluno “interpreta o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa, baseando-se em inferências devidamente justificadas.”, “faz, após o necessário *feedback*, a autorregulação, supera as suas dificuldades, reconhece os seus pontos fracos e fortes, percorrendo um caminho de autonomia progressiva.” (p.4). Ainda que estes descritores não vão ao encontro do meu trabalho, existe um incentivo para que os alunos realizem inferências. De notar igualmente que, após *feedback* (logo, afastando-se do meu tema), o aluno deverá ter consciência daquilo que sabe e do que precisa ainda de aprender.

No manual *Letras em dia 10*, já se nota alguma transformação no sentido da adoção de estratégias interrogativas, na medida em que os textos informativos relativos à contextualização histórico-literária de todos os conteúdos estão organizados respeitando as perguntas (escritas em letras grandes no topo da página): Quem? O quê? Quando? Onde? Como? Ainda assim, depreende-se que a estratégia de pensar um texto através da elaboração de perguntas, com o objetivo de fomentar o envolvimento dos alunos na aprendizagem, tem apenas uma presença

residual. Não obstante, é seguramente um procedimento cognitivo de grande eficácia na compreensão textual.

2.3. Práticas e modelos de ensino

De entre os vários trabalhos empíricos publicados sobre o tema que desenvolvo, destaco a tese de Neyla Soares (2012). Embora o seu foco seja o ELE, o trabalho dá conta da experiência realizada com alunos do ensino médio (correspondente ao ensino secundário de Portugal) de uma escola pública de Fortaleza, no Brasil. Os estudantes apresentam um baixo nível de desempenho na leitura por não possuírem o domínio das marcas formais, das estruturas textuais, entre outras informações intermédias e, também, pela ausência de controlo da compreensão. A autora sublinha a necessidade de fornecer aos alunos pistas tendo em vista a compreensão do texto, o que lhes trará a certeza de que necessitam de controlar o processamento da leitura, ao invés de terem a sensação de que já sabem tudo. Para isto, é necessário que o professor tenha conhecimento daquilo que o aluno não sabe ou de outras dificuldades, de modo a alterar as estratégias de leitura. A autora refere ainda que é imperativo “incrementar a iniciativa dos alunos, oferecer modelos de compreensão e controlo e aumentar a sensibilidade às incoerências do texto” (p.42). Soares (2012) conclui também que os alunos tendem a concentrar-se na descodificação e na memorização e não na compreensão.

De uma forma muito clara, a tese de Soares (2012) coloca a tónica no processo de leitura e de compreensão dos textos. Fazer perguntas com a supervisão do docente parece ser uma boa estratégia a adotar em sala de aula, especialmente quando os conteúdos podem ser mais complexos, assemelhando-se assim a condução das aulas a um desenrolar de um novelo de lã.

CAPÍTULO 3. DIDATIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

Do conjunto das cinco atividades desenvolvidas no domínio do estudo de caso “Perguntar para compreender – uma estratégia da metacognição leitora”, as três que serão objeto de estudo detalhado estão assinaladas a negrito na figura n.º 2. As demais são apenas indicadas no quadro, abaixo apresentado. As atividades decorreram no intervalo de tempo entre as primeiras respostas dos alunos ao Questionário de Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura, adaptado em *O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual* (Machado, 2022) (Anexo 1, p. 49), a 23 de novembro e as segundas, a 13 de maio. Os textos literários utilizados nestas atividades fazem parte do estipulado no documento *Aprendizagens Essenciais* (2018)⁵, para o 10.º ano. Apesar de as respostas terem sido realizadas de forma manuscrita, em formato ficha de trabalho, como disse antes, optei por não digitalizar os documentos para garantir o anonimato dos alunos, como descrito na secção da Metodologia.

A metodologia utilizada para analisar estes dados e os das atividades seguintes teve em vista conhecer o tipo de dúvidas que os alunos têm quando lhes é pedido que se coloquem no papel de “perguntadores” e não apenas de “respondedores”, de forma a quantificar o seu grau de dificuldade ao serem expostos à estratégia de verbalizar dúvidas e formular perguntas. Para tal, apresentei as suas perguntas em função do seu foco e analisei os dados de acordo com a tipologia que Harold Herber (1978) propõe em *Teaching Reading in content areas*, referida na dissertação de Mestrado de Maria Regina Rocha. Assim, nas três aplicações, dividi as perguntas dos alunos em três níveis: o da compreensão literal, relativo à informação explícita do texto/poema, o da compreensão interpretativa, que envolve a elaboração de paráfrases, explicações, inferências, conclusões ou sínteses, e o da compreensão aplicada, que exige a “articulação da informação expressa no texto com conhecimentos prévios, traduzindo-se na realização de predições e juízos críticos, bem como na resolução de problemas.” (Rocha, 2007, p. 31).

⁵ https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf

Aula n.º (leciona da por mim)	Aula n.º / duração	Data	Unidade e temática	Texto a estudar	Designação da Atividade:	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
					Elaboração de perguntas			
1 e 2	28 e 29 (100 min.)	23/11	Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	Capítulo XI	Dúvidas suscitadas pelos alunos e “não ditos” do texto;	20 minutos	Manual, p. 81, manual virtual, caderno e <i>Wheel of names</i>	Perguntas elaboradas pelos alunos; Questionário respondido pelos alunos em que especificam a sua opinião sobre a elaboração das perguntas (maior dificuldade, efeitos sentidos na compreensão...)
9 e 10	56 e 57 (100 min.)	01/02	Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Excerto 3, apresentação de Pêro Marques	Perguntas sobre contexto, reações das personagens, referências, simbologia dos objetos e linguagem	20 minutos	Manual, pp. 130-131, manual virtual, caderno e ficha de trabalho com uma tabela onde constam os tópicos das perguntas a elaborar	Perguntas elaboradas pelos alunos que refletissem as suas dúvidas e sugestões de perguntas sobre o contexto, reações das personagens, referências, simbologia dos objetos e linguagem;
11 e 12	60 e 61 (100 min.)	08/02	Gil Vicente, <i>Farsa de Inês Pereira</i>	Excerto 4, o ideal de marido de Inês	Perguntas sobre contexto, caracterização das personagens, reações de Inês, da mãe e do Escudeiro, antecipações sobre o final da obra e virtudes do pretendente	30 minutos	Manual pp. 138-142, manual virtual, caderno e ficha de trabalho com uma tabela onde constam os tópicos das perguntas a elaborar	Perguntas elaboradas pelos alunos que refletissem as suas dúvidas e sugestões de perguntas sobre o contexto, reações das personagens, referências, simbologia dos objetos e linguagem;
17 e 18	76 e 77 (100 min.)	08/03	Luís Vaz de Camões, <i>Rimas</i>	Poema <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i>	Dúvidas sobre o poema <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> (pré-análise); sugestão de uma pergunta a colocar num teste de avaliação formativa (pós-análise)	15 minutos	Manual p. 202, declamação do poema, ficha de trabalho	Perguntas elaboradas pelos alunos que refletissem as suas dúvidas e, posteriormente, que sugerissem para um teste de avaliação formativa;
27 e 28	93 e 94 (100 min.)	06/05	Luís Vaz de Camões	Poema <i>Mudam-se os tempos,</i>	Dúvidas sobre o poema <i>Amor é fogo que arde sem</i>	10 minutos	Manual p. 219, declamação do	Perguntas elaboradas pelos alunos que refletissem as suas dúvidas;

			s, <i>Rimas</i>	<i>mudam- se as vontades</i>	<i>se ver</i> (pré- análise);		poema, ficha de trabalho	
--	--	--	--------------------	--------------------------------------	----------------------------------	--	--------------------------------	--

Figura n.º 1 – Didatizações do tema

As primeiras atividades realizadas no âmbito do tema do relatório tiveram como objetivo ensaiar abordagens da estratégia *questioning* que me auxiliassem a delimitar o tema do relatório e a definir a metodologia e o caminho a seguir

3.1. Atividade n.º 1 – Excerto da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes

Aula n.º (leciona da por mim)	Aula n.º	Data	Unidade temática	Texto a estudar	Designação da Atividade:	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
					Elaboração de perguntas			
1 e 2	28 e 29	23/11	Fernão Lopes, <i>Crónica de D. João I</i>	Capítulo XI	Dúvidas suscitadas pelos alunos e “não ditos” do texto (pré-análise);	20 minutos	Manual, manual virtual, caderno e <i>Wheel of names</i>	Perguntas elaboradas pelos alunos; Questionário respondido pelos alunos em que especificam a sua opinião sobre a elaboração das perguntas (maior dificuldade, efeitos sentidos na compreensão...)

A atividade decorreu no contexto do primeiro contacto dos alunos com as crónicas de Fernão Lopes, conteúdo integrado no domínio da Educação Literária. Foi realizada antes de qualquer esclarecimento sobre o texto e depois de os alunos terem ouvido o áudio do manual com a leitura das primeiras 18 linhas do capítulo XI da *Crónica de D. João I* (Anexo 2, p. 50). De seguida, pedi aos alunos que elaborassem perguntas acerca do que ouviram. Como se pode ler no enunciado da tarefa (Anexo 3, p. 51), estas perguntas podiam (i) refletir as suas dúvidas ou (ii) incidir sobre as coordenadas do texto: quem, o quê, quando, onde, porquê e como.

De seguida, utilizei a aplicação *Wheel of names* (<https://wheelofnames.com/>), uma “roda da sorte” com os nomes de todos os alunos, o que permitiu eleger os 12 alunos que leriam as respetivas perguntas. Registei-as no quadro e voltei a sortear os outros 12 alunos que iriam responder às questões. Todas as perguntas e respostas foram escritas no caderno (Anexo 4, p. 52), sendo que esta recolha revela as primeiras respostas obtidas e, depois de analisado o

capítulo XI, voltámos a esta atividade e corrigi, no quadro, as respostas, tendo os alunos copiado para o caderno. De seguida, os alunos responderam ao Questionário de Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura, adaptado de Mokhtari & Reichard (Machado 2022).

No final, abri um tópico no *Classroom* para que os alunos dessem a sua opinião sobre a atividade (Anexo 5, p. 53), revelando as suas maiores dificuldades na utilização desta estratégia e quais é que, na opinião dos alunos, foram as grandes vantagens ao serem eles próprios a elaborar as perguntas que queriam ver respondidas (Anexo 6, p. 54).

Relativamente aos objetivos de aprendizagem, ou seja, às vantagens que os alunos colheram, pretendeu-se (i) que os alunos lessem o texto num processo de interação e de cooperação através das várias perguntas que iam fazendo sobre o texto, (ii) que desenvolvessem consciência metacognitiva sobre os mecanismos rececionais cognitivos, estéticos e afetivos a acionar na leitura do texto e (iii) que refletissem sobre o texto, de forma dinâmica e crítica.

Esta atividade (perguntas dos alunos e questionário) foi pensada para aferir a capacidade dos alunos para elaborarem perguntas e para conhecer as suas reações à estratégia utilizada. Especificando os objetivos, procurou-se saber se esta estratégia auxiliou os alunos (i) a interagir com os textos, numa atitude ativa de raciocínio e pesquisa, (ii) a sinalizar as dúvidas sobre o texto e a procurar forma de as solucionar, (iii) a identificar as coordenadas narrativas do texto e, (iv) consequentemente, a melhorar os níveis de compreensão textual.

Perguntas	Iniciadores de perguntas	Tipo de compreensão de leitura
Quem foi Álvaro Pais? (R1.A10)	Quem	Aplicada
De que classe social poderá ser Álvaro Pais? (R1.A20)	(Qual)	Interpretativa
Qual foi o motivo do alvoroço na cidade? (R1.A22)	Qual	Literal
Quem estão a tentar matar? (R1.A13)	Quem	Literal
Qual foi a reação de Álvaro Pais perante a situação? (R1.A18)	Qual	Literal
O cavalo de Álvaro Pais cavalgava com frequência? (R1.A3)	---	Literal
Quem foi à cidade [vila] e o que foi lá fazer? (R1.A12)	Quem	Literal
Qual foi a atitude adotada pelo povo ao ouvir o que o “page” do mestre dizia? (R1.A6)	Qual	Literal
Porque é que o “page” do Mestre estava a cavalgar rapidamente? (R1.A25)	Porquê	Literal
Onde iam matar o Mestre? (R1.A5)	Onde	Literal
Refere o estado de espírito do povo ao longo do texto. (R1.A11)	Qual	Literal
Quem é o autor desta crónica? (R1.A15)	Quem	Aplicada

Figura 2 – análise da primeira atividade

3.1.1 Análise de dados

Compreendendo parte do alcance da estratégia, esperava-se que os alunos comesçassem a pensar em perguntas que lhes permitissem realizar uma análise mais profunda do objeto de estudo. Ao realizar esta tarefa, tinha em vista – através das perguntas que fazem ao texto, da procura de soluções e da colaboração do professor – que os alunos tivessem mais facilidade na análise de textos literários e, mediatamente, que viessem a compreender melhor o que lhes é solicitado em momentos como, por exemplo, um teste de avaliação.

Assim, foi possível constatar, principalmente, que os alunos tiveram muitas dificuldades em sair do papel de “respondentes” para o de “perguntadores” e que essa inversão lhes causou um certo desconforto e insegurança inicial, uma vez que os alunos são ensinados no início da escolaridade a ter autoconsciência das suas dúvidas, mas no percurso escolar perdem esta habilidade. As próprias perguntas revelam uma certa compreensão primária, não domínio da educação literária. Notória foi, também, a falta de confiança para fazer perguntas sem uma orientação (ouvi muito a expressão: “mas pergunto sobre quê? Sobre o texto todo?). Por se tratar da primeira experiência, não dei indicações sobre o tipo de perguntas a fazer, mas expliquei que, quando lemos um texto, surgem-nos dúvidas que precisamos de esclarecer ou de pedir ao professor para esclarecer para o compreendermos melhor e para que exista uma progressão no conhecimento que estamos a construir. Para isso, informei os alunos de que o exercício desta aula não consistiria em responderem a perguntas previamente construídas pelo professor ou pelo manual, mas que seriam eles mesmos a construí-las, refletindo sobre aquilo que não tinham compreendido ou que lhes causara alguma “estranheza”. Antes de iniciarem o

exercício, dei-lhes várias explicações e exemplos e os alunos começaram a sentir-se em terreno seguro e, em muito pouco tempo, já eram capazes de pensar em perguntas, embora apenas num caso sobre os “não ditos” do texto, colocando dúvidas de forma mais natural. Desta forma, por se tratar de uma primeira recolha, não me foquei tanto nas perguntas e consequentes respostas dadas, tendo aceitado respostas com formulações bastante sumárias e insuficientes, porque nesta aula era mais importante expô-los à mecânica da estratégia e conseguir que se “desinibissem” na elaboração de perguntas, para, em aulas posteriores, definir a tipologia de perguntas que queria seguir.

Através da recolha das suas perguntas, foi possível observar, que os alunos realmente não estão treinados para fazer perguntas ao texto e que este autocontrolo da compreensão lhes é desconhecido, tanto em sala de aula como nos seus estudos. As perguntas formuladas focaram-se maioritariamente nos indicadores de perguntas, “quem” e “qual” (os indicadores, nas três atividades, foram meramente indicativos).

Depois de recolher e de ler as perguntas dos alunos em voz alta, a propósito do mesmo excerto, dirigi-lhes eu própria, algumas perguntas sobre o sentido de alguns vocábulos ou sobre inferências que deveriam fazer (por exemplo: o que é um pajem? O que é que já estava combinado?), e verifiquei que não sabiam a resposta. Quando os questioneei sobre a razão para não terem escrito essas perguntas, responderam que não tinham pensado nisso, porque, suponho, lhe foi mais fácil encarar as perguntas como “desafios” para outros colegas responderem do que exporem as suas dúvidas e também porque que não estão habituados a fazê-lo.

Ainda assim, pelos comentários feitos pelos alunos (Anexo 6, p. 54) pareceu-me que esta aula tinha “colocado a semente” para o que pretendia desenvolver, como se deduz do comentário que destaco: “esta atividade foi útil na compreensão do texto porque em apenas 12 perguntas sobre o início da *Crónica* deu para compreender o resto do texto com muito mais facilidade” (R1.A5) e do facto de alguns alunos terem referido (ou seja, tiveram a consciência de) que necessitam de melhorar a sua interpretação. Ressalvo que estas 12 perguntas foram feitas por 12 alunos diferentes.

Percebi que os alunos adquiriram alguma consciência sobre as suas dúvidas e foram capazes de as identificar e verbalizar, ainda que, analisando os objetivos de aprendizagem, tenha verificado que as suas perguntas revelavam que 75% das perguntas elaboradas pelos alunos são de nível de compreensão literal, 16,7% são de compreensão aplicada e apenas 8,3% é de compreensão interpretativa. A maior parte das perguntas não exigem grande trabalho cognitivo, requerendo apenas a identificação da informação no texto e a sua repetição, tarefas que são

solicitadas desde os primeiros anos escolares, como se vê pelo documento das AE, podendo ler-se, por exemplo, “localização de informação explícita relevante para a construção do sentido” (1º ano, p. 8).

Devido ao glossário rico que é apresentado no manual dos alunos (anexo 2, página 50), os alunos não fazem perguntas/não colocam dúvidas sobre o significado de palavras ou expressões, como se verá na próxima recolha.

Nas duas atividades seguintes, aulas 9/10 e 11/12, em que didatizei o excerto 3 (Anexo 7, p. 55) e 4 (Anexo 9, p. 63) optei por orientar a tipologia de perguntas que deveriam fazer, ao invés de solicitar apenas dúvidas/perguntas por escrito. Cada fila ficou com um tópico diferente (Anexo 8, p. 62) e deveria exprimir-se acerca de uma dúvida sobre essa “etiqueta” ou elaborar uma pergunta que gostasse de colocar a um colega devendo, “obrigatoriamente”, saber e ter escrito a resposta.

Segui um esquema, que adaptei (Anexo 8, p. 62 e Anexo 10, p. 68) de Montgomery *et al.* (2006, pp. 13-15) e indiquei os focos das perguntas a realizar: contexto, caracterização das personagens, reações (das personagens), referências, simbologia dos objetos e linguagem, virtudes do pretendente e antecipações sobre o final da peça. Esta mudança sucedeu-se tanto por sentir necessidade de tornar os alunos mais seguros e autónomos na elaboração de perguntas, tornando-as verdadeiramente úteis para a compreensão, mas também porque não tinha ainda definido o caminho a seguir, embora as leituras feitas me tivessem ajudado.

3.2. Atividade nº 2 – Amor é um fogo que arde sem se ver, de Luís Vaz de Camões

17 e 18	76 e 77 (100 min.)	08/03	Luís Vaz de Camões, <i>Rimas</i>	Poema <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i>	Dúvidas sobre o poema <i>Amor é fogo que arde sem se ver</i> (pré-análise); sugestão de uma pergunta a colocar num teste de avaliação formativa (pós-análise)	15 minutos	Manual p. 202, declamação do poema, ficha de trabalho	Perguntas elaboradas pelos alunos que refletissem as suas dúvidas e, posteriormente, que sugerissem para um teste de avaliação formativa;
---------	-----------------------	-------	----------------------------------	--	---	------------	---	---

A atividade decorreu no contexto do primeiro contacto dos alunos com as *Rimas*, de Luís Vaz de Camões. Antes de qualquer análise, coloquei a música *O amor é assim* da banda HMB (sigla para HomeMade Brothers) com a fadista Carminho (<https://www.youtube.com/watch?v=4B7lknRfRz4>). Depois de ouvirem a música, os alunos responderam, através da aplicação *Mentimeter* (<https://www.mentimeter.com/>) (Anexo 11, p. 70), à pergunta “o amor é assim... Como?”. Pretendia-se que, com duas ou três palavras, os alunos partilhassem o que é para eles o amor para confrontar eventuais diferenças do discurso amoroso conforme as épocas. De seguida, passei o áudio do manual *Sentidos* relativo ao poema *Amor é um fogo que arde sem se ver* (<https://auladigital.leya.com/share/b0510da9-5610-40c4-b7a5-0d3e1c956c31>).

Após a audição da declamação do poema (Anexo 12, p. 70), distribuí pelos alunos uma ficha com dois momentos (Anexo 13, p. 71): no primeiro momento, os alunos deveriam refletir sobre o que não compreenderam e, a partir daí, elaborar perguntas (tabela abaixo) que gostariam de fazer ao poema/ao autor, caso tivessem essa hipótese.

Ao criar este cenário de aproximação entre os alunos e o poema, pensei que talvez fosse mais fácil para os discentes imaginarem esta situação concreta. De seguida, procedi à análise do poema, colocando também perguntas aos alunos, baseando a análise em respostas que os alunos foram dando de forma a conduzir a sua compreensão. Depois de terminada a análise, perguntei aos alunos se tinham dúvidas e, quando estavam finalmente esclarecidos, solicitei que passassem então para o segundo exercício na ficha de trabalho em que deveriam criar uma pergunta que poderia sair num teste de avaliação. Esta atividade teve particular interesse porque os alunos revelaram-se muito mais rápidos neste segundo momento e com um detalhe curioso: as perguntas refletem exatamente a estrutura de um teste de avaliação (Anexo 14, p. 72). Por ser interessante, coloquei em anexo as perguntas, mas como não se enquadram no meu tema, não serão alvo de análise.

Como objetivos gerais, esta atividade foi pensada para aferir o grau de capacidade dos alunos para elaborar perguntas e verificar se, após alguns ensaios, já conseguiam sinalizar as dúvidas sobre o texto para depois refletir sobre ele de forma dinâmica e crítica.

É de notar que, desde a primeira aplicação, os alunos conseguiram compreender o tipo de perguntas que deveriam colocar, sinalizando, então, as suas maiores dúvidas na compreensão do poema ao invés de fazer perguntas mais genéricas que refletiam a falta de prática em perguntar na sala de aula e a sensação de estranheza a esta estratégia. Compreendi, mais tarde, através das leituras, que aquilo que foi feito na primeira análise poderia ser considerado uma “imitação” das perguntas feitas em sala de aula ou, então, curiosidades mais supérfluas que não permitiam construir um real conhecimento como se verificou nesta segunda aplicação. Esperava que houvesse uma relação entre os alunos mais participativos em aula e a pertinência das suas dúvidas, mas veio a revelar-se que, mesmo os alunos com mais dificuldades, conseguiram elaborar boas perguntas, que refletiam mesmo as suas dúvidas, não escrevendo só por escrever. Depois de recebida a ficha e explicada a atividade, os alunos aderiram rapidamente e, desta vez, já não ouvi comentários que demonstrassem que os alunos não estavam a perceber, talvez por se tratar de um poema com várias dicotomias impercetíveis numa primeira abordagem.

3.2.1 Análise de dados

Perguntas	Iniciadores de perguntas	Tipo de compreensão de leitura
Como assim “é uma dor que desatina sem doer”? (R2.A3)	Como	Interpretativa
Como é que algo dói se não o sentimos? (R2.A4)	Como	Interpretativa
O que é “uma dor que desatina sem doer”? (R2.A19)	O quê	Interpretativa
Como é que não se sente uma ferida que dói? (R2.A20)	Como	Interpretativa
As feridas doem, mas o poema fala que não. Porquê? (R2.A21)	Porquê	Aplicada
Por que razão o amor é “ferida que dói e não se sente”? (R2.A22)	Porquê	Interpretativa
Como é que uma ferida dói sem se ver? (R2.A2)	Como	Interpretativa
“é uma ferida que dói e não se sente”, se é uma ferida como é que pode não doer? (R2.A17)	Como	Aplicada
Se todas as feridas causam dor, porque é que o amor é uma ferida que não se sente? (R2.A10)	Porquê	Aplicada
O amor provoca mesmo uma ferida ou é somente uma ilusão? (R2.A14)	---	Interpretativa
O que quer dizer o sujeito poético com “ferida que dói, e não se sente”? (R2.A9)	O quê	Interpretativa
Se dizes que “é uma ferida que dói”, como não a sentes? (R2.A1)	Como	Aplicada
Como assim o amor “é servir a quem vence o vencedor”? (R2.A28)	Como	Interpretativa
O que é que quer dizer com “servir a quem vence o vencedor”? (R2.A6)	O quê	Interpretativa
“é servir a quem vence o vencedor” não entendo o que este verso quer dizer. (R2.A)	---	Interpretativa
Como é possível estar preso por vontade? (R2.A5)	Como	Interpretativa
Porque é que alguém escolheria estar preso? (R2.A20)	Porquê	Aplicada
Porque dizes que é querer estar preso por vontade sendo que não te devias sentir preso? (R2.A8)	Porquê	Aplicada
Como é que uma pessoa se sente sozinha se está entre a multidão? (R2.A3)	Como	Aplicada
“é um andar solitário que anda entre a gente”, como podemos relacionar o amor com a solidão, se estamos apaixonados e a paixão é, de facto, mútua não nos deveríamos sentir sós? (R2.A7)	Como	Aplicada
Porque é um andar solitário? (R2.A2)	Porquê	Interpretativa
Se o amor é algo bom, porque é que se diz “é um andar solitário entre a gente”? (R2.A27)	Porquê	Aplicada
“Andar solitário entre a gente”, queres dizer que está distante? (R2.A5)	---	Interpretativa
A definição de solitário é estar sozinho, mas porque o texto diz o contrário? (R2.A11)	Porquê	Aplicada
Porque afirmas que o amor é um andar solitário sendo que quando se é amado há a companhia de outra pessoa? (R2.A7)	Porquê	Aplicada
Porquê “solitário” se é “entre a gente”? (R2.A6)	Porquê	Aplicada
Como é que ganhamos alguma coisa, perdendo-a? (R2.A4)	Como	Aplicada
Como assim o amor é “um cuidar que ganha em se perder”? (R2.A23)	Como	Interpretativa
Porque as pessoas procuram o amor? (R2.A22)	Porquê	Aplicada
Como é que o amor é um “contentamento descontente”? (R2.A1)	Como	Interpretativa
Porque o poema diz que o amor é algo totalmente contraditório? (R2.A13)	Porquê	Interpretativa
Quase todos os sentimentos têm uma contradição, porquê? (R2.A27)	Porquê	Aplicada
Se o amor é tão contraditório porque necessitamos de senti-lo? (R2.A15)	Porquê	Aplicada
Porquê que, para o sujeito poético, o “amor é um fogo que arde sem se ver”? (R2.A18)	Porquê	Interpretativa
O que torna o amor contrário à amizade? (R2.A28)	O quê	Interpretativa
Porque haveríamos de ter lealdade a quem nos mata? (R2.A17)	Porquê	Aplicada
Como se pode definir então o “amor”? (R2.A4)	Como	Interpretativa
O que queres dizer com “é um não querer mais que bem querer”? (R2.A22)	O quê	Interpretativa
O que queres dizer com “é um não querer mais que bem querer”? (R2.A14)	O quê	Interpretativa
O que é realmente o amor? (R2.A10)	O quê	Aplicada
Qual é a gravidade da dor que o amor provoca? (R2.A11)	Qual	Interpretativa
Qual a relação do sentimento do sujeito poético para com a pessoa amada? (R2.A25)	Qual	Interpretativa
Este poema foi escrito para alguém? Se sim, para quem? (R2.A15)	---	Interpretativa
Estás de coração partido? (R2.A16)	[como]	Aplicada
‘Ele’ diz isto por estar apaixonado, mas não acredita no amor? (R2.A24)	---	Aplicada
Caso o amor não se concretize... O sujeito poético fica insatisfeito? (R2.A12)	---	Interpretativa

Figura 3 – Análise dos dados da segunda atividade

Analisando as perguntas feitas pelos alunos, fica claro que houve uma grande evolução na medida em que estas mesmas perguntas revelam agora as suas dúvidas reais de compreensão, sendo que os alunos não revelaram dificuldades a nível do léxico devido às explicações apresentadas no glossário anexo ao poema. Os alunos foram capazes de identificar o que não sabem e transformá-lo em perguntas que eles próprios gostariam de ver esclarecidas, sobretudo ao nível do discurso figurado

É de notar que, os três versos que mais dúvidas suscitaram aos alunos foram “É dor que desatina sem doer”, “É solitário andar por entre a gente” e “É ferida que dói e não se sente”. Este facto pode ser explicado pelo seu estranhamento perante as contradições paradoxais a que o autor recorre e que colocam os alunos em cenários ainda desconhecidos.

Ainda que os alunos tenham entendido que podem colocar as suas dúvidas e já o fizessem nesta altura com muita facilidade, a verdade é que as dúvidas que registam traduzem o estranhamento em relação ao idioleto camoniano e à impossibilidade de ser lido em sentido literal, exigindo uma interpretação mais elaborada da linguagem.

Neste sentido, é de notar que 56,5% das perguntas encontram-se ao nível da compreensão interpretativa, 46,5% são de compreensão aplicada e 0% de compreensão literal, o que significa evolução. Os alunos abandonaram as perguntas de compreensão literal e começaram a estabelecer relações entre o texto e o conhecimento de mundo do leitor.

3.3. Atividade nº 3 – Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades

27 e 28	93 e 94 (100 min.)	06/05	Luís Vaz de Camões, <i>Rimas</i>	Poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i>	Dúvidas sobre o poema <i>Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades</i> .	10 minutos	Manual p. 219, declamação do poema, ficha de trabalho	Perguntas elaboradas pelos alunos;
---------	-----------------------	-------	-------------------------------------	--	---	------------	---	------------------------------------

Esta atividade teve por base o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* (Anexo 15, p. 74).

Já habituados a colocar as suas dúvidas, a fazer inferências e antecipações (não fizeram tanto em sala de aula, oralmente, como em registos escritos) – alguns deles parte integrante deste relatório –, os alunos voltaram a registar as suas dúvidas após a audição do excerto do poema. Na ficha de trabalho distribuída (Anexo 16, p. 75) pedia-se, mais uma vez, que os alunos escrevessem as suas dúvidas, mas desta vez quis averiguar se existiria diferença nas dúvidas

caso estas fossem postas depois de apenas terem ouvido o soneto ou depois de o ouvirem e lerem.

Distribuí a ficha com a indicação supracitada, lembrei-os que estaríamos diante de mais uma tarefa de elaboração de perguntas que exprimissem as suas dúvidas e, uma vez que já era uma atividade constante, não me pareceu importante voltar a dar exemplos e explicações como havia feito das outras vezes. Pedi, então, aos alunos que lessem a ficha de trabalho (Anexo 18, p. 78) com atenção, tendo-lhes dado cerca de dois ou três minutos para lerem. Assim que o tempo passou, coloquei o áudio, mas percebi que os alunos não estariam a escrever, pelo menos grande parte. Quando terminei de passar o áudio, perguntei se tinham sentido dificuldade e percebi que os alunos não teriam percebido o que eu estava a pedir. Foi aí que os informei que, depois de ouvirem o poema, deveriam escrever na primeira coluna as dúvidas identificadas nesta fase e que, logo depois de lerem, deveriam escrever as suas novas dúvidas ou as mesmas, caso sentissem a mesma dificuldade, tanto depois de ouvir como depois de ler. Aí, os alunos perceberam então a atividade e pediram-me para voltar a passar o áudio ao que anuí. Assim, os alunos registaram as suas dúvidas (tabela abaixo) e, de seguida, pedi-lhes que lessem duas vezes o poema e, de seguida, registassem suas dúvidas remanescentes.

Como objetivos gerais, esta atividade foi pensada para aferir se os alunos já estavam mais familiarizados com as estratégias utilizadas anteriormente, se já colocariam mais perguntas indicadoras das suas dúvidas em relação à compreensão do poema e também perceber de que forma se alteram as dúvidas dos alunos quando ouvem apenas e quando leem, de seguida.

3.3.1 Análise de dados

Pergunta	Iniciadores de perguntas	Tipo de compreensão de leitura
O que significa “soía”? (pergunta de 23 alunos)(R3.A1) (R3.A2) (R3.A3) (R3.A4) (R3.A5) (R3.A7) (R3.A8) (R3.A9) (R3.A11) (R3.A12) (R3.A14) (R3.A15) (R3.A16) (R3.A17) (R3.A18) (R3.A19) (R3.A20) (R3.A21) (R3.A23) (R3.A24) (R3.A25) (R3.A26) (R3.A28)	O quê	Literal
O que significa “que não muda já como soía”? (pergunta de 2 alunos) (R3.A6) (R3.A27)	O quê	Interpretativa
O que significa “afora”? (pergunta de 6 alunos) (R3.A6) (R3.A9) (R3.A12) (R3.A23) (R3.A27) (R3.A28)	O quê	Literal
O que significa “mor” (pergunta de 6 alunos) (R3.A5) (R3.A20) (R3.A21) (R3.A23) (R3.A26) (R3.A28)	O quê	Literal
O que é o “verde manto”? (R3.A1)	O quê	Interpretativa
“Mudam-se os tempos”, quais tempos? (R3.A22)	Qual	Interpretativa

Figura 4 - Perguntas colocadas após audição

Verifiquei que 42,4% das dúvidas, nesta aplicação, ocorreram após os alunos ouvirem o poema, mas sem o terem lido. Nesta fase, os discentes têm mais dúvidas no vocabulário,

perfazendo 89,7% das perguntas. Os alunos fazem perguntas sobre o léxico porque ouvem o texto, naturalmente, sem acesso ao glossário (que explica o que significa “soía”).

Pergunta	Iniciadores de perguntas	Tipo de compreensão de leitura
O que significa “afora”? (pergunta de 5 alunos) (R3.A10) (R3.A15) (R3.A22) (R3.A25) (R3.A28)	O quê	Literal
O que significa “mor” (pergunta de 3 alunos) (R3.A10) (R3.A19) (R3.A25)	O quê	Literal
O que significa “choro doce canto”? (R3.A18)	O quê	Interpretativa
O que quer dizer com “doce canto”? (pergunta de 3 alunos) (R3.A2) (R3.A7) (R3.A9)	O quê	Interpretativa
De quem é o “doce canto”? (R3.A3)	---	Interpretativa
“Doce canto” dos pássaros ou do sujeito poético? (R3.A5)	---	Interpretativa
“Choro”? (R3.A11)	---	Interpretativa
O que significa “do mal ficam as mágoas”? (R3.A21)	O quê	Interpretativa
O que significa “esperança”? (R3.A16)	O quê	Interpretativa
Porquê “diferentes em tudo da esperança”? (pergunta de 2 alunos) (R3.A14) (R3.A6)	Porquê	Interpretativa
Como “diferentes em tudo da esperança”? (R3.A4)	Como	Interpretativa
Qual o significado do verso 6? (R3.A28)	Qual	Interpretativa
O que significa a negatividade de Camões no verso 8? (R3.A8)	O quê	Interpretativa
O que quer dizer “se algum houve”? (pergunta de 2 alunos) (R3.A12) (R3.A24)	O quê	Interpretativa
O que quer dizer o sujeito poético com “se algum houve? (pergunta de 2 alunos) (R3.A22) (R3.A15)	O quê	Interpretativa
O que significa o verso 9? (R3.A26)	O quê	Interpretativa
O que é o “verde manto”? (R3.A19)		
Qual o sentido da frase “o tempo cobre o chão de verde manto”? (R3.A24)	Qual	Interpretativa
O tempo cobre alguma coisa? (R3.A9)	---	Interpretativa
O que quer dizer a terceira estrofe? (R3.A26)	O quê	Interpretativa
Qual o significado da terceira estrofe? (pergunta de 2 alunos) (R3.A14) (R3.A17)	Qual	Interpretativa
O que quer dizer “outra mudança faz de mor espanto”? (R3.A8)	O quê	Interpretativa
Qual o significado da última estrofe? (R3.A2)	Qual	Interpretativa
Qual é a conclusão do soneto, presente no último terceto? (R3.A20)	Qual	Interpretativa
O que são males? (R3.A13)	O quê	Interpretativa
O que são os males? (R3.A4)	O quê	Interpretativa
O que são mudanças? (R3.A23)	O quê	Interpretativa
O que são as “mudanças”? (R3.A27)	O quê	Interpretativa
Que vontades se mudam? (R3.A1)	---	Interpretativa
Que “confiança” se muda? (R3.A7)	---	Interpretativa
Quem é o “vemos” do verso 5? (R3.A25)	Quem	Interpretativa
O que levou Camões a escrever este poema? (R3.A18)	O quê	Interpretativa
“do mal”, qual mal? (R3.A10)	Qual	Interpretativa
A natureza é alegre? (R3.A3)	---	Interpretativa
Quer dizer que o sujeito poético não tem mais esperança? Desistiu? (R3.A28)	---	Interpretativa
A quem se refere a palavra “vemos”? (R3.A11)	---	Interpretativa
Mudam-se as vontades do poeta ou da natureza? (R3.A16)	---	Interpretativa
A mudança mudou? (R3.A5)	---	Interpretativa
Porque é que o poeta diz que já não se muda como se mudava? (R3.A21)	Porquê	Interpretativa
Está feliz ou triste? (R3.A6)	---	Interpretativa
Todos nós mudamos? (R3.A1)	---	Aplicada

Figura 5 - Perguntas colocadas após leitura

Depois de lerem, alargam as suas dúvidas mais para o conteúdo do poema em si, pois as circunstâncias de leitura alteram-se e, conseqüentemente, as dúvidas concentraram-se no sentido do poema. Reafirma-se, seguramente, que os alunos começaram efetivamente a pensar

nas suas dúvidas ao invés de em meras perguntas sobre a literalidade do texto. As dúvidas que revelam são verdadeiras e correspondem ao que, de facto, não entendem. Excluindo as perguntas de compreensão lexical – caso aparte, uma vez que correspondem ao momento de audição do texto, logicamente sem acesso ao glossário – verifiquei que, desta vez, as dúvidas dos alunos são um indicador das dificuldades de interpretação perante a complexidade da língua literária.

Revela-se, então, que 52,2% das perguntas são ao nível da compreensão interpretativa, 46,7% ao nível da compreensão literal relativas ao léxico, não de identificação de informação, e apenas 1,1% ao nível da aplicada.

Após as três recolhas e conseqüente análise de dados, concluo que, numa primeira aplicação, as perguntas enquadravam-se mais na compreensão literal e tanto na segunda como na terceira, enquadravam-se mais na compreensão interpretativa. Este facto pode dar-se pelo facto de os alunos se sentirem mais à vontade para perguntar o que não entendem e da sua necessidade de serem auxiliados na interpretação da linguagem figurada, dando assim para perceber que o objetivo desta estratégia foi alcançado, uma vez que os alunos deixaram de fazer tantas perguntas cujas respostas encontravam no texto (informação explícita) e passaram a redigir as suas reais dúvidas, o que significa que pensaram e apreenderam cada vez mais o texto. De referir também que a aproximação dos alunos a esta estratégia progrediu de forma muito positiva, pois na primeira aplicação não sabiam o que escrever e posteriormente já escreviam as dúvidas por sua iniciativa. Em aula também desenvolveram essa competência, começando a participar cada vez mais a fim de colocarem as suas dúvidas.

No final do estágio, passei de novo o questionário da Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura adaptado (Machado, 2022), em que os alunos deveriam responder a 26 questões de resposta fechada, em que, mediante as estratégias de leitura apresentada, deveriam escolher um número de 1 a 5 (1- “Nunca”; 2-“Ocasionalmente”; 3-“Por vezes; 4- “Com frequência” e 5- “Sempre”) que refletisse os seus hábitos. Esta aplicação do questionário permitiu compreender o resultado da utilização da estratégia *questioning* na turma e de que forma os alunos a receberam, aplicando-a ou não durante o estudo. A análise revelou que os alunos melhoraram em todas as alíneas apresentadas. Os resultados obtidos (anexo 17, p. 76) revelam que:

-
- (i) O grosso dos alunos começou a tomar notas para melhor compreender; na primeira aplicação 34,6% dos alunos responderam “Nunca” e, na segunda, 0% dos alunos deram essa resposta, havendo uma grande diferença nos resultados do parâmetro “Com frequência”: na primeira aplicação apenas 15,4% o selecionaram e na segunda o número subiu para 50%.
 - (ii) 0% dos alunos respondeu “Nunca” e apenas 7,7% “Ocasionalmente” a pensar no que sabe para compreender melhor o que lê.
 - (iii) Os alunos passaram a discutir mais uns com os outros sobre o que leem e a resumirem o que foi lido para refletirem no mais importante.
 - (iv) Um grande número de alunos volta atrás quando perde a concentração, presta mais atenção quando o que leem é difícil, recorre a imagens para compreender, usa o contexto para perceber melhor e para a leitura para pensar no que está a ler.
 - (v) Utilizam mais o dicionário.
 - (vi) A estratégia utilizada por mim e que é tema deste relatório surtiu efeito, pois verificou-se uma diminuição de respostas “Nunca” e “Ocasionalmente” em detrimento da opção “Com frequência”, essencialmente.
 - (vii) 0% respondeu, na segunda aplicação do questionário, “Nunca” às alíneas “verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.”, “uso o contexto para compreender melhor o que estou a ler”.

É possível afirmar que, ainda que numa fase inicial os alunos tenham revelado bastantes dificuldades ao colocarem-se no papel de “perguntadores” ao invés de “respondedores”, como demonstra a primeira recolha de dados, os alunos criaram uma rotina de pensamento que lhes permite identificar as suas dúvidas e notei também, numa nota mais subjetiva, que propiciando os momentos de reflexão quanto às suas dúvidas, também as colocaram mais em aula e o ambiente foi sendo cada vez mais propício às perguntas, ao longo do ano, pois os alunos deixaram de estranhar as dúvidas dos colegas, algo visível nas expressões faciais e nos comentários – no início, quando algum aluno colocava dúvidas, surgiam olhares de surpresa ou de uma certa incompreensão, quase como se sentissem que as dúvidas estariam meramente a atrasar a aula. Através de processos como a visualização do pensamento, em que eu “pensava em voz alta”, os alunos tornaram-se mais conscientes da possibilidade e da capacidade de serem eles próprios a interagir com o texto, de sinalizar as suas dificuldades e de procurar resolvê-las juntamente com auxílio do professor para os esclarecer.

Foi interessante verificar também que, embora esta estratégia só tenha sido aplicada no domínio da Educação Literária, os alunos começaram também a colocar as suas dúvidas no domínio da Gramática e até em textos informativos.

Também no final do estágio, solicitei aos alunos que respondessem a um breve questionário (Anexo 18, p. 78) com cinco perguntas que elaborei para conhecer as maiores diferenças que sentiram nas aulas e neles próprios, ao serem expostos a esta estratégia. Considero que as respostas (anexo 19, p. 79) são o reflexo do que foi sendo feito em aula.

Os resultados revelam que a totalidade dos alunos afirma que fazer as perguntas os ajudou a compreender melhor os textos (i) 69,2% dos alunos diz sentir mais curiosidade no texto por ter pensado nele antes de ter sido analisado (ii) 61,5% dos alunos afirma ler mais vezes o objeto de estudo quando tem de fazer as perguntas (iii) 46,2% teve mais vontade de participar depois de pensar e escrever as suas dúvidas (iv) apenas 3,8% dizem que sentem essa vontade “às vezes”).

Retiro da recolha de dados algumas afirmações importantes dos alunos:

- i. “Sim, pois se pergunto o sentido da frase ou o que significa uma certa palavra, com certeza terei mais facilidade em perceber o poema;”
- ii. “Sim, pois por vezes responder às perguntas do livro não esclarece as nossas dúvidas e assim pergunto algo mais objetivo e que seja mesmo uma dúvida minha;”
- iii. “Sinto, pois tento perceber o que o poema conta antes de ser analisado. É importante para alimentar o nosso curioso? e assim revelo o interesse pelo mesmo;”
- iv. “Sim, porque o facto de não saber a totalidade do poema, (no meu caso, já não me lembrava) fez com que eu tentasse descobrir antes de o analisar;”
- v. “Com certeza, pois obriga o meu cérebro a ir à procura da resposta e tentar perceber o que o poema nos tenta transmitir e assim ajuda-me de uma forma mais fácil a trabalhar;”
- vi. “Sim, gosto de voltar atrás para perceber bem o texto e depois sim, continuar;”
- vii. Sim, penso que após redigir as minhas dúvidas tornei-me mais participativo e dinâmico no que diz respeito à aula;
- viii. Sim, pois ao fazer isso senti uma vontade maior de saber as respostas, o que fez com que estivesse mais atento durante a análise do texto;

Destas respostas, concluo que os alunos acolheram bastante bem a estratégia, sentiram mais facilidade em compreender o texto, mais curiosidade, mais vontade de participar em aula e apercebi-me que também se recordam do objeto de estudo durante mais tempo. Foi interessante perceber que, no decorrer da aplicação, os alunos sentiam-se parte integrante da aula e passou a haver um ambiente ainda mais propício à aprendizagem em sala de aula, as dúvidas de cada um eram aceites por todos sem serem julgadas negativamente.

É importante referir que estas respostas ao questionário não tiveram qualquer interferência da professora estagiária.

CONCLUSÕES

Terminada a Prática Pedagógica e o presente Relatório, reflito no ano letivo e considero que foi de extrema importância, especialmente para a minha vida profissional futura, enquanto docente, mas os valores e experiências mudaram-me a mim enquanto ser constante em formação. Através da experiência pedagógica, iniciei o meu percurso em ambiente escolar sem ser como aluna e o contacto com todos os professores, pessoal não docente e alunos foi de extrema importância no acolhimento da minha futura área profissional. Entrei sem saber bem como funciona uma escola sem ser em sala de aula (reuniões, planeamentos, realização de testes e fichas de trabalho) e saio com a consciência de que, embora ainda tenha muito para aprender, já me sinto capaz de trilhar os próximos passos.

Ainda que esta aprendizagem tenha sido extremamente benéfica e a relação que estabeleci com a turma é prova disso, sinto que há aspetos a melhorar, nomeadamente na aquisição e aprofundamento de conhecimentos, especialmente no domínio da Educação Literária. Ao longo das didatizações preparei-me o melhor possível para poder transmitir os conhecimentos e satisfazer as dúvidas dos alunos, elaborando planos de aula bem articulados com os conteúdos, perguntas a colocar, cenários de resposta, mas sinto que a minha falta de experiência enquanto docente não me permitiu ter todos os conhecimentos e o “à vontade” necessário, essencialmente nas primeiras aulas dadas. Com o passar do tempo, com as reuniões com as minhas orientadoras da escola e da faculdade, com o contacto com outros docentes, com o meu comprometimento em querer saber mais, fui começando a construir a minha personalidade de docente, o que considerei bastante positivo.

Igualmente positiva foi a relação com a turma: mesmo tendo consciência de que não é, ainda, uma turma muito participativa, a verdade é que foram sempre muito respeitosos, disciplinados, interessados e com uma enorme vontade de fazer com que a minha primeira experiência enquanto docente fosse o mais agradável possível. Notei neles uma progressão na abordagem dos conteúdos, revelando-se maioritariamente interessados e integradores da estratégia de leitura que mais vezes pratiquei com eles nas aulas: perguntar para compreender. Disso dou conta na segunda parte deste relatório.

Atualmente, as aulas são bastante centradas no domínio da Educação Literária, que permite depois a transição para o domínio da Gramática, Oralidade e Escrita, porém considero que determinados conteúdos acabam por não ficar consolidados, pois faltam atividades que promovam a metacognição, que envolvam o aluno no que está a ser lido, que o levem a fazer perguntas que o façam ter de mexer no texto para descobrir a resposta, suscitando ao mesmo tempo curiosidade. Sei, contudo, que os alunos não podem estar constantemente a ser

motivados desta forma, talvez até fosse um tanto antipedagógico caso se exagerasse. Nada disso é o que se procura aqui e sinto que uma boa estratégia que pode ser utilizada tanto em aulas de Português como de História, Filosofia, Biologia, entre outras, é mesmo solicitar aos alunos que escrevam as suas dúvidas, tirá-los do seu lugar confortável de respondedores e trabalhar determinados conteúdos incorporando as dúvidas que deles vamos recebendo.

Foi extremamente gratificante analisar os dados e compreender que o trabalho que desenvolvi com a turma ao longo do ano serviu para propiciar evolução aos alunos e que juntos conseguimos, através de diversas atividades, modificar alguns comportamentos na leitura e na sala de aula para que se comece a “mexer no texto” e não apenas fixar, aplicar em teste e esquecer.

Tendo consciência de que mais podia ter sido feito, retiro desta experiência as melhores lições e recordá-las-ei para sempre, assim como recordarei a escola (anexo 21, p. 84).

REFERÊNCIAS

- Bloom, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. New York: David McKay.
- Bogdan, R., Biklen, S., (1994). *Investigação Qualitativa em Educação – uma introdução à teoria e aos métodos*. Porto: Porto Editora.
- Direção Geral de Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais – Ensino Secundário*. Consultado a 13 de novembro de 2021, em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf.
- Eco, U. (2008). *Como se faz uma tese em ciências humanas?* São Paulo: Perspectiva, 21.^a ed. (trad.)
- Estrela, A. (1990). *Teoria e Prática de Observação de Classes – Uma estratégia de formação de professores*. Lisboa: Instituto Nacional de Investigação Científica.
- Herber, H. (1978). *Teaching reading in content areas*. Englewood Cliffs: Prentice-Hall.
- King, J. R., Biggs, S., & Lipsky, S. (1984). Students' Self-Questioning and Summarizing as Reading Study Strategies. *Journal of Reading Behavior*, 16(3), 205–218
- Klingner, J. K. and Sharon Vaughn (1998). *Using Collaborative Strategic Reading. Teaching Exceptional Children*. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.457.9953&rep=rep1&type=pdf>.
- Montgomery, M., Durant, A., Fabb, N., Furniss, T., Mills, S. (2006). *Ways of Reading* (3^a ed.). London: Taylor & Francis Consultado em 17 de nov. 2021. Disponível em http://skimmelaenglish11.pbworks.com/w/file/attach/90923565/Montgomery_Ways_of_Reading.pdf
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching: Reading Comprehension*. Chicago: American Library Association. Chicago: ALA Editions.
- Morgado, J. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. Santo Tirso: De Facto.
- Ribeiro, C. (2003). “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1). Disponível em: www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf (consultado em: 27-10-2021)
- Rocha, M. R. M. (2007). *A compreensão na leitura: Análise de manuais do 4.º ano de escolaridade*. Tese de Mestrado em Psicologia da Educação. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade de Coimbra. Coimbra. p. 31

Schwartz, K. (2016). *How to Bring 'More Beautiful' Questions Back to School* . Portal Mindshift. Disponível em: <https://www.kqed.org/mindshift/43596/how-to-bring-more-beautiful-questions-back-to-school> (consultado a 17 de fevereiro de 2022)

Silva, H. S., Lopes, J. P. (2015). *O Questionamento Eficaz na Sala de Aula: Procedimentos e estratégias*. Revista Eletrónica de Educação e Psicologia. Disponível em http://edupsi.utad.pt/images/PDF/Revista5/Artigo_O_Questionamento_Eficaz_na_sala_de_a_ula_-_Verso_revista_Final.pdf

Site da Câmara Municipal de Coimbra. Consultado a 15 de janeiro de 2022, em <https://www.cm-coimbra.pt/>

Site da Escola Secundária Infanta Dona Maria. Consultado a 30 de novembro de 2021, em <https://esidm.pt/>

Site do PORDATA. Consultado a 08 de janeiro de 2022 em: <https://www.pordata.pt/>

The power of self-questioning (n.d.). From InnerDrive: <https://blog.innerdrive.co.uk/the-power-of-self-questioning>

Índice de tabelas

Tabela 1, p. 85 – Recolha e aplicações didáticas (Metodologia)

Índice de figuras

Figura 1, p. 27 – Didatizações sobre o tema

Figura 2, p. 29 – 1ª Análise de dados

Figura 3, p. 34– 2ª Análise de dados

Figura 4, p. 36– 3ª Análise de dados (após audição)

Figura 5, p. 37 – 3ª análise de dados (após leitura)

ANEXOS

Anexo 1 – Enunciado do Questionário aplicado aos alunos: Estratégias de leitura

Código: _____

Questionário: Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura(Kouider Mokhtari e Carla Reichard © 2002)⁶

Orientações:

As afirmações dizem respeito aos diferentes momentos na leitura de um texto. Cada afirmação é seguida de 5 números (1, 2, 3, 4, 5) e cada número significa o seguinte:

1	2	3	4	5
Nunca	Ocasionalmente	Por vezes (cerca de 50%)	Com frequência	Sempre

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

Quando estou a ler...	Escala				
1. Tomo notas para melhorar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
2. Penso no que sei para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
3. Tento adivinhar o que se segue no texto.	1	2	3	4	5
4. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.	1	2	3	4	5
5. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.	1	2	3	4	5
6. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.	1	2	3	4	5
7. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.	1	2	3	4	5
8. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
9. Tento voltar atrás quando perco a concentração.	1	2	3	4	5
10. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.	1	2	3	4	5
11. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.	1	2	3	4	5
12. Procuo adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo	1	2	3	4	4
13. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
14. Quando o texto se torna difícil, presto mais atenção ao que estou a ler.	1	2	3	4	5
15. Em caso de o texto ter ilustração, recorro às imagens para aumentar a minha compreensão.	1	2	3	4	5
16. Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.	1	2	3	4	5
17. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.	1	2	3	4	5
18. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.	1	2	3	4	5
19. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.	1	2	3	4	5
20. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.	1	2	3	4	5
21. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.	1	2	3	4	5
22. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.	1	2	3	4	5
23. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.	1	2	3	4	5
24. Tento adivinhar, logo de início, o assunto do texto.	1	2	3	4	5
25. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.	1	2	3	4	5

⁶De acordo com a adaptação realizada por Machado e Fernandes (Machado 2022).

26. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.	1	2	3	4	5
--	---	---	---	---	---

Anexo 2 –18 linhas iniciais do capítulo XI da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, “Do alvoroço que foi na cidade cuidando que matavam o Mestre, e como aló¹ foi Alvaro Paez e muitas gentes com ele.”

O Page do Meestre que estava aa porta, como² lhe disserom que fosse pela vila segundo já era percebido³, começou d'ir rijamente⁴ a galope em cima do cavalo em que estava, dizendo altas vozes, braadando pela rua:

– Matom o Meestre! matom o Meestre nos Paaços da Rainha! Acorree⁵ ao Meestre que matam!

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

As gentes que esto ouviam, saíam aa rua veer que cousa era; e começando de falar uñs com os outros, alvoraçavam-se nas vontades⁶, e começavam de tomar armas cada uñ como melhor e mais asinha⁷ podia. Alvaro Paez que estava prestes e armado com ãa coifa⁸ na cabeça segundo usança daquel tempo, cavalgou logo a pressa em cima duñ cavalo que anos havia que nom cavalgara; e todos seus aliados com ele, braadando a quae squer⁹ que achava dizendo:

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



- 1.** *aló*: lá; **2.** *como*: assim que; **3.** *percebido*: preparado; **4.** *rijamente*: rapidamente, depressa; **5.** *Acoree*: acorrei, socorrei; **6.** *alvoraçavam-se nas vontades*: encolerizavam-se; **7.** *Asinha*: depressa; **8.** *coifa*: parte da armadura que cobria a cabeça; **9.** *quaes quer*: quaisquer, todos;

Anexo 3 – Enunciado da tarefa aplicada na primeira didatização

Depois de ouvires o início do capítulo XI, elabora uma pergunta que o texto te suscite, tentando descobrir qual a ação, o local, os intervenientes, as razões, as causas e o modo de agir. Caso não te ocorra nenhuma dúvida, faz uma pergunta com o foco na ação, em que utilizes um dos iniciadores de perguntas como: quem, o quê, quando, onde, porquê e como.

Anexo 4 – Perguntas e respostas feitas pelos alunos

R1.A3 O cavalo de Álvaro Pais cavalgava com frequência?

-Não, o cavalo de Álvaro Pais não cavalgava com frequência, como se observa nas linhas 14 e 15: “cavalo que anos havia que nom cavalgara”.

R1.A5 Onde iam matar o Mestre?

-Nos paços da Rainha (linha 6).

R1.A6 Qual foi a atitude adotada pelo povo ao ouvir o que o “page” do mestre dizia?

-O povo saiu à rua para ver o que se passava, “que cousa era”.

R1.A10 Quem foi Álvaro Pais?

-Álvaro Pais foi um cavaleiro, aliado do Mestre.

R1.A11 Refere o estado de espírito do povo ao longo do texto.

-O povo mostrava-se impaciente, curioso, receoso, protetor e furioso.

R1.A12 Quem foi à cidade e o que foi lá fazer?

-As gentes foram à cidade porque queriam saber mais sobre a situação e prevenir o que estava para vir (morte do Mestre).

R1.A13 Quem estão a tentar matar?

-O Mestre de Avis.

R1.A15 Quem é o autor desta crónica?

-O autor é o cronista e historiador Fernão Lopes.

R1.A18 Qual foi a reação de Álvaro Pais perante a situação?

-A reação de Álvaro Pais foi de sair à rua e socorrer o Mestre com a ajuda de todos, apesar de se tratar de um plano.

R1.A20 De que classe social poderá ser Álvaro Pais?

-Da Nobreza, porque cavalgava.

R1.22 Qual foi o motivo do alvoroço na cidade?

-O motivo pelo qual o povo estava impaciente era para saber o que aconteceu com o Mestre, pois julgavam que este iria ser assassinado.

R1.A25 Porque é que o “page” do Mestre estava a cavalgar rapidamente?

-Para socorrer o Mestre que estava sobre a ameaça de morte e para informar Álvaro Pais da situação do Mestre.

Anexo 5 – Instrução colocada no *Classroom* após a primeira atividade

“Gostaria de vos solicitar que realizem, até quinta-feira, um pequeno comentário em que revelem a vossa opinião sobre a atividade das questões à *Crónica de D. João I* (feita sexta-feira, em aula). Podem deixar as vossas opiniões como comentário a esta publicação.

Nesse comentário deverão debruçar-se em tópicos como/sobre:

- Esta atividade foi útil para me ajudar a compreender o texto?
- Qual foi a maior diferença que senti entre este tipo de questionário e o questionário do manual?
- Qual foi a minha maior dificuldade?”

Anexo 6 – Primeira recolha das opiniões dos alunos sobre a estratégia “fazer perguntas”

01/12/2021

Esta atividade foi-me útil pois por apenas fazermos 12 questões sobre as primeiras linhas do capítulo, conseguimos respondê-las e percebi a infinidade de perguntas que poderíamos fazer naquele espaço de texto.

Entre este tipo de perguntas e as do manual penso que a grande diferença é que as perguntas que fizemos vão de uma forma mais fechada indo à procura da resposta mais rapidamente como “Quem foi Álvaro Pais?” e as do manual já tentam responder mais abertamente indo a origem do que se pretende responder e ainda aplicar elementos textuais, com a intenção de saber se interpretamos bem o que foi lido.

Perante dificuldades penso que não houve nenhuma tendo percebido bem este texto dado.



02/12/2021



Na minha opinião, esta atividade foi útil para me ajudar a compreender o texto, porque consegui perceber melhor o sentido do texto.

A maior diferença que senti entre este tipo de questionário e o questionário do manual foi o facto de não saber ao certo qual seria a pergunta que me ia ser colocada.

Ao ler este texto a maior dificuldade que senti foi a linguagem que Fernão Lopes utilizava.



02/12/2021

Acho que a atividade ajudou-me a entender melhor as primeiras linhas do capítulo e entender que com tão pouco texto podem surgir várias questões.

Na minha opinião o grau de dificuldade das perguntas foi a maior diferença que notei e as perguntas feitas na aulas foram perguntas mais diretas.

Embora a linguagem utilizada não seja a mas acessível, eu não tive grandes dificuldades em compreender o texto.



02/12/2021

Esta atividade foi-me útil, não só para ajudar a compreender o texto, mas também para ouvir as opiniões de outras pessoas e juntas encontramos uma resposta às perguntas que nós próprios colocámos. A maior diferença que senti entre este tipo de questionário e o do manual, é que o primeiro é mais simples e acessível, enquanto que o outro é mais complexo e exige um maior trabalho de interpretação. Eu não senti nenhuma dificuldade em específico, no entanto, ainda preciso de melhorar as minhas capacidades de interpretação.



02/12/2021

Está atividade foi-me útil, pois compreender um texto com vários séculos de idade não é propriamente uma tarefa fácil, as perguntas ajudaram-me a compreender melhor o texto.

Uma diferença para as questões do manual é o diálogo, a troca de opiniões. No entanto acho que devia melhorar a minha interpretação do português medieval.



02/12/2021

Esta atividade foi útil na compreensão do texto porque em apenas 12 perguntas sobre o início da crónica deu para compreender o resto do texto com muita mais facilidade.

A maior diferença entre este questionário e o do manual foi o facto das perguntas serem mais diretas e mais fáceis de interpretar.

Não tive grandes dificuldades, no entanto devo melhorar na minha interpretação.

Anexo 7 – Excerto 3 da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente

Vem Pero Marques e diz:

265 **Pero** Homem que vai aonde eu vou
nam se deve de correr
ria embora quem quiser,
que eu em meu siso estou.
Nam sei onde mora. Aqui
olhai que m'esquece a mi
Eu creio que nesta rua
e esta parreira é sua
270 já conheço que é aqui.

Chega a casa de Inês Pereira

275 Digo que esteis muito embora⁹⁸.
Folguei ora de vir cá
eu vos escrevi de lá
ua cartinha, senhora
e assi que de maneira⁹⁹.

Mãe Tomai aquela cadeira.
Pero E que val aqui uma destas¹⁰⁰?
Inês Oh Jesu que João das Bestas¹⁰¹
olhai aquela canseira¹⁰².

Assentou-se com as costas pera elas e diz:

280 **Pero** Eu cuido que nam estou bem.
Mãe Como vos chamais, amigo?
Pero Eu Pero Marques me digo,

VOCABULÁRIO

⁹⁸ forma de saudação.
⁹⁹ e parece que.
¹⁰⁰ e para que serve uma coisa destas.
¹⁰¹ que parolo.
¹⁰² vejam o esforço que faz para se sentar.

136

285 como meu pai que Deos tem.
Faleceu, perdoe-lhe Deos,
que fora bem escusado,
e ficámos dous heréus¹⁰³
perém meu é o mor gado¹⁰⁴.
Mãe De morgado é vosso estado?
Isso veria dos céus!

290 **Pero** Mais gado tenho eu já quanto¹⁰⁵
e o maior de todo o gado,
digo maior algum tanto
e desejo ser casado,
prougesses¹⁰⁶ ao espírito santo
295 com Inês, que eu m'espanto
quem me fez seu namorado.
Parece moça de bem,
e eu de bem, er também¹⁰⁷.
Ora vós er ide vendo
300 se lhe vem melhor ninguém¹⁰⁸,
a segundo o que eu entendo¹⁰⁹
Cuido que lhe trago aqui
peras da minha pereira.
Hão d'estar na derradeira¹¹⁰
305 tende ora, Inês, per i¹¹¹.

Inês E isso hei de ter na mão?
Pero Deitai as peas¹¹² no chão.
Inês As perlas¹¹³ pera infiar
três chocalhos e um novelo
310 e as peas no capelo
e as peras onde estão?

Pero Nunca tal me aconteceu.
Algum rapaz mas comeu
que as meti no capelo,
315 e ficou aqui o novelo,
e o pentem¹¹⁴ nam se perdeu.
Pois trazi'-as de boa mente.

Inês Fresco vinha aí o presente
com folhinhas borrifadas.

320 **Pero** Não, que elas vinham chentadas¹¹⁵
cá em fundo no mais quente
Vossa mãe foi-se, ora bem.
Sós nos leixou ela assi
quant'eu¹¹⁶ quero-me ir daqui
325 nam diga algum demo alguém¹¹⁷.

Inês Vós que me haviês de fazer
nem ninguém que há de dizer?

VOCABULÁRIO

- ¹⁰³ herdeiros.
¹⁰⁴ primogénito; herdeiro de todos os bens familiares.
¹⁰⁵ tenho muito gado.
¹⁰⁶ quisesse.
¹⁰⁷ e eu, por outro lado, também sou um homem de bem.
¹⁰⁸ se aparece alguém melhor do que eu.
¹⁰⁹ conforme eu entendo.
¹¹⁰ no fundo do capelo.
¹¹¹ Inês, segurai nisto.
¹¹² cordas com que se prendem os animais.
¹¹³ contas de vidro.
¹¹⁴ pente.
¹¹⁵ colocadas.
¹¹⁶ quanto a mim.
¹¹⁷ antes que inventem alguma coisa má sobre mim.

UNIDADE 3

VOCABULÁRIO

- ¹¹⁸ gracioso, atrevido.
¹¹⁹ sério, decente.
¹²⁰ antiquado.
¹²¹ e este não tem nada a ver com os outros.
¹²² antes que se faça tarde.
¹²³ penseis.
¹²⁴ insistais.
¹²⁵ aborrecerei.
¹²⁶ rebente de dor.
¹²⁷ enquanto vós não quiserdes.
¹²⁸ ninguém entende as mulheres.
¹²⁹ correspondido.
¹³⁰ escarnecem.
¹³¹ que cabeça a minha.
¹³² objetos de uso pessoal.

Tipos de cómico

Cómico de linguagem – resulta da desadequação da linguagem das personagens ao contexto em que se encontram.

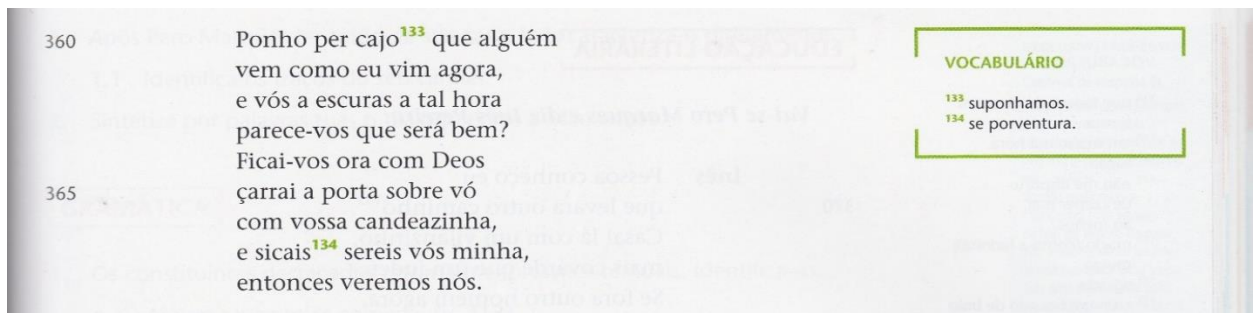
Cómico de carácter – decorre do temperamento de uma personagem e da incapacidade de se integrar no meio onde se encontra.

Cómico de situação – resulta do próprio enredo, das situações e da forma como agem as personagens.

138

- 330 **Pero** O galante despejado¹¹⁸.
 Se eu fora já casado
 doutra arte havia de ser,
 como homem de bom pecado¹¹⁹.
- 335 **Inês** Quam desviado¹²⁰ este está.
 Todos andam por caçar
 suas damas sem casar,
 e este tomade-o lá.¹²¹
- Pero** Vossa mãe é lá no muro?
Inês Minha mãe eu vos seguro
 que ela venha cá dormir.
- Pero** Pois, senhora, eu quero-m'i
 antes que venha o escuro¹²².
- 340 **Inês** E nam cureis¹²³ mais de vir.
Pero Virá cá Lianor Vaz
 veremos que lhe dizeis.
- Inês** Homem, nam aporfieis¹²⁴
 que nam quero nem me praz.
 Ide casar a Cascais.
- Pero** Nam vos anojarei¹²⁵ mais,
 ainda que saiba estalar¹²⁶
 e prometo não casar
 até que vós nam queirais¹²⁷.
- 350 **Inês** Estas vos são elas a vós¹²⁸.
 anda homem a gastar calçado,
 e quando cuida que é aviado¹²⁹,
 escarnefucham¹³⁰ de vós.
- 355 **Pero** Creo que lá fica a pea
 pardeos bô ia eu à aldeia¹³¹
 Senhora cá fica o fato¹³²?
- Inês** Olhai se o levou o gato.
Pero Inda nam tendes candea.





(continua na página seguinte)

VOCABULÁRIO	EDUCAÇÃO LITERÁRIA
<p>¹³⁵ que faria tudo de outra forma.</p> <p>¹³⁶ em muito má hora.</p> <p>¹³⁷ tocar.</p> <p>¹³⁸ não me importo de comer mal.</p> <p>¹³⁹ ao menos.</p> <p>¹⁴⁰ macio (como a farinha); meigo.</p> <p>¹⁴¹ agrada.</p> <p>¹⁴² com um bocadinho de bolo e um gole de água fria.</p> <p>¹⁴³ custa.</p>	<p style="text-align: center;"><i>Vai-se Pero Marques e diz Inês Pereira:</i></p> <p>370 Inês Pessoa conheço eu que levava outro caminho¹³⁵. Casai lá com um vilanzinho, mais covarde que um judeu. Se fora outro homem agora, e me topara a tal hora estando comigo às escuras, dixera-me mil doçuras, ainda que mais nam fora.</p> <p>375 Mãe Pero Marques foi-se já? Inês E pera que er'ele aqui? Mãe E nam t'agrada ele a ti? Inês Vá-se muit'ieramá¹³⁶ que sempre disse e direi: mãe, eu me nam casarei senam com homem discreto. 385 E assi vo-lo prometo ou antes o leixarei. Que seja homem mal feito, feo, pobre, sem feição como tiver descreição, 390 nam lhe quero mais proveito. E saiba tanger¹³⁷ viola, e coma eu pão e cebola¹³⁸ siquer¹³⁹ uma canteguinha discreto, feito em farinha¹⁴⁰, 395 porque isto me degola¹⁴¹.</p> <p>Mãe Sempre tu hás de bailar, e sempre ele há de tanger? Se nam tiveres que comer o tanger te há de fatar.</p> <p>400 Inês Cada louco com sua teima com uma borda de boleima e uma vez d'água fria¹⁴² nam quero mais cada dia.</p> <p>Mãe Como às vezes isso queima¹⁴³. 405 E qu'ê desses escudeiros?</p> <p>Inês Eu falei ontem ali que passaram por aqui os judeus casamenteiros e hão de vir agora aqui.</p>

EDUCAÇÃO LITERÁRIA

Vêm os judeus Latão e Vidal:

- 410 **Latão** Ou de cá
Inês Quem está lá?
Vidal Nome del Deo aqui somos.
Latão Nam sabeis quam longe fomos.
Vidal Corremos a ira má.
415 **Latão** Este e eu.
Latão Eu, e este...
Vidal Pola lama e polo pó,
que era pera haver dó,
com chuiva, sol e noroeste.
420 Foi a coisa de maneira
tal friúra e tal canseira,
que trago as tripas maçadas
assi me fadem boas fadas¹⁴⁴
que me saltou caganeira.
425 Pera vossa mercê ver
o que nos encomendou
Latão O que nos encomendou¹⁴⁵
será o que hoiver de ser.
Todo este mundo é fadiga
430 vós dixestes, filha amiga
que vos buscássemos logo.
Vidal E logo pugemos fogo¹⁴⁶.
Latão Cal-te.
Vidal Nam queres que diga?
435 Nam fui eu também contigo
Tu e eu nam somos eu?
Tu judeu e eu judeu,
nam somos massa dum trigo¹⁴⁷?
Latão Leixa-me falar
440 **Vidal** Já calo.
Senhora fomos. Agora falo
ou falas tu?
Latão Dize. Que dizias
que foste que fomos que ias
445 buscá-lo esgaravatá-lo.
Vidal Vós quereis, amor, marido
mui discreto, e de viola.
Latão Esta moça nam é tola,
que quer casar per sentido.
450 **Vidal** Judeu, queres-me leixar?

VOCABULÁRIO


- ¹⁴⁴ assim eu tenha sorte.
¹⁴⁵ os trabalhos em que vos meteiu.
¹⁴⁶ e logo tivemos vontade de satisfazer o vosso desejo.
¹⁴⁷ não somos da mesma condição.

UNIDADE 3

VOCABULÁRIO

¹⁴⁸ nós partimos imediatamente.
¹⁴⁹ a propósito.
¹⁵⁰ que juízo tens nessa cabeça.
¹⁵¹ diz a voz da experiência.
¹⁵² não te intrometas em assuntos que não te dizem respeito.
¹⁵³ músico da corte de D. João III.
¹⁵⁴ este era o mais indicado, mas não revelou interesse.
¹⁵⁵ um castelhano e músico que se encontrava ao serviço da corte portuguesa.
¹⁵⁶ e falou-nos numa língua pouco clara e direta.
¹⁵⁷ ficou tudo em nada.
¹⁵⁸ muito ocupado.
¹⁵⁹ imediatamente.
¹⁶⁰ estremeceará.
¹⁶¹ e consegue tudo aquilo que quer.
¹⁶² e se preza de galante.

Latão Leixo, nam quero falar.
Vidal Buscámo-lo.
Latão Demo foi logo ¹⁴⁸.
 Crede que o vosso rogo vencera o Tejo e o mar.
 Eu cuido que falo e calo falo eu agora ou não?
 Ou falo se vem à mão ¹⁴⁹?
 Nam digas que nam te falo.
Inês Nam falará um de vós?
 Já queria saber isso.
Mãe Que siso, Inês que siso tens debaixo desses véus ¹⁵⁰.
Inês Diz o exemplo da velha ¹⁵¹:
 o que nam haveis de comer lexai-o a outrem mexer ¹⁵².
Mãe Mau conselho t'aconselha.
Inês Judeus que novas trazeis?
Vidal O marido que quereis,
 de viola e dessa sorte nam no há senam na corte que cá nam no achareis.
 Falámos a Badajoz ¹⁵³
 músico, discreto, solteiro este fora o verdadeiro ¹⁵⁴
 mas soltou-se-nos da noz ¹⁵⁵.
 Fomos a Villacastim ¹⁵⁶
 e falou-nos em latim ¹⁵⁷:
 vinde cá daqui a uma hora e trazei-me essa senhora.
Inês Assi que é tudo nada enfim ¹⁵⁸.
Vidal Esperai, aguardai ora.
 Soubemos dum escudeiro de feição d'atafoneiro ¹⁵⁹
 que virá logo essora ¹⁶⁰.
 Que fala e com'ora fala que estrogirá ¹⁶¹ esta sala e tange e com'ora tange e alcança quanto abrange ¹⁶², e se preza bem da gala ¹⁶³.



146

Anexo 8 – Lista de tópicos orientadores para a elaboração das perguntas I

Preenche a seguinte tabela, de acordo com as indicações dadas em aula.

Tópico	Pergunta	Resposta
Contexto (situar a cena na provérbio, monólogo de Inês...)		
Reações		
Referências (atitudes sociais, factos, crenças)		
Linguagem (campo lexical de lavrador, discurso das personagens, o que permite caracterizá-las, cómico de linguagem)		
Simbologia dos objetos		

Anexo 9 – Excerto 4 da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente


ente

Conhecer

Letras prévias

1 Descreve a situação representada no *cartoon* e interpreta a sua dimensão metafórica.

124- v. 66
música - os azifonas



MORDILLO, 2012. *O Amor – Regras de Ouro*. Lisboa: Booktree (p. 21)

1.1. Estabelece uma relação entre o *cartoon* e o assunto do excerto da *Farsa de Inês Pereira* que se segue.

Educação Literária

Farsa de Inês Pereira – Excerto 4

Vem o Escudeiro e diz:

Escudeiro Se esta senhora é tal
como os Judeus ma gabaram,
certo os anjos a pintaram,
e não pode ser i al¹.
485 Diz que os olhos com que via
foram de Santa Luzia,
e cabelos de Madanela.
Se fosse moça tão bela,
como donzela seria?

490 Moça de vila² será ela
com sinalzinho postiço,
e sarnosa no toutiço,
como burra de Castela.
Eu, assi como chegar,
495 cumpre-me bem d'atentar
se é garrida, se honesta,
porque o melhor da festa
é achar siso e calar³.

1. não pode ser i al: não pode haver melhor; 2. de vila: de mau porte; 3. calar: (nome) pudor, respeito, discrição.

Conhecer

Mãe Se este Escudeiro há de vir,
e é homem de discrição,
hás-te de pôr em feição
de falar pouco e não rir.
E mais, Inês, não muito olhar,
e muito chão o menear⁴,
por que te julguem por muda;
porque a moça sisuda
é uma perla pera amar.

Escudeiro Olha cá, Fernando⁵, eu vou
ver a com qu'hei de casar:
avisa-te, que hás de estar
sem barrete onde eu estou.

Moço (Como a rei, corpo de mi!
Mui bem vai isso assi.)

Escudeiro E se cuspir, pela ventura,
põe-lhe o pé e faz mesura.

Moço (Ainda eu isso não vi.)

Escudeiro E se me vires mentir,
gabando-me de privado⁶,
está tudo dissimulado,
ou sai-te pera fora a rir.
Isto te aviso daqui,
faze-o por amor de mi.

Moço Porém, senhor, digo eu
que mau calçado é o meu
pera estas vistas assi.

Escudeiro Que farei, que o sapateiro
não tem solas nem tem pele?

Moço Sapatos me daria ele,
se me vós dêsseis dinheiro...

Escudeiro Eu o havei agora
e mais calças, te prometo.

Moço (Homem que não tem nem preto⁷,
casa muito na má hora.)

Chega o Escudeiro onde está Inês Pereira e diz:

Escudeiro Antes que mais diga agora,
Deus vos salve, fresca rosa,

Farsa de Inês Pereira

e vos dê por minha esposa,
por mulher e por senhora.
Que bem vejo
nesse ar, nesse despejo⁸,
mui graciosa donzela,
que vós sois, minha alma, aquela
que eu busco e que desejo.

Obrou bem a natureza
em vos dar tal condição,
que amais a discrição
muito mais que a riqueza.
Bem parece
que a discrição merece
gozar vossa fermosura,
que é tal que, de ventura,
outra tal não s'acontece.

Senhora, eu me contento
receber-vos como estais;
se vós não vos contentais,
o vosso contentamento
pode falecer no mais⁹.
(Como fala!
E ela como se cala!
Este há de ser seu marido,
segundo a coisa s'abala.)

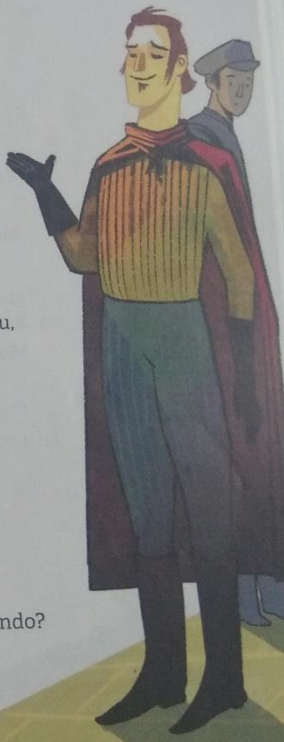
Latão Vidal

Escudeiro Eu não tenho mais de meu,
somente ser comprador
do Marichal, meu senhor,
e sam escudeiro seu.
Sei bem ler,
e muito bem escrever,
e bom jogador de bola,
e quanto a tanger viola,
logo me vereis tanger.

Moço, que estás lá olhando?
Que manda Vossa Mercê?

Moço

^{4.} e muito chão o menear: e ter cuidado com o movimento das ancas; ^{5.} Fernando: o moço, seu criado; ^{6.} privado: íntimo do Rei; ^{7.} preto: vintém; ^{8.} despejo: naturalidade; ^{9.} falecer no mais: ser gorado com outro pretendente.



139

3 Gil Vicente

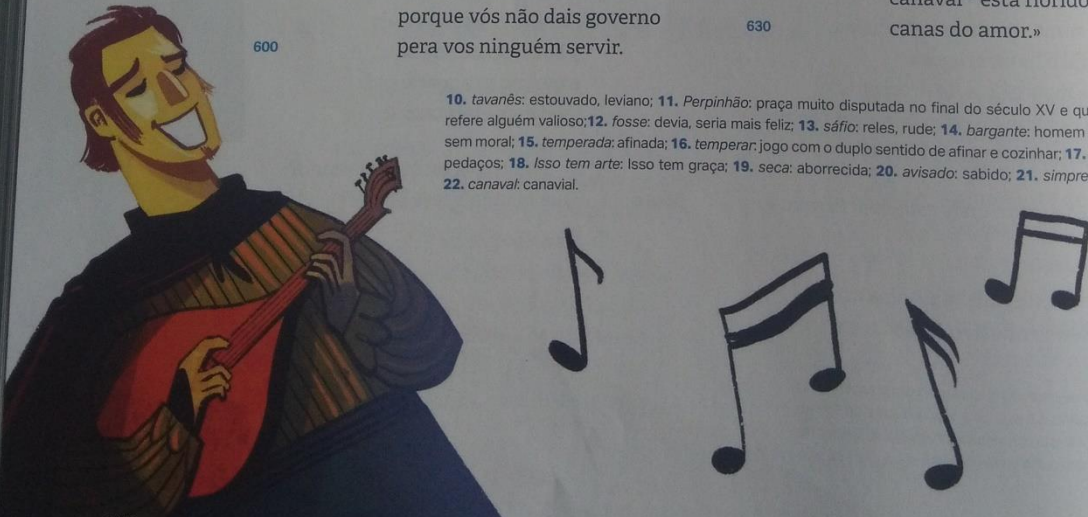
Conhecer

Escudeiro Que venhas cá.
Moço Pera quê?
Escudeiro Por que faças o que eu mando!
Moço Logo vou.
575 (O Diabo me tomou:
sair-me de João Montês
por servir um tavanês¹⁰,
mor doudo que Deus criou!)

Escudeiro Fui despedir um rapaz,
580 por tomar este ladrão,
que valia Perpilhão¹¹.
Moço Que vos praz?
Escudeiro A viola.
Moço (Oh! Como ficará tola,
585 se não fosse¹² casar ante
co mais sáfio¹³ bargante¹⁴
que coma pão e cebola!)
Ei-la aqui bem temperada¹⁵,
não tendes que temperar¹⁶.
590 **Escudeiro** Faria bem de t'a quebrar
na cabeça, bem migada¹⁷.
Moço E se ela é emprestada,
quem na havia de pagar?
Meu amo, eu quero-me ir.
595 **Escudeiro** E quando queres partir?
Moço Logo quero começar.
Determino de partir
ante que venha o inverno,
porque vós não dais governo
600 pera vos ninguém servir.

Escudeiro Não dormes tu que te farte?
Moço No chão, e o telhado por manta
e cerra-se-m' a garganta
com fome.
Escudeiro Isso tem arte¹⁸...
605 **Moço** Vós sempre zombais assi.
Escudeiro Oh! Que boas vozes tem
esta viola aqui!
Leixa-me casar a mi,
depois, eu te farei bem.
610 **Mãe** Agora vos digo eu
que Inês está no Paraíso!
Inês Que tendes de ver co isso?
Todo o mal há de ser meu.
Mãe Oh! Como é seca¹⁹ a velhice!
615 **Inês** Leixai-me ouvir e folgar,
que não m'hei de contentar
de casar com parvoice.
Pode ser maior riqueza
que um homem avisado²⁰?
620 **Mãe** Muitas vezes, mal pecado,
é melhor boa simpreza²¹.
Latão Ora ouvi e ouvireis.
Dizei alguma cantadela.
Namorai esta donzela
e esta cantiga direis:
625 «Canas do amor, canas,
canas do amor.
Polo longo de um rio
canaval²² está florido,
canas do amor.»

10. tavanês: estouvado, leviano; 11. Perpilhão: praça muito disputada no final do século XV e que, por metáfora, refere alguém valioso; 12. fosse: devia, seria mais feliz; 13. sáfio: reles, rude; 14. bargante: homem sem vergonha e sem moral; 15. temperada: afinada; 16. temperar: jogo com o duplo sentido de afinar e cozinhar; 17. migada: feita em pedaços; 18. Isso tem arte: Isso tem graça; 19. seca: aborrecida; 20. avisado: sabido; 21. simpreza: simplicidade; 22. canaval: canavial.



140

Farsa de Inês Pereira

Canta o Escudeiro o romance de «Mal me quieren en Castilla» e diz Vidal:

Vidal Latão, já o sono é comigo, como oiço cantar guaiado²³, que não vai esfandegado²⁴...

Latão Esse é o demo qu'eu digo. Viste cantar Dona Sol: «Pelo mar vai a vela, vela vai pelo mar?»

Vidal Filha Inês, assi vivais que tomeis esse senhor escudeiro cantador e caçador de pardais, sabedor, revolvedor²⁵, falador, gracejador, afoitado pela mão²⁶, e sabe de gavião²⁷... Tomai-o por meu amor.

Podeis topar um rabugento, desmazelado, baboso, descancarado²⁸, brigoso, medroso, carapatento²⁹. Este Escudeiro, aosadas³⁰, onde se derem pancadas, ele as há de levar boas; senão, apanhar... Nele tendes boas fadas³¹.

Mãe Quero rir com toda a mágoa³² destes teus casamenteiros! Nunca vi judeus ferreiros aturar³³ tão bem a frágoa³⁴. Não te é melhor, mal por mal, Inês, um bom oficial, que te ganhe nessa praça, que é um escravo de graça, e mais casas com teu igual?

Latão Senhora, perdi cuidado: o que há de ser, há de ser; e ninguém pode tolher³⁵ o que está determinado. Assi diz Rabi Zarão. Inês, guar'-te de rascão³⁶! Escudeiro queres tu? Jesu, nome de Jesu! Quão fora sois de feição³⁷!

Já minha mãe adivinha... Folgastes vós na verdade casar à vossa vontade? Eu quero casar à minha. Casa, filha, muit'embora³⁸.

Escudeiro Dai-me cá essa mão, senhora.

Inês Senhor, de mui boa mente.

Escudeiro Per palavras de presente³⁹ vos recebo desd'agora.

Nome de Deus, assi seja! Eu, Brás da Mata, Escudeiro, recebo a vós, Inês Pereira, por esposa verdadeira como manda a Santa Igreja. Eu, aqui diante Deus, Inês Pereira, recebo a vós, sem mais preço nem demanda⁴⁰, como a Santa Igreja manda, a Brás da Mata.

Aí somos nós⁴¹! «Alça manim dona, ó dona, ha, arrea espeçulá⁴², bento o Deu de Jacob, bento o Deu que a Faraó espantou e espantará. Bento o Deu de Abraão, benta a terra de Canã⁴³.» Pera bem sejais casados! Dai-nos cá senhos⁴⁴ ducados⁴⁵.

^{23.} guaiado: lamentoso, nostálgico; ^{24.} esfandegado: agitado, sacudido; ^{25.} revolvedor: intriguista; ^{26.} afoitado pela mão: valente de braços e atrevido a pegar no que não lhe pertence; ^{27.} gavião: ave de rapina; referência ao facto de ser bom caçador; ^{28.} descancarado: desavergo-ado, descarado; ^{29.} carapatento: hipócrita, embusteiro; ^{30.} aosadas: certamente; ^{31.} Nele tendes boas fadas: Ele vos protegerá; ^{32.} Quero rir com toda a mágoa: Quero rir, embora de tristeza; ^{33.} aturar: aguentar; ^{34.} frágoa: forja; ^{35.} tolher: dificultar, impedir; ^{36.} rascão: rido, desordeiro; ^{37.} Quão fora sois de feição!: Quão disparatada sois!; ^{38.} muit'embora: em boa hora; ^{39.} palavras de presente: as palavras que reciprocamente se dão os noivos no ato do casamento; ^{40.} demanda: disputa; ^{41.} Aí somos nós!: Conseguimos o que queríamos!; ^{42.} arrea espeçulá: arranja o cabelo; ^{43.} Os versos da cantiga constituem passagens de rituais judaicos; ^{44.} senhos: distribuídos; ^{45.} ducados: moedas de ouro.



Mãe Amanhã vo-los darão.

705 Pois assi é, bem será
que não passe isto assi.
Eu quero chegar ali
chamar meus amigos cá,
e bailarão de terreiro.

Escudeiro Oh! Quem me fora solteiro!

Inês Já vós vos arrependeis?

710 **Escudeiro** Ó esposa, não faleis,
que casar é cativoiro.

*Vem a Mãe com certas moças
e mancebos pera fazerem festa e
diz uma delas, per nome Luzia:*

Luzia Inês, por teu bem te seja!
Oh! Que esposo e que alegria!

Inês Venhas embora, Luzia,
715 e cedo, t'eu assi veja.

Mãe Ora vai tu ali, Inês,
e bailareis três por três.

Fernando Tu connosco, Luzia, aqui,
720 e a desposada ali,
ora vede qual direis⁴⁶.

Cantam todos de terreiro:

725 «Mal ferida i va la garza
enamorada,
sola va y gritos daba.
A las orillas⁴⁷ de um rio
la garça tenia el nido⁴⁸;

ballestero⁴⁹ la ha herido
en el alma;
sola va y gritos dava.»

*E acabando de cantar e bailar diz
Fernando:*

Fernando Ora, senhores honrados,
730 ficai com vossa mercê,
e nosso Senhor vos dê
com que vivais descansados.

Luzia Ficai com Deus, desposados,
735 com prazer e com saúde,
e sempre ele vos ajude
com que vivais descansados.
Esta festa foi agora,
mas melhor será outrora.

Mãe Ficai com Deus, filha minha,
740 não virei cá tão asinha⁵⁰:
a minha bênção hajais.
Esta casa em que ficais
vos dou, e vou-me à casinha⁵¹.
Senhor filho e senhor meu,
pois que já Inês é vossa,
vossa mulher e esposa,
encomendo-vo-la eu.
E, pois que dês que nasceu
a outrem não conheceu,
senão a vós, por senhor,
que lhe tendes muito amor,
que amado sejais no céu.

VICENTE, Gil, 2014. *Farsa de Inês Pereira*.
Porto: Porto Editora (pp. 36-52)

46. *direis*: preferis (das cantigas e danças); 47. *orillas*: margens; 48. *nido*: ninho; 49. *ballestero*: caçador; 50. *asinha*: depressa;
51. *casinha*: casebre ou retrete.

Anexo 10 - Lista de tópicos orientadores para a elaboração das perguntas II

Preenche a seguinte tabela, de acordo com as indicações dadas em aula.

Tópico	Pergunta	Resposta
Contexto		
Reações das personagens		
Caracterização das personagens		
Final da obra (suposições)		
Virtudes do pretendente/ Expectativas de Inês		

Anexo 11 – Atividade *Mentimeter*- “O amor é assim... Como?”

"O amor é assim"... Como? Descreve o sentimento em 3 palavras.



Anexo 12 – Poema *Amor é um fogo que arde sem se ver*, de Luís Vaz de Camões

Amor é fogo que arde sem se ver

Amor é um fogo que arde sem se ver,
é ferida que dói, e não se sente;
é um contentamento descontente,
é dor que desatina sem doer;

É um não querer mais que bem querer;
é um andar solitário entre a gente;
é nunca contentar-se de contente;
é um cuidar que ganha em se perder;

É querer estar preso por vontade;
é servir a quem vence o vencedor;
é ter com quem nos mata, lealdade.

Mas como causar pode seu favor
nos corações humanos amizade,
se tão contrário a si é o mesmo Amor?

Luís de Camões, *Rimas* (texto estabelecido, revisto e prefaciado por Álvaro J. da Costa Pimpão), Coimbra, Almedina, 1994, p.119.

Anexo 13 – Ficha de trabalho sobre o poema *Amor é um fogo que arde sem se ver*

Momento A

Após ouvires a declamação do poema *Amor é um fogo que arde sem se ver* redige, nas linhas seguintes, questões que gostarias de colocar ao poema/dúvidas que te foram surgindo ao longo da audição.

Momento B

Agora que o poema foi analisado e tiveste oportunidade de o compreender, imagina que és tu o professor da turma e sugere uma questão que colocarias no teste.

Anexo 14 – Sugestões de perguntas para um teste de avaliação formativa, elaboradas pelos alunos, sobre o poema *Amor é um fogo que arde sem se ver*

- Indica os recursos expressivos presentes no poema de Luís Vaz de Camões.
- Explica o porquê de o poeta usar a contradição ao tentar definir o que é o amor.
- Explica como achas que é o estado de espírito do sujeito poético. Explica por palavras tuas o que para ti significa “andar solitário entre a gente”.
- Refere o motivo de a chave de ouro ser tão importante para a final interpretação do poema.
- Para ti o que é o amor?
- Justifica por palavras tuas o que o autor quer dizer no verso 9. Responde à questão posta pelo autor no verso 14.
- Descreve dois sentimentos que aparecem no poema.
- Descreve por palavras tuas estes dois versos: “é um andar solitário entre a gente” e “é ter com quem nos mata, lealdade”.
- O que significa o amor para o sujeito poético?
- O texto mostra-nos algumas contradições, cite uma delas.
- O que é o amor para o autor?
- Achas possível amar sem gostar? Porquê?
- Explicita a importância do último terceto e refere as ideias fundamentais que pensas que o poeta tentou transmitir.
- Concordas com as afirmações do sujeito poético? Argumenta a tua opinião.
- Qual é o recurso expressivo frequentemente utilizado ao longo do poema? Indica-o e explica o seu significado.
- Porque o sujeito poético recorre a anáfora no poema?
- Com base no texto define o que é o “amor” para o sujeito poético.
- Pela perspectiva do sujeito poético, qual é o real significado de “amor”?
- Será que o sujeito poético se sente feliz e confortável ao vivenciar este amor? Justifica a tua resposta.
- Porquê tanta dificuldade do autor para definir o amor?
- Identifica os recursos expressivos presentes no verso “amor é fogo que arde sem se ver” e, de seguida, por palavras tuas, o seu significado.
- Identifica, explica e justifica a contradição ou as incoerências presentes neste poema.
- Que sentimento exprime o poema? Justifica com versos do poema.
- Consideras o amor mais positivo do que negativo? O que achas do amor?

-O que o autor quis dizer quando diz “é um andar solitário entre a gente”?

-Concordas com a descrição do amor feita por este poema? Justifica.

Anexo 15 – Poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

LUÍS DE CAMÕES
Rimas

Faixa 27

Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades,
Muda-se o ser, muda-se a confiança:
Todo o mundo é composto de mudança,
Tomando sempre novas qualidades.

5 Continuamente vemos novidades,
Diferentes em tudo da esperança:
Do mal ficam as mágoas na lembrança,
E do bem (se algum houve) as saudades.

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

E afora este mudar-se cada dia,
Outra mudança faz de mor espanto,
Que não se muda já como soía¹.

VOCABULÁRIO

¹ soía – costumava.

An illustration featuring three objects: a wristwatch with a yellow face and a dark strap, an hourglass with yellow glass and dark sand, and a seashell with a spiral pattern.

Anexo 16 – Ficha de trabalho sobre o poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*

Nome: _____ N.º _____

Após ouvires a declamação do poema *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades* e teres procedido à sua leitura, escreve, na tabela seguinte, **três dúvidas** suscitadas pelo poema (o que não compreendeste). Escreve as tuas dúvidas na coluna A se te surgiram ao ouvir a declamação.

Caso as dúvidas tenham surgido depois da leitura, regista-as na coluna B.

Nota: Caso a dúvida seja igual em ambas as atividades, assinala com o símbolo de igual (=).

Coluna A (dúvida após audição)	Coluna B (dúvida após leitura)

Anexo 17 – Respostas ao Questionário: Estratégias de leitura (resultados da primeira e segunda aplicação)

Questão	1. Nunca		2. Ocasional-mente		3. Por vezes		4. Com frequência		5. Sempre	
	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º	1º	2º
1. Tomo notas para melhorar a minha compreensão.	9	0	8	3	3	7	4	13	2	3
2. Penso no que sei para compreender melhor o que leio.	1	0	2	1	8	6	13	11	2	8
3. Tento adivinhar o que se segue no texto.	5	1	4	7	7	8	8	5	2	5
4. Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio.	6	3	4	7	5	2	4	8	7	6
5. Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto.	7	2	7	5	7	7	5	8	0	4
6. Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura.	7	4	6	4	5	9	3	6	5	3
7. Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler.	0	0	3	3	9	8	5	9	9	6
8. Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão.	11	4	9	8	2	7	2	5	2	2
9. Tento voltar atrás quando perco a concentração.	1	0	2	0	3	1	7	9	13	16
10. Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler.	3	0	2	2	5	7	7	12	9	5
11. Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar.	8	5	4	5	5	8	6	6	3	2
12. Procuo adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo	1	1	4	7	4	2	10	9	7	7
13. Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio.	11	3	7	10	6	3	2	6	0	4
14. Quando o texto se torna difícil, presto mais atenção ao que estou a ler.	0	0	2	0	4	5	11	8	9	13
15. Em caso de o texto ter ilustração, recorro às imagens para aumentar a minha compreensão.	0	0	2	2	4	5	6	7	14	12

16. paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler.	4	1	8	5	7	5	6	12	1	3
17. Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler.	1	0	4	2	7	3	5	9	9	12
18. Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio.	4	1	6	8	7	4	6	7	3	6
19. Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio.	2	1	5	3	6	9	5	8	8	5
20. Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave.	4	3	7	3	6	3	4	8	5	9
21. Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentado no texto.	2	1	7	2	9	13	8	9	0	1
22. Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias.	4	1	6	2	5	7	6	8	5	8
23. Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória.	2	0	3	0	5	9	10	10	6	7
24. Tento adivinhar, logo de início, o assunto do texto.	5	3	6	6	3	9	8	5	4	3
25. Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto.	8	2	7	3	3	6	6	10	2	5
26. Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas.	4	1	5	4	9	6	5	6	3	7

Anexo 18 – Enunciado da ficha para recolher as opiniões dos alunos sobre a estratégia “perguntar para compreender”

Ao longo do ano, foi sendo pedido que fizesses perguntas a alguns dos textos estudados em aula, de forma a poderes refletir sobre as tuas dúvidas e sobre o sentido do texto. Na aula em que estudámos o poema *Amor é um fogo que arde sem se ver*, por exemplo, foi-te pedido que pensasses nas dúvidas que tiveste ao ler o poema e que as registasses.

1. Pensas que, ao registares as tuas dúvidas, tiveste mais vontade de participar durante a aula?

2. Fazer as perguntas ajudou-te a perceber melhor o poema?

3. Crês que tiveste mais curiosidade sobre o poema por teres pensado nele antes de o analisar em aula?

4. Quando és tu a fazer as perguntas, lês mais vezes os textos para identificares o que não sabes?

5. Qual é a maior diferença que notas quando és tu a fazer as perguntas ao texto ao invés de responderes às perguntas das professoras ou do manual?

Anexo 19 - Opiniões dos alunos sobre a estratégia “perguntar para compreender”

Ao longo do ano, foi sendo pedido que fizesses perguntas a alguns dos textos estudados em aula, de forma a poderes refletir nas tuas dúvidas e no sentido do texto. Na aula em que estudámos o poema *Amor é um fogo que arde sem se ver*, por exemplo, foi-te pedido que pensasses nas dúvidas que sentias ao ler o poema e que as escrevesses.

1. Pensas que, ao registares as tuas dúvidas, tiveste mais vontade de participar durante a aula?**RESPOSTAS:**

-Sim (7x)

-Sem dúvida, penso que ao escrever as minhas dúvidas consigo retirá-las ao participar na aula, tirando-as à professora;

-Sim, penso que após redigir as minhas dúvidas tornei-me mais participativo e dinâmico no que diz respeito à aula;

-Sim, pois ao fazer isso senti uma vontade maior de saber as respostas, o que fez com que estivesse mais atento durante a análise do texto;

-Sim, pois às vezes pode ser um pouco complicado expor as dúvidas e assim é uma maneira melhor;

-Penso que sim;

-às vezes;

-Mais ou menos, pessoalmente não gosto muito de participar, por isso não o faço.

-Ao escrever as minhas dúvidas, a minha vontade de participar não aumentou, apesar de ter ficado com mais curiosidade de saber a resposta;

-Não, continua igual;

-Penso que tive a mesma vontade que teria se não as tivesse escrito;

-Não penso que ao escrever as minhas dúvidas tenha tido mais vontade de participar;

-Não (5x)

-Não propriamente, a mim foi igual escrever as minhas dúvidas e não o fazer;

-Não, mas se a professora me fizer alguma pergunta eu sinto-me mais motivado;

-Não, normalmente prefiro tirar as dúvidas no momento;

2. Fazer as perguntas ajudou-te a perceber melhor o poema?

RESPOSTAS:

-Sim (17x)

-Sim, ajudou

-Sim, pois se pergunto o sentido da frase ou o que significa uma certa palavra, com certeza terei mais facilidade em perceber o poema;

-Sim, fazer as perguntas ajudou bastante no conhecimento do texto/poema.

Sim, pois a resposta das mesmas serviu para uma melhor compreensão do que se leu;

-Sim, pois por vezes responder às perguntas do livro não esclarece as nossas dúvidas e assim pergunto algo mais objetivo e que seja mesmo uma dúvida minha;

-Sem dúvida que sim;

-Bastante

-Geralmente sim. Assim fica mais fácil de perceber.

-De certa forma, sim, pois soube quais eram as minhas dúvidas e por conta disso, ajudou-me a perceber melhor;

3. Crês que tiveste mais curiosidade sobre o poema por teres pensado nele antes de o analisar em aula?

RESPOSTAS:

-Sim (14x)

-Sinto, pois tento perceber o que o poema conta antes de ser analisado. É importante para alimentar o nosso curioso e assim revelo o interesse pelo mesmo.

-Sim, pois confrontei o meu pensamento com o pensamento do autor;

-Sim, porque o facto de não saber a totalidade do poema, (no meu caso, já não me lembrava) fez com que eu tentasse descobrir antes de o analisar;

-Sim, eu acho que analisar as imagens e este momento antes de ler é bastante útil;

-Sinto que não;

-Não, mas ajudou na minha interpretação;

-Não (5x)

-Julgo que não, mas o facto de não saber o significado de algo despertou curiosidade de entender o poema;

4. Quando és tu a fazer as perguntas, lêes mais vezes os textos para identificares o que não sabes?

RESPOSTAS:

-Sim (12x)

-Sim, porque tenciono perceber a dúvida de forma autónoma;

-Sim, gosto de voltar atrás para perceber bem o texto e depois sim, continuar.

-Com certeza, pois obriga o meu cérebro a ir à procura da resposta e tentar perceber o que o poema nos tenta transmitir e assim ajuda-me de uma forma mais fácil a trabalhar;

-Até o entender;

-Acho que leio o mesmo;

-Não (8x)

-Não, porque se tenho a dúvida é porque não consegui perceber, pois antes de a expor eu tento sempre ter a certeza que não sei a resposta/significado.

5. Qual é a maior diferença que notas quando és tu a fazer as perguntas ao texto ao invés de responderes às perguntas das professoras ou do manual?

RESPOSTAS:

-Posso retirar mais dúvidas e facilitar a minha compreensão do texto;

-Quando são perguntas das professoras, leio o texto mais atentamente;

-Sinto que estou a ser capaz de esclarecer a minha dúvida que penso que irá ajudar-me mais;

-Na minha opinião, vejo que a grande diferença é o grau de exigência, pois enquanto as outras perguntas (manual e professoras), as minhas vão por outro caminho;

-Sinto mais dificuldade;

-Quando sou eu a fazer perguntas ao texto, consigo refletir sobre as minhas dúvidas;

-Talvez as minhas perguntas, querendo ou não, vão ser mais simples, óbvias e de fácil resposta.

-Acho que consigo chegar a uma melhor compreensão sobre o texto, ao fazer-lhe perguntas;

- Nada a dizer (x2)

-As minhas perguntas permitem-me compreender melhor o texto;

-Entendo melhor quando é a professora a perguntar-me;

-A diferença de dificuldade;

-Quando és tu que fazes a pergunta é mais difícil, porque tens de saber a pergunta e a resposta;

-O grau de dificuldade das perguntas é a maior diferença;

-Conseguimos focar sobre aquilo que não compreendemos e usando este método acabamos por refletir sobre a parte do texto que não entendemos;

-Faz com que tenha de reler o texto e perceber as minhas dúvidas;

- Sinto que as minhas perguntas são mais pertinentes tendo em conta as minhas dúvidas;
- A maior diferença é que, quando sou eu, eu não faço as perguntas que deveria fazer e quando são as professoras eu consigo entender melhor;
- A diferença que noto é que, de certa forma, entendo melhor o poema e reflito mais sobre o mesmo;
- Eu penso que seja a curiosidade na resposta que difere mais, pois visto que a pergunta é nossa, a vontade de saber a resposta é maior;
- Noto uma diferença de curiosidade por parte de toda a turma;
- Noto que, enquanto as perguntas das professoras ou do manual são focadas na avaliação do que entendemos, as minhas são para compreender melhor o texto;
- Acho que como as perguntas são feitas por nós são mais práticas e objetivas;
- Quando faço as minhas perguntas, fico mais esclarecida;

Anexo 20 – Laços azuis criados pelos alunos



Anexo 21 – Escola Secundária Infanta Dona Maria



Anexo 22 - Tabela 1 – Recolha e aplicações didáticas (Metodologia)

Recolha	Aplicação didática	Descrição
1.	1	Formulação individual de perguntas ao texto.
2.	2	Formulação individual de perguntas ao texto a partir de uma lista de tópicos. Respostas individuais às perguntas formuladas pelos alunos
3.	3.	Formulação individual de perguntas ao texto a partir de uma lista de tópicos. Respostas individuais às perguntas formuladas pelos alunos
4.	4	Registo escrito de duas dúvidas sobre o texto após a sua audição.
5.		Formulação de uma pergunta que poderia integrar um teste de avaliação formativa
6.	5	Registo escrito de dúvidas sobre o texto após a sua audição e, posteriormente, após leitura individual.

Declaração de autoria

Eu, Micaela Sofia Marta de Andrade Henriques, nº de estudante 2020177784, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou o único autor do Relatório intitulado “Perguntar para compreender – uma estratégia da metacognição leitora”, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

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

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

Data: 25/06/2022

Assinatura: Micaela Sofia Henriques