



Ana da Costa Caetano

O CONTRIBUTO DA PRÉ-LEITURA NA COMPREENSÃO DO TEXTO LITERÁRIO: ATIVIDADES DIDÁTICAS

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, orientado pela Doutora Ana Paula Arnaut e coorientado pela Doutora Cláudia Cravo, apresentado ao Departamento de Línguas, Literaturas e Culturas da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Setembro de 2015



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Faculdade de Letras

O contributo da etapa de pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas

Ficha Técnica:

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	O contributo da etapa de pré-leitura na compreensão do texto literário: atividades didáticas
Autor	Ana da Costa Caetano
Orientadora	Professora Doutora Ana Paula Arnaut
Coorientadora	Professora Doutora Cláudia Cravo
Júri	Presidente: Doutora Ana Maria e Silva Machado Vogais: 1. Professora Doutora Maria Cristina de Almeida Mello 2. Professora Doutora Cláudia Cravo
Identificação do Curso	2.º Ciclo em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário
Área científica	Formação de Professores
Data da defesa	15 de outubro de 2015
Classificação	18 valores



Agradecimentos

É chegada o momento de agradecer a todos aqueles que de uma forma ou outra agilizaram esta caminhada.

À minha família e ao meu namorado o meu sincero agradecimento por todo o apoio. Sem eles, nada disto teria sido possível.

Aos meus orientadores Ana Paula Arnaut, Cláudia Cravo, Antonino Silva e Fátima Ferreira agradeço todos os ensinamentos e palavras de ânimo durante a orientação académica.

Agradeço ainda ao meu colega de estágio Diogo Santos que partilhou comigo muitos momentos desta longa caminhada.

Um último agradecimento, mas não menos importante, ao Colégio Bissaya Barreto, ao 7.º A e ao 3.º TRM por me terem acolhido tão bem durante este ano.

Este trabalho é meu, mas é também vosso!

Índice

Resumo	4
Abstract	5
Introdução	6
Parte I	8
Prática pedagógica supervisionada	
1. O Colégio Bissaya Barreto	9
1.1. Contexto socioeducativo	9
1.2. Instalações escolares	10
1.3. O projeto educativo	10
2. Perfil das turmas observadas	11
2.1. A turma de Português	11
2.2. A turma de Introdução à Cultura Clássica	12
3. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada	13
Parte II	19
O contributo de atividades de pré-leitura na compreensão do texto literário	
1. A leitura	20
1.1. Considerações gerais	20
1.2. A leitura nos documentos oficiais	22
1.3. A leitura compreensiva: uma tentativa de definição	25
1.4. Promoção da compreensão nas várias fases da leitura: <i>das estratégias de leitura à leitura estratégica</i>	28
1.4.1. Pré-leitura	29
1.4.2. Leitura	31
1.4.3. Pós-leitura	32
2. A imagem e a música na sala de aula	32
2.1. O potencial da imagem enquanto recurso educativo	33

2.2. O potencial da música enquanto recurso educativo	34
III Parte	36
Didatização	37
1. Metodologia	37
2. Recursos utilizados	38
2.2. Recursos utilizados em Português	38
2.3. Recursos utilizados em Introdução à Cultura Clássica	40
3. Operacionalização	42
3.1. Operacionalização na turma de Português	43
3.2. Operacionalização na turma de Introdução à Cultura Clássica	46
4. Análise de dados e discussão de resultados	49
4.1. Na turma de Português	49
4.2. Na turma de Introdução à Cultura Clássica	60
5. Análise dos inquéritos de satisfação	73
5.1. Na turma de Português	73
5.2. Na turma de Introdução à Cultura Clássica	73
Considerações Finais	74
Bibliografia consultada	77
Anexos	81

Resumo

A proposta de trabalho do presente relatório, inserido no âmbito da prática pedagógica, pretende verificar o modo como as atividades de pré-leitura desenvolvidas nas aulas auxiliam os alunos na compreensão dos textos literários.

Após uma breve descrição do nosso contexto de trabalho ao longo do estágio, procedemos à revisão da literatura existente sobre o tema, de modo a fundamentar algumas das nossas escolhas.

A última parte do relatório, que compreende a didatização da proposta de lecionação, conta também com a apresentação dos dados obtidos e com a reflexão sobre os resultados, que nos levam a concluir que a implementação de atividades de pré-leitura se reveste de grande importância na compreensão dos textos literários.

Abstract

The task proposal presented in this report, included within my pedagogical practice, aims to check how pre-reading activities developed during classes can help students understanding (*skimming and scanning*) literary texts.

After a short description of our working environment during the teaching practice, we revise the existing literature on the topic so as to underlie some of the choices we did.

The last part of the report, which elicits the classroom practice of the task proposal, also includes the presenting of data we got and a reflection about the results achieved. These help us conclude that implementing pre-reading activities are of great importance in what concerns understanding literary texts.

Introdução

O presente relatório enquadra-se na frequência do curso de 2.º ciclo de estudos – Mestrado em Ensino de Português e de Línguas Clássicas no 3.º ciclo do Ensino Básico e Secundário – com vista à obtenção do grau de mestre na Universidade de Coimbra.

Quando iniciámos o estágio pedagógico no Colégio Bissaya Barreto, em setembro de 2014, deparámo-nos com contextos de trabalho muito díspares, tendo em conta a diversidade de níveis existentes no Colégio.

Afetos a duas turmas de níveis de aprendizagem e interesses distintos, coube-nos a lecionação das disciplinas de Introdução à Cultura Clássica¹, 7.º ano, Ensino Regular, e de Português, 12.º ano, Ensino Profissional.

De acordo com as indicações fornecidas ao longo dos Seminários de Português e Línguas Clássicas, e obedecendo à tipologia do presente trabalho de investigação, determinou-se a necessidade de nos ocuparmos do mesmo tema nas duas áreas disciplinares.

Deste modo, e após a observação das primeiras aulas, pudemos concluir que seria benéfico trabalhar o domínio da Leitura na turma do 12.º ano, visto que os alunos apresentavam muitas dificuldades na análise e na interpretação textual. Concomitantemente, observámos nesta turma pouca motivação pela leitura de textos literários.

Relativamente à turma do 7.º ano, apesar de não termos observado grandes dificuldades na interpretação textual, mas dada a necessidade de trabalhar o mesmo tema, decidimos verificar o modo como a aplicação de estratégias de pré-leitura auxilia a compreensão leitora de textos literários. Desta forma, focar-nos-emos no domínio da leitura enquanto processo, incidindo o nosso estudo na etapa da pré-leitura enquanto fase de um processo mais vasto e complexo.

Essencial ao desenvolvimento do ser humano, a leitura pode ser entendida com uma competência vital para as práticas culturais e sociais a que o Homem se encontra sujeito diariamente, sendo através dela que se consegue aceder ao plano do conhecimento. Vivemos rodeados de mensagens, sinais e indicações que só podemos compreender, lendo.

"Saber ler é", tal como afirma Inês Sim-Sim, "uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional" (2007: 5). Assim, por se afigurar como uma competência nuclear para o desenvolvimento do aluno optámos por

¹ A realização de estágio pedagógico nesta disciplina surge na continuação de um acordo estabelecido pela Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra com o Conselho de Formação de Professores, no ano letivo Por questões de ordem prática, passaremos a usar a sigla ICC.

investir didaticamente neste domínio verbal.

O presente trabalho encontra-se dividido em três grandes partes. A primeira parte compreende a contextualização da nossa prática letiva, a descrição do meio socioeducativo do Colégio Bissaya Barreto e das turmas a que estivemos afetos e ainda uma breve reflexão sobre a prática pedagógica desenvolvida.

A segunda parte incide na abordagem do tema escolhido. Deste modo, focar-nos-emos no processo da leitura com enfoque em atividades de pré-leitura que facilitem a compreensão dos textos lidos. É, nesta parte, apresentado o enquadramento teórico que baseia a nossa proposta de trabalho. Partindo de considerações gerais sobre a leitura, apresentamos as orientações sugeridas nos documentos oficiais para este domínio verbal e focamo-nos na leitura compreensiva enquanto modalidade fulcral no desenvolvimento do aluno. Ainda nesta segunda parte, voltamo-nos para algumas atividades passíveis de serem desenvolvidas pelos professores e alunos em cada uma das etapas da leitura. O último subcapítulo da segunda parte diz ainda respeito à utilização dos recursos audiovisuais na sala de aula bem como às vantagens da sua utilização.

Na terceira e última parte, apresentamos a didatização das atividades, a análise dos resultados obtidos e as respetivas conclusões.

PARTE I
Prática Pedagógica Supervisionada

"De vez em quando, a floresta produz uma árvore mais alta. Os genes humanos geram um homem maior.

A Humanidade capricha num grande coração"

António de Almeida Santos, em homenagem nacional ao Professor Doutor Bissaya Barreto, Coimbra, 1997

1. O Colégio Bissaya Barreto

1.1. Contexto socioeducativo

O Colégio Bissaya Barreto, inserido na Fundação Bissaya Barreto, sob a alçada do Professor Doutor Fernando Bissaya Barreto, catedrático de Medicina da Universidade de Coimbra, localiza-se na freguesia de São Martinho do Bispo, no lugar de Bencanta, a oeste do centro histórico da cidade de Coimbra. Ocupando uma área de 14,3 km², a freguesia de São Martinho do Bispo conta com 14147 habitantes². Apesar de freguesia urbana, encontra-se marcada por uma cultura essencialmente rural, oferecendo atividades económicas no âmbito dos sectores secundário e terciário.

Desenvolvido pelo professor Bissaya Barreto, o projeto de apoio à Criança e à Família propiciou a criação do Instituto de Surdos de Bencanta. Posteriormente, e no sentido de dar continuidade à iniciativa, a Fundação decide abrir portas ao Colégio³, a partir de setembro de 2003.

Caraterizado por uma ampla envolvência ambiental, excelentes condições, equipamentos e transporte escolar, o Colégio Bissaya Barreto é um estabelecimento de ensino com oferta educativa no âmbito dos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e cursos profissionais de nível IV. Comprometendo-se não somente com o cumprimento das metas de ensino-aprendizagem estabelecidas, mas também com uma educação global, a missão do Colégio é a de formar, com eficiência e rigor, alunos dotados de competências fundamentais à sua formação intelectual e cívica, concretizando-se, desse modo, os valores altruístas e humanistas defendidos pelo seu patrono.

O Colégio dispõe de um corpo docente de 30 professores, distribuídos pelos 1.º, 2.º e 3.º ciclos do Ensino Básico e Ensino Profissional. O pessoal não docente conta com 11 profissionais.

² Censos 2011, consultados na Junta de Freguesia de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades

³ Estabelecimento particular e cooperativo a funcionar em regime de paralelismo pedagógico nos termos do n.º 2.º do Decreto-Lei n.º 553/80 de 21 de Novembro, que vem aprovar o estatuto do Ensino Particular e Cooperativo

À oferta educativa curricular do Colégio podem acrescentar-se atividades de enriquecimento cultural, atividades extracurriculares, apoios educativos, orientação escolar e profissional e clubes.

1.2. As instalações escolares

O Colégio Bissaya Barreto é composto por três blocos distintos, um campo polidesportivo exterior, um pavilhão gimnodesportivo e uma piscina coberta.

No Bloco 1 funcionam as aulas do 1.º ciclo, no Bloco 2 as do 2.º ciclo e as aulas de Educação Visual e Tecnológica e no Bloco 3 as aulas do 3.º ciclo. No rés-do-chão encontram-se os Serviços Administrativos e a Biblioteca.

No espaço exterior existe um campo polidesportivo descoberto, zonas de lazer, um bar, um auditório e um refeitório composto por três andares. Os alunos contam ainda com um pavilhão gimnodesportivo com um ginásio, balneários e gabinetes dos professores de Educação Física.

A escola está ainda construída tendo em vista a inclusão social, contemplando o acesso às diversas instalações, através de rampas, de crianças portadoras de deficiência física.

As aulas do Ensino Profissional decorrem num bloco do Instituto Bissaya Barreto, com salas modernas e bem equipadas, de acordo com as exigências de cada disciplina.

1.3. O projeto educativo

Em funcionamento desde 2003, o Colégio reclama para si o lema da Fundação Bissaya Barreto, "*Façamos felizes as crianças da nossa terra*" e sobre ele ergue o seu projeto educativo, a sua conduta axiológica, a sua missão e a sua marca identitária.

Numa sociedade em acelerada evolução, na qual apenas os mais competentes obterão êxito, é exigida ao indivíduo uma formação sólida e atualizada. Conscientes desta celeridade, os pais do século XXI depositam no Colégio a responsabilidade de educar os seus filhos. A ele é exigido o desenvolvimento de capacidades, que, tal como se afirma no Projeto Educativo do Colégio (2011: 6) "permitam a liberdade de pensamento, a iniciativa, a determinação, a criatividade e o pensamento imaginativo".

Procurando responder aos anseios dos pais do século XXI, o Colégio Bissaya Barreto procura desenvolver no aluno "valores assentes em práticas responsáveis de cidadania", implicando-o, sempre, em pequenas ou grandes questões que se colocam atualmente na

sociedade. Por influência do seu patrono, entende "que a formação integral do indivíduo não se confina ao ensino, devendo englobar uma educação para os valores de liberdade, cidadania, democraticidade, pluralidade e respeito pela diferença"⁴. Assim, e regido pelos princípios orientadores em que acredita e defende, o Colégio forma alunos equilibrados, conjugando de forma profícua a dimensão académica e a dimensão humana.

Pela sua qualidade, organização, formação integral que ministra e formação profissional que disponibiliza, o Colégio Bissaya Barreto assume-se como uma escola participada e em constante renovação.

2. Perfil das turmas envolvidas no estágio pedagógico

No âmbito da prática pedagógica supervisionada no ano letivo 2014/2015, foi possível lecionar aulas de Português de uma turma de 12.º ano do Curso Profissional de Termalismo e aulas de Introdução à Cultura Clássica de uma turma de 7.º ano. O que seguidamente se apresenta é uma breve caracterização das turmas cuja leção nos foi atribuída.

2.1 A turma de Português

A turma do 12.º ano do Curso Profissional Técnico de Termalismo é composta por dezasseis alunos, quatro rapazes e doze raparigas, com idades compreendidas entre os dezasseis e os vinte e três anos de idade. São alunos de classe média/baixa, provenientes de meios socioeconómicos marcados por uma cultura essencialmente rural.

Os alunos estudam em Coimbra, mas nem todos vivem no concelho. Quatro alunos residem no concelho da Figueira da Foz, um no concelho de Miranda do Corvo, um no concelho da Mealhada e um no concelho de Cantanhede, sendo que apenas nove vivem no concelho de Coimbra.

A maioria dos pais destes alunos exerce funções laborais ligadas ao sector terciário, mas foi possível verificar muitos casos de desemprego. Ao nível das habilitações literárias, sabe-se que a grande maioria completou o 2.º ciclo, tendo apenas uma mãe formação académica superior.

⁴ Projeto Educativo, p. 8, disponível nos Serviços Administrativos do Colégio Bissaya Barreto

Importa ressaltar que na turma existe um aluno com dislexia severa diagnosticada, beneficiando, em virtude disso, de adequações ao nível do processo de avaliação. Treze dos dezasseis alunos da turma já passaram por um processo de retenção escolar em um ou mais anos do seu percurso académico.

Desde o início do ensino secundário, a turma revela bom aproveitamento, embora os alunos manifestem dificuldades ao nível da interpretação de enunciados, da expressão escrita e da aplicação de conhecimentos relativos ao funcionamento da língua materna.

2.2 A turma de ICC

A turma do 7.º ano de ICC é composta por vinte e cinco alunos, onze raparigas e catorze rapazes. Seis alunos têm onze anos de idade, dezasseis têm doze e três têm treze anos. São estudantes que residem em Coimbra e que pertencem a uma classe social média/alta. A turma é constituída por alunos bastante motivados e empenhados, com múltiplas capacidades cognitivas e muita vontade de aprender.

Apesar de ser uma turma caracterizada por um rendimento bom, alguns alunos evidenciam graves lacunas que podem dificultar o processo ensino-aprendizagem. Na turma, quatro alunos apresentam episódios de retenção escolar no seu percurso educativo e adequações curriculares. Existem também quatro alunos que beneficiam de apoio pedagógico personalizado pela professora de Educação Especial e três alunos que são abrangidos por adequações no processo de avaliação. Dois alunos usufruem ainda de Currículo Específico Individual, quatro alunos de acompanhamento pedagógico nas disciplinas de Português, Matemática e Inglês e dois alunos são acompanhados e observados pelos serviços psicopedagógicos dentro e fora do Colégio.

Pese embora todas estas condicionantes, ao longo de todo o percurso académico percorrido, o aproveitamento da turma tem-se revelado bastante bom, sendo a turma muito empenhada, participativa e interessada.

3. Reflexão sobre a prática pedagógica supervisionada

Depois de percorrer, ao longo de nove meses, os espaços do Colégio Bissaya Barreto, urge fazer uma reflexão sobre a forma como decorreu o estágio pedagógico supervisionado, última etapa da nossa formação académica, em contexto da frequência de 2.º Ciclo de Estudos em Ensino.

Iniciámos, em setembro de 2014, o estágio bidisciplinar nas áreas de Português e Línguas Clássicas. Dada a falta de experiência na área da lecionação, o estágio afigurava-se como a possibilidade de concretização de um sonho antigo, trazendo também consigo muitos receios e expectativas.

Como objetivos para esta etapa da nossa formação pretendíamos que o estágio nos dotasse das ferramentas necessárias para uma inserção plena na vida da Escola e que propiciasse o desenvolvimento de competências basilares para o exercício da função docente de forma adequada e eficaz.

Num primeiro momento, reunimos com a orientadora de escola, que desde logo se mostrou disponível para nos ajudar no que fosse necessário. Neste primeiro encontro, para além de conhecermos os espaços do Colégio, foram-nos fornecidas todas as informações relativas às turmas a que estivemos afetos durante o ano letivo.

Ainda durante este primeiro encontro foram agendados os Seminários das duas áreas disciplinares, que em muito contribuíram para o nosso crescimento científico e didático-pedagógico. Estes encontros com a orientadora de escola revelaram-se determinantes na definição dos conteúdos a lecionar em cada aula, na análise dos materiais elaborados e em todas as críticas construtivas resultantes das sessões de auto e heteroavaliação, permitindo uma constante reflexão sobre a nossa conduta pedagógica.

Não tendo experiência de lecionação, todo o conhecimento e ideias que tínhamos sobre o ensino assentavam na teoria e na experiência enquanto alunos. Deste modo, não conseguíamos prever como seria a nossa conduta em sala de aula ou a nossa reação na sequência de possíveis conflitos ou imprevistos, por exemplo. Só a prática, em contexto de estágio, nos permitiu o desenvolvimento de valências que até ao momento não havíamos desenvolvido.

Ao longo das aulas da professora titular que observámos, fomos verificando a aplicação de modos de atuação didático-pedagógicos e de diversas metodologias e estratégias que, em grande medida, nortearam a nossa conduta.

A escolha do tema do presente trabalho em muito se deve à observação das primeiras aulas de ambas as turmas. Dada a caracterização da turma de Português, deparámo-nos, desde logo, com alunos muito pouco motivados para o estudo dos textos literários recomendados pelo Programa de Português do 12.º ano. Paralelamente a essa falta de interesse para o estudo dos conteúdos recomendados, as aulas que fomos observando permitiram constatar as imensas dificuldades que os alunos revelam na competência da leitura.

Desta forma, e enquanto professores de Língua Materna, tal como preconiza Santos (2014: 17) consideramos de vital importância que o professor não só deve situar a criança, como deve também *ensiná-la a ler o mundo*.

Dada a disparidade etária e socioeconómica dos discentes, vimo-nos na necessidade de adotar diferentes formas de atuação, tanto no momento da operacionalização didático-pedagógica, quanto na preparação das aulas a lecionar.

No que respeita à disciplina de Português, durante o ano letivo observámos todas as aulas lecionadas pela professora titular da disciplina e pelo colega estagiário.

Durante os três períodos, lecionámos nove aulas⁵, abordando os conteúdos programáticos previstos no Programa de Português do Ensino Secundário, como se pode verificar no quadro abaixo:

⁵ Cf. Plano Anual Geral de Formação 2014-2015

Unidade Didática	Textos lecionados	Tempo Letivo
1º Período		
Textos Líricos (Módulo 9) - Poesia Pessoa: heteronímia - Ricardo Reis	• Cada um cumpre o destino que lhe cumpre	1 x 45 minutos
	• Vem sentar-te comigo, Lídia, à beira do rio • Não tenhas nada nas mãos	1 x 90 minutos
Textos Épicos e Épico-líricos (Módulo 10) - Os Lusíadas	• Consílio dos Deuses e Considerações do Poeta, <i>Os Lusíadas</i>	1 x 90 minutos
2º Período		
Textos Épicos e Épico-Líricos (Módulo 10) - Intertextualidade <i>Os Lusíadas</i> vs. <i>Mensagem</i>	• Despedidas em Belém, <i>Os Lusíadas</i> • Mar Português, <i>Mensagem</i>	1 x 90 minutos
Textos de Teatro II (Módulo 11) - <i>Felizmente há Luar!</i>	• Excerto final do ato II	1 x 45 minutos
		1 x 90 minutos
3º Período		
Textos Narrativos II (Módulo 12) - <i>Memorial do Convento</i>	• Capítulo XV	1 x 45 minutos
	• Capítulo XVI	1 x 90 minutos
	• Capítulos XXII e XXIII	1 x 90 minutos

Quadro 1 – Aulas lecionadas na disciplina de Português

A disciplina de Introdução à Cultura Clássica, oferta complementar do Colégio Bissaya Barreto, incide, como seria expectável, em conteúdos referentes à cultura clássica. Os temas clássicos, nos quais se inclui a literatura greco-latina, surgem concomitantemente com a educação para o conhecimento, para os valores e para a competência linguística, eixos que nortearam a nossa prática docente ao longo das aulas lecionadas.

Tendo como principal objetivo revitalizar a Cultura Clássica, foi com base no projeto *Pari Passu*⁶, que se encontra direcionado para o 2.º ciclo do Ensino Básico, que seleccionámos os conteúdos a trabalhar na disciplina durante o ano letivo. No entanto, e à semelhança do sucedido no ano transato com outros docentes, sentimos necessidade de proceder a alguns reajustes na planificação anual da disciplina, dada a realidade de trabalho e os objetivos desejáveis para o processo de ensino-aprendizagem.

Tendo em conta a inexistência de manual, foi exigido aos professores estagiários a elaboração de todos os materiais didáticos a serem utilizados na sala de aula. Sabemos hoje

⁶ O projeto consiste numa oferta de escola e pode ser consultado em: <http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu#>

que, devido a variados fatores, os nossos alunos não são fáceis de cativar. Por isso, preocupámo-nos desde o início em garantir que os materiais didáticos fossem estimulantes e que desenvolvessem nos alunos o interesse para o estudo das culturas e línguas clássicas.

Por se tratar de uma oferta de escola para o 7.º ano de escolaridade, e dado as circunstâncias de trabalho, determinou-se a necessidade de os professores estagiários ficarem afetos à mesma turma.

Ao longo do ano letivo observámos todas as aulas lecionadas pela professora titular da disciplina e pelo outro estagiário do Núcleo de Estágio. No total, lecionámos catorze aulas⁷, distribuídas por 45 minutos semanais, abordando os conteúdos programáticos previstos na planificação anual da disciplina e no Projeto *Pari Passu*, como verificado no quadro abaixo:

Unidade Didática	Tempo Letivo
1.º Período	
Fundação lendária e histórica de Roma	1 x 45 minutos
Expansão romana na Lusitânia	1 x 45 minutos
Espaços privados da vida dos Romanos	1 x 45 minutos
	1 x 45 minutos
Espaços públicos da vida dos Romanos	1 x 45 minutos
2.º Período	
Poemas Homéricos: <i>A Odisseia de Homero</i> adaptada para jovens por Frederico Lourenço	3 x 45 minutos
Mitos Greco-Romanos	2 x 45 minutos
3.º Período	
Fábulas Greco-Romanas	3 x 45 minutos
<i>Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo</i> , adaptação de João de Barros: episódio de Dido e Eneias	1 x 45 minutos

Quadro 2 – Aulas lecionadas na disciplina de Introdução à Cultura Clássica

⁷ Cf. Plano Anual Geral de Formação 2014-2015

Ao longo das aulas fomos destacando a importância do papel da Antiguidade Clássica na cultura ocidental, chamando a atenção para a perenidade de temas e influências clássicas na modernidade, desenvolvendo, sempre que possível, momentos de diálogo e reflexão sobre os temas em estudo. Com alunos de nível cultural acima da média, sempre motivados para saberem mais sobre as temáticas abordadas, reconhecemos a necessidade de uma preparação científica sólida para não defraudarmos as suas expectativas. Paralelamente aos conteúdos culturais e civilizacionais, conduzimos os alunos à descoberta da gramática da língua latina, explorando, ainda que de forma simples e adequada ao nível de aprendizagem, variados conteúdos linguísticos constantes do Programa de Latim.

Se em termos de conhecimentos a turma se revelou ambiciosa, trabalhar com o 7.º A em termos comportamentais nem sempre foi fácil. No entanto, e apesar de agitada, foi muito recompensador trabalhar com uma turma que se revelou motivada, curiosa e trabalhadora. Foi, de facto, muito interessante, verificar o empenho e entusiasmo com que os alunos se envolviam nas aulas e nas atividades propostas pelos professores.

Durante o estágio, participámos ainda em atividades extraletivas. No CBB foram várias: dinamizámos, ao longo de todo o ano, a Hora do Conto junto de uma turma de 1.º ciclo do Ensino Básico. Durante várias semanas, fomos desenvolvendo com as crianças o gosto pela leitura, abordando obras referenciadas nas Metas Curriculares para o 1.º ano, no domínio da Educação Literária, realizando atividades diversas subordinadas aos objetivos previstos na planificação a longo prazo. Ainda no âmbito da disciplina de Português, participámos, com o 12.º ano, numa visita de estudo ao Teatro Académico Gil Vicente, com o objetivo de assistir à adaptação d'*Os Maias*, por João Botelho.

No final do 1.º período letivo colaborámos na dinamização da Festa de Natal, realizada no Teatro Académico Gil Vicente, e no Dia Aberto do Colégio.

Inserido na disciplina de ICC, participámos numa visita de estudo à vila romana do Rabaçal, com a turma de 7.º ano, dinamizada pelo grupo de História, realçando, dessa forma, a interdisciplinaridade. Integrámos ainda, como monitores, a equipa dos *Ludi Conimbrigenses*⁸, que se realizaram em Conímbriga e em Coimbra, nos dias 6 e 7 de maio, respetivamente. Na sequência destes, assistimos, com os alunos de 7.º ano, à peça de Aristófonos, *Rãs*, apresentada na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

Terminamos a nossa reflexão com a convicção da importância do estágio pedagógico na formação docente, possibilitando-nos não só o contacto com a realidade educativa mas,

⁸ Sobre os *Ludi Conimbrigenses* vide <http://cechfluc.wix.com/ludiconimbrigenses#!page2/cjg9>

principalmente, a reflexão sobre futuras formas de estar na Escola.

O estágio profissional permitiu-nos ainda, em variadas situações, a reconsideração de representações e ideias que tínhamos sobre o ensino, levando-nos a questioná-las, a repensá-las e a refletir.

Contribuindo sobejamente para a nossa realização acadêmica e pessoal, o estágio serviu, acima de tudo, para reiterar o sonho antigo que trazemos, e que é o de nos dedicarmos em pleno ao exercício da docência.

PARTE II
O contributo de atividades de pré-leitura na
compreensão do texto literário

1. A Leitura

1.1. Considerações gerais

Lemos de muitas formas, através de diversos meios e com finalidades diferentes. Lemos sinais de aviso, de antecipação e de cumplicidade, lemos o sentido de gestos, de entoações e de silêncios, lemos notações e indicadores de projetos e de trajetos, lemos a nossa própria escrita e o que os outros escreveram...
Inês Sim-Sim

O conceito de leitura foi sofrendo alterações ao longo de vários anos em virtude de várias transformações sociais, políticas e económicas. O final do regime ditatorial contribuiu para uma alteração significativa ao nível dos paradigmas sociais, impondo, deste modo, a necessidade de repensar o conceito. Afinal, o que é ler e em que consiste a leitura?

Ribeiro (2005: 17) mostra-nos que recorrendo à origem da língua, podemos verificar que 'ler' deriva, etimologicamente, do verbo latino *legere*, de tradução 'colher'. Tal relação deve-se à semelhança semântica entre os conceitos. Afinal, ler não era, para os Clássicos, mais do que colher informação de conteúdos transmitidos por alguém.

Até há alguns anos, no meio educativo, entendeu-se a leitura com uma prática essencialmente decifratória que, segundo Sim-Sim permitia a "entrada formal no mundo das letras" (2009: 7). O domínio da habilidade de identificar e fazer corresponder aos grafemas os respetivos fonemas, juntamente com o domínio das regras de pontuação, ritmo e entoação constituíam a base do bom ou mau leitor. Assim, Amor (1993: 82) defende que esta conceção

valorizava na leitura a sua dimensão de "fazer receptivo", de reconstituição linear de formas-sentido patentes no corpo textual, ignorando que a leitura é, essencialmente, um "fazer interpretativo".

A leitura essencialmente decifratória é, nas palavras de Sim-Sim, como "*se pretendêssemos ensinar uma criança a andar de bicicleta num velocípede parado*" (2009: 7). De facto, com o treino, ela seria capaz de pedalar, de desenvolver a postura adequada mas jamais experimentaria "*o prazer do equilíbrio alcançado com o movimento*".

Segundo nos diz Menezes (2010), para Dehant e Gille, a leitura era entendida como uma atividade mecânica, sendo o seu processo de aprendizagem a mera identificação das palavras através da perceção de sinais gráficos.

Nos últimos anos, segundo Cadório (2000), foram surgindo estudos que mostraram que esta conceção de leitura se afigura muito restritiva, na medida em que a confina a um ato

exclusivamente recetivo, em detrimento do interpretativo, que depende do texto, do autor e do leitor.

É hoje de entendimento geral que a leitura excede a simples identificação de sons. Para além da descodificação gráfica, a leitura deve visar a promoção da compreensão dos textos. Como diz Cruz (2007: 69) "ler não se limita somente à descodificação e reconhecimento das palavras, mas significa, essencialmente, compreender a mensagem escrita de um texto, sendo a compreensão o objetivo final da leitura".

Pese embora a importância da decifração enquanto primeiro passo no itinerário formal da aprendizagem da leitura, comungamos da opinião de que, de facto, o grande objetivo deve ser a compreensão do significado dos textos lidos. Se a todos os professores cabe a missão de ajudar os alunos no processo da leitura, instrumento transversal a todas as disciplinas do currículo, auxiliando-os, sempre que possível, na compreensão, cabe ao professor de Português o treino e a sistematização dessa tão determinante etapa de aquisição de competências. Neste sentido, o aluno deve ser ensinado a ler, mas acima de tudo, deve ser ensinado a extrair a informação contida num texto escrito.

Numa tentativa de dar resposta à questão "*Afinal o que é ler e em que consiste a leitura?*", colocada no início do presente capítulo, e conscientes de que apresentar uma só definição para o ato de ler ou para a leitura seria aniquilar as múltiplas conceções existentes, ilustramos, dentro de um vasto quadro, algumas perspetivas sobre a leitura enquanto ato interpretativo.

Cadório (2000: 17-18), por exemplo, recorre a Thorndike, Goodman e Alonso-Matias, autores que entendem a leitura como um ato compreensivo, que supõe não só a decifração dos códigos mas essencialmente a obtenção de sentido e atribuição de significados a um texto escrito. Na mesma obra, o autor alude ainda a Solé, estudiosa da leitura que entende que ler é atribuir significado a um texto escrito. Já Viana & Teixeira (2002: 12) fazem referências a estudiosos da área como Carroll, para quem ler pressupõe a perceção e a compreensão das mensagens escritas; também Perron-Borelli, Adler, Touyarot e Mialaret consideram a leitura com uma atividade que permite aceder ao conteúdo dos textos, permitindo ainda ao leitor a reflexão e o julgamento pessoal.

Apresentadas, ainda que de forma breve, algumas das definições de 'ler' segundo alguns teorizadores, podemos concluir, de forma consensual, que a finalidade da leitura pressupõe, como objetivo principal, a compreensão.

Não obstante a complexidade do processo de leitura, verificamos que a grande maioria dos estudiosos da área aceita que esta requer num primeiro momento o reconhecimento e

descodificação de signos gráficos, dando, no entanto, ênfase ao momento ulterior, a extração de sentidos, a compreensão. Ler é assumido então como "extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão" (Ribeiro *et al.*, 2010: 3).

É, pois, fundamental que na prática pedagógica se conceda um espaço àquilo que se faz para levar o aluno a compreender. É sobre estes aspetos que incidirá o capítulo seguinte.

1.2. A Leitura nos documentos oficiais

O que interessa mais que tudo é ensinar a ler. Ler sem que passe despercebido o mais importante e às vezes é pormenor que parece uma coisinha de nada.

Sebastião da Gama, *Diário*

Silva *et al* (2011) revelam que resultados de diversos estudos internacionais que se debruçaram sobre as competências leitoras dos alunos portugueses (PISA 2000, 2003) e de estudos prévios à elaboração do Programa de Português (DGIDC, 2008) indicam que os alunos portugueses manifestam dificuldades ao nível da leitura e interpretação de textos descritivos e narrativos. Corroborando esta ideia, Balula (2009: 2) reforça que, segundo alguns estudos, no domínios da literacia, nos quais se insere a leitura, os alunos portugueses manifestam um fraco desempenho, quando comparado com o valor médio dos países da OCDE. Constatado este facto, cabe às instituições educativas agirem, de forma a minimizar ou suprimir esta lacuna.

Sendo a promoção da leitura um dever de toda a sociedade, não podemos, no entanto, obliterar a responsabilidade que à escola é confiada no que a este assunto diz respeito.

Recorde-se que uma das primeiras funções a ela reconhecida, desde os primeiros tempos, foi o ensino da leitura, enquanto domínio verbal da língua. Se a escola, assumindo-se como uma instituição, pode valorizar a promoção da leitura junto dos alunos, concerne à aula de Português o papel primordial no seu desenvolvimento.

Falar de leitura na escola acarreta uma análise dos programas curriculares, documentos reguladores de ensino, no que a este domínio dizem respeito. É nosso propósito, de modo a estabelecer uma linha condutora de análise, abordar, de uma forma geral, as referências que surgem nos documentos oficiais relativas a este domínio, que constitui, sem dúvida, uma competência basilar na disciplina de Português, transversal a todos os anos de escolaridade do percurso do aluno.

Segundo as *Metas Curriculares de Português para o Ensino Básico*, pressupõe-se que, no final do 1.º ciclo, os alunos demonstrem proficiência no domínio do desenvolvimento da consciência fonológica e da aprendizagem da decifração, aspetos essenciais, que permitem ao aluno as ferramentas necessárias para a compreensão textual exigida nos ciclos posteriores.

Adquirida a capacidade de decifrar enunciados escritos, os alunos possuem já alguma preparação para compreender os conteúdos dos textos lidos. Sendo um ciclo de conclusão e consolidação das aprendizagens desenvolvidas no 1.º ciclo, no 2.º ciclo os alunos começam a desenvolver capacidades que lhes permitem compreender o conteúdo dos textos lidos. É a partir deste momento que se iniciará o ensino explícito da compreensão leitora. É objetivo do 3.º ciclo, no que respeita ao domínio da Leitura, "ler de forma fluente, apreendendo o sentido global de textos com diferentes intencionalidades e registos". A este propósito, o *Programa de Português do Ensino Básico* (2009: 16) apresenta uma definição de leitura já na sua dimensão compreensiva. Assim, entende-se por *leitura*:

O processo interactivo que se estabelece entre o leitor e o texto, em que o primeiro apreende e reconstrói o significado ou os significados do segundo. A leitura exige vários processos de actuação interligados (decifração de sequências grafemáticas, acesso a informação semântica, construção de conhecimento, etc.).

Também no *Programa de Português para o Ensino Secundário* (2002: 26), a conceção de leitura se mantém semelhante, considerando-se como objetivo para este nível de ensino o desenvolvimento de "capacidades de compreensão e de interpretação de textos/discursos com forte dimensão simbólica, onde predominam efeitos estéticos e retóricos, nomeadamente os textos literários".

Continua o mesmo Programa (*ibidem*):

A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências.

O descritor de desempenho supramencionado diz respeito, sobretudo, à leitura compreensiva, mas importa ressaltar que os documentos norteadores da prática didático-pedagógica de Língua Portuguesa, para todos os anos de escolaridade, sugerem outras modalidades de leitura que o professor deve promover com os alunos, em contexto escolar⁹. Independentemente das atividades eleitas pelo professor para abordar um texto, o importante

⁹ Cf. Amor (1993: 92)

é fazer do aluno um leitor ativo, apto para selecionar informação, formular hipóteses, construir o sentido, mobilizando referências culturais diversas, confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor. (cf. *Programa Ensino Secundário*).

Como podemos constatar através dos objetivos expectáveis para o 3.º ciclo e Ensino Secundário, dada a necessidade de criar, de forma progressiva, alunos competentes enquanto leitores, a etapa da decifração dá agora lugar de destaque à etapa da compreensão, como objetivo primeiro do ato de ler.

Se aceitamos que a prática do domínio da leitura deve ser fomentada nas aulas de Português, também nas aulas de Línguas Clássicas não pode ser esquecida. Deste modo, não nos parece descabido refletir brevemente sobre o lugar da leitura no processo de ensino-aprendizagem do Latim. Tem-se colocado, tal como afirma Rodrigues (1992: 223) a tónica na problemática dos textos "discutindo-se se devem ser autênticos ou forjados, de que autores e veiculando que conteúdos; mas esquece-se aquilo que devia ser o princípio orientador de qualquer escolha: a leitura como estratégia básica de aprendizagem". Uma consulta do programa oficial da disciplina de Latim para o 10º ano permite verificar o pouco espaço dado à leitura analítica e crítica dos textos. Na verdade, na disciplina de Latim, a leitura está sempre ao serviço da tradução, verificando-se, essencialmente a prática da leitura decifratória. Ainda no referido programa encontramos indicações no que respeita ao estudo da gramática, do léxico, da análise e tradução, mas muito poucas informações concernentes ao domínio da Leitura.

Dada a necessidade de contrariar esta tendência, é importante que os docentes facultem aos alunos a possibilidade de ler textos variados, de dimensão mais ou menos extensa sobre os conteúdos linguísticos e culturais previstos no Programa. O texto deve assim funcionar como transmissor de aspetos culturais e de valores, e não apenas como um pretexto para introduzir a tradução.

Entendendo a compreensão do conteúdo do texto como objetivo imediato da leitura, Rodrigues (1992: 226-227) chama a atenção para as metodologias aplicadas no ensino das Línguas Clássicas¹⁰ que, em sua opinião, não estão a ser adequadas:

Tratamos demasiado o texto como pretexto para ensinar a gramática da língua. Esquecemo-nos de que, para além dum conhecimento explícito da gramática, existe um conhecimento implícito que permite, em muitos casos, e sem necessidade de se descer a minúcias analíticas, a apreensão do sentido

¹⁰ Numa disciplina como a de ICC, em que a língua latina é um dos conteúdos mais importantes de transmitir aos alunos, a questão coloca-se de forma idêntica.

da frase.

É pois sobre a modalidade de leitura compreensiva que incidirá todo o trabalho desenvolvido no presente relatório.

1.3. A Leitura Compreensiva: uma tentativa de definição

Embora grande parte dos autores considere a compreensão como uma etapa vital na leitura, a sua definição constitui, à semelhança da definição de leitura, uma área de terrenos movediços.

A propósito do conceito de compreensão, no ano de 1972, Thorndike escrevia que

Compreender um parágrafo é como resolver um problema de matemática. Consiste em seleccionar corretamente os elementos da situação, e relacioná-los em função do peso, da força e da influência de cada um. A mente é bombardeada por cada uma das palavras do parágrafo. Ela deve seleccionar, reprimir, suavizar, enfatizar, correlacionar e organizar tudo sobre a influência do estado mental, da finalidade ou da exigência (Viana e Teixeira, 2002: 20).

Ainda que metaforicamente, as palavras de Thorndike espraíam-se nas múltiplas definições de compreensão leitora existentes.

Sim-Sim (2007: 7) entende por compreensão da leitura "a atribuição de significado ao que se lê, quer se trate de palavras, de frases ou de um texto. Tal como na compreensão do oral, o importante na leitura é a apreensão do significado da mensagem, resultando o nível de compreensão da interação do leitor com o texto." Prossegue a autora (2007: 9) afirmando que "a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece da sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita".

Ainda sobre compreensão na leitura, dizem-nos Sá & Veiga (2010: 17) que

a atividade de compreensão é encarada (...) como uma actividade multidimensional que visa a construção pelo sujeito leitor de uma representação semântica do texto em função dos seus projetos e objectivos pessoais de leitura, dos seus conhecimentos anteriores e de vários outros factores (afectivos, intelectuais, experienciais).

Dada a complexidade do processo de leitura, muitos investigadores, ao longo dos últimos anos, têm trabalhado na tentativa de descrever os mecanismos a ele inerentes. Por outras palavras, tal como nos mostra Santos (2000: 24), trata-se de averiguar o modo como o material escrito é processado pelo leitor, sendo definidas etapas para esse processamento e apresentadas numa determinada sequência. É neste contexto que surgem os modelos de leitura

que, em conformidade com algumas perspectivas teóricas, explicitam diferentes entendimentos do ato de ler.

Face ao objetivo do nosso estudo empírico, que se foca na dimensão da compreensão da leitura, abordaremos apenas os modelos que prezam a dimensão interpretativa¹¹.

Contrariamente aos modelos ascendentes, prossegue Santos (2000: 25) afirmando que os descendentes (*top-down*) reforçam o papel da compreensão enquanto atividade mental, que transporta o aluno à obtenção de significado. Segundo estes modelos, são tomadas como ponto de partida do processo de leitura as previsões do leitor sobre o conteúdo do texto e não o texto. Desta forma, antes de se confrontar com a leitura, o leitor apresenta já algumas expectativas sobre o conteúdo do texto, fazendo previsões e formulando hipóteses. Ler, apresenta-se assim, como o confronto com o texto, com o objetivo de verificar e/ou confirmar hipóteses formuladas previamente.

Por não representarem de forma completa e definitiva o modo como os indivíduos processam o que leem, ambos os modelos de leitura são alvo de críticas por parte de alguns estudiosos. Assim, vários investigadores têm tentado apresentar concepções de leitura que definam, de forma rigorosa, todas as operações perceptivas e mentais que intervêm no processo.

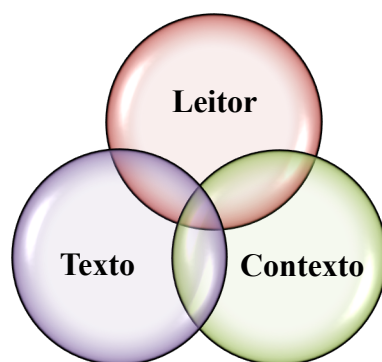
É com o objetivo de contornar as fragilidades dos modelos supracitados que surgiram, recentemente, os modelos interativos. Segundo Rebelo (1991: 64 *apud* Santos, 2000: 26), estes modelos

pressupõem que, durante a leitura, todas as fontes de informação actuam simultaneamente: tanto a identificação, o reconhecimento de letras, a sua tradução em sons, como a compreensão, formulação de hipóteses e conjecturas para descobrir o seu significado estão intimamente implicados no processo, numa relação de interdependência.

No âmbito dos modelos interativos, é atualmente aceite que a leitura eficiente resulta, essencialmente do cruzamento de variáveis indissociáveis: **texto, leitor e contexto** (Giasson, 1990: 21).

O modelo de compreensão apresentado no documento 1 traduz, de forma esquemática, a corrente que predomina atualmente em muitas pesquisas sobre leitura compreensiva.

¹¹ Por não se enquadrarem nos objetivos deste trabalho, não abordaremos detalhadamente os modelos de leitura que dizem respeito à descodificação. Segundo Santos (2000: 24), estes modelos são denominados ascendentes (*bottom-up*), descrevendo o processo de leitura como uma sucessão de estádios, que se inicia com a visão das letras e termina com a integração das palavras em frase. A este respeito, *vide* Cruz (2007: 81).



Documento 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura

Como se observa, o diagrama do documento 1 sugere-nos que a compreensão da leitura pressupõe a participação dinâmica dos três componentes indicados. Nas palavras de Santos (2000: 37) estes elementos, presentes em todas as atividades de leitura, "interagem no sentido de determinarem a compreensão, cuja eficácia é tanto maior quanto mais as variáveis se encontrem interligadas".

Na opinião de Giasson (1990: 21), *o leitor*, variável mais complexa do modelo de compreensão, compreende as estruturas do sujeito¹² bem como os processos de leitura que ele utiliza.¹³ Por seu lado, constitui *o texto* o material a ler e que pode ser considerado sob três aspetos principais: a intenção do autor, a estrutura do texto e o seu conteúdo¹⁴. Já a variável *contexto* compreende os elementos que não fazem parte do texto e que não dizem respeito, de forma direta, às estruturas ou processos de leitura. Segundo a autora podemos distinguir três contextos: o contexto psicológico (intenção de leitura, interesse pelo texto...), o contexto social (as intervenções dos professores, dos colegas...) e o contexto físico (o tempo disponível, o barulho...). Segundo este modelo de compreensão da leitura,

se se considerar correta a relação entre estas três variáveis na compreensão, dever-se-á aceitar simultaneamente ser-se mais matizado e preciso quando se fala na compreensão da leitura de um aluno em particular. A partir deste modelo, não se voltará a dizer "este aluno tem problemas de compreensão", mas "este aluno perante tal tipo de texto e em tal contexto, compreende de tal modo" (1993: 24).

Também para Ribeiro *et al.* (2010: 3) a leitura eficiente resulta, essencialmente, da conjugação dos três tipos de fatores supramencionados (*vide* Documento 1).

Swaby (1989) e Giasson (1993) referidos por Santos (2000: 34) revelam que, quando abordado o tema da compreensão da leitura e, principalmente, a sua aprendizagem, somos

¹² As estruturas têm a ver com o que o leitor é, com os seus conhecimentos e as suas atitudes.

¹³ Os processos dizem respeito ao que o leitor faz durante a leitura, isto é, a habilidades a que recorre.

¹⁴ Segundo Giasson (1993: 22), a estrutura refere-se ao modo como o autor organizou as ideias no texto, enquanto que o conteúdo remete para os conceitos, conhecimentos e vocabulário que o autor decidiu transmitir.

confrontados com duas perspectivas, uma tradicional e outra, mais atual, de natureza psicolinguística.

Segundo a perspectiva tradicional, a compreensão é uma maestria constituída por um número de sub-habilidades individuais, que devem ser ensinadas de forma sequencial e hierárquica, sendo delas que resulta a compreensão. Segundo este modelo de compreensão leitora, uma vez aprendidas cada uma destas sub-habilidades, as crianças transferem-nas para outras situações concretas e atualizadas de leitura.

Nas palavras de Giasson (1993: 18), qualquer habilidade está em permanente interação com outras, no que ao processo de leitura diz respeito. Este reconhecimento figura numa alteração significativa do ponto de vista teórico, com implicações didático-pedagógicas no ensino da compreensão, na medida em que a aprendizagem de uma habilidade de forma isolada não contribui, de forma completa, para a atividade real de leitura.

Teorizadores da visão psicolinguística concebem a compreensão como "a ponte entre o conhecimento e o não conhecimento" (Swaby, 1989 *apud* Santos, 2000: 35). Segundo esta teoria, compreendemos a informação recebida, relacionando-a com informações previamente adquiridas. Investigadores defendem que, para compreendermos informações novas, devemos possuir na nossa estrutura mental conceitos pré-estabelecidos sobre as mesmas.

Segundo Santos (2000: 35-36), a perspectiva psicolinguística

entende que a compreensão depende, largamente, dos conhecimentos anteriores, o que significa que, quanto mais soubermos de um assunto, mais conseguimos aprender. (...)

(...) aquilo que o leitor transporta para o texto (conhecimentos, experiências, motivações) constitui um factor condicionante dessa mesma interpretação.

1.4. Promoção da compreensão nas várias fases da leitura: *das estratégias de leitura à leitura estratégica*

É atualmente aceitável que a compreensão da leitura pode ser desenvolvida, através da aplicação de atividades didático-pedagógicas, que devem direccionar-se para aquilo que se entende serem as três fases do processo de leitura: pré-leitura, leitura e pós-leitura.

Assim, tão importante como ensinar a compreender o texto é dotar o aluno de ferramentas necessárias para o desenvolvimento de uma leitura proficiente.

1.4.1. Pré-leitura

Orientados pela perspectiva psicolinguística, consideramos proveitoso que o aluno cruze, em todas as leituras que realiza, conhecimentos prévios com os novos facultados pela malha textual. Figueiredo (2004: 66 *apud* Morim, 2013: 8) defende que o professor deve conduzir os discentes à reestruturação dos seus velhos esquemas cognitivos e à construção de novos, de modo a auxiliá-los no processo de compreensão da leitura e a promover a aprendizagem e o desenvolvimento intelectual.

No que à pré-leitura diz respeito, diz-nos o *Programa de Português para o Ensino Secundário* (2001/2002: 23) que,

[A *pré-leitura*] pressupõe: a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função.

No mesmo programa (*ibidem*) é ainda defendido que,

quanto mais conhecimentos o leitor tiver sobre o tema tratado no texto (...) mais informação será integrada na sua representação individual do texto e mais competente é como leitor. Na posse desses conhecimentos, poderá proceder a antecipações de sentido, formular, confirmar ou corrigir hipóteses, não se limitando a uma descodificação linear do texto.

Vaz (1998: 103-104), tal como prevê o programa supracitado, afirma que é atualmente aceite que o processo de compreensão da leitura não tem início na descodificação do material escrito, mas antes num vasto conjunto de atividades que se desencadeiam previamente à leitura.

Nas palavras de Morim (2013: 10), tendemos a formular hipóteses sobre o conteúdo de um texto, sempre que nos confrontamos com ele. Independentemente de vermos ou não confirmadas as hipóteses formuladas no contacto prévio com o texto, elas auxiliarão, de algum modo, a compreensão do mesmo, reestruturando e tornando os nossos esquemas cognitivos sobre o assunto nele contido cada vez mais completos (Ballester Bielsa, 2000: 65-66, *apud* Morim: 2013: 11).

Segundo Jones (1985 *apud* Vaz, 1998: 104),

antes de passar propriamente ao acto de ler, os bons leitores tendem a utilizar uma variedade de estratégias que irão facilitar o posterior processo de compreensão. Tais estratégias podem incluir a recordação de informação já adquirida e relacionada com o conteúdo do texto: uma "passagem de olhos" pelo título, subtítulos, eventuais perguntas, gráficos ou figuras; formulação

de hipóteses sobre o conteúdo ou estrutura do texto; a auto-formulação de questões; etc.

A etapa da pré-leitura constitui a fase de previsão de leitura, que abre o horizonte de cognição dos alunos, implicando-os no que irão ler de seguida.

A propósito das atividades passíveis de utilização nesta etapa da leitura, Ballester Bielsa (2000: 69 *apud* Morim, 2013: 11) defende que podemos subdividi-las em dois grandes grupos:

I) as que se relacionam com elementos textuais, sejam eles linguísticos ou não linguísticos, que permitem antecipar alguma informação constante do texto;

II) as que contextualizam o texto antes da sua leitura, desenvolvendo no aluno uma atitude opinativa e despertando o seu interesse para a temática em estudo.

Relativamente ao **Grupo I**, podemos falar em três tipos de atividades:

I.a.) de extração da informação geral do texto ("*skimming*"): consistem numa leitura rápida e têm como objetivo preparar o aluno para uma interação com o texto, concedendo-lhe, assim, uma ideia global sobre o seu conteúdo, origem ou tom em que está escrito;

I.b.) de extração de informação específica ("*scanning*"): consistem numa leitura rápida que visa a seleção de informação específica - um nome, uma data, etc.- permitindo, deste modo, ao aluno familiarizar-se com o conteúdo do texto, antes da passagem para uma leitura em profundidade;

I.c.) de previsão: ajudam o aluno a fazer uma previsão do que irá ler, a partir da análise e interpretação dos elementos paratextuais;

I.d.) de predição: conduzem o aluno a predizer o que irá ler, a partir da leitura de algumas frases ou parágrafos do texto.

No que respeita ao **Grupo II**, prossegue a mesma autora (2013: 11) referindo que, estas possibilitam a antecipação do que irá ser lido, ou seja, permitem a ativação ou construção do conhecimento prévio, antes do contacto com o texto.

Segundo Figueiredo (2004: 67 *apud* Morim, 2013: 12), a estratégia de antecipação

oferece inúmeras vantagens, pois possibilita a ativação dos esquemas cognitivos necessários para que o aluno seja capaz de interpretar e atribuir significado ao texto, ao mesmo tempo que o prepara para a pesquisa da informação relevante. Por último, a estratégia da antecipação, ao criar expectativas que os alunos verão confirmadas ou recusadas, permite que esses alunos ajustem, progressivamente, o seu adestramento interpretativo.

Vaz (1998: 104) sustenta que a previsão ou antecipação é, provavelmente, uma das estratégias mais proficuas e utilizadas na fase de pré-leitura. Segundo este, estudiosos como Graves, Cooke e LaBerge (referidos por Tierney, Readence e Dishner) defendem que a estratégia da previsão pretende:

- a) ativar conhecimento que sirva de quadro de referência ao assunto;
- b) motivar o sujeito para ler;
- c) fornecer uma estrutura organizacional para a compreensão.

Um dos elementos que maior importância assume na estratégia de antecipação é, sem dúvida, a ativação do conhecimento prévio do aluno. A corroborar esta ideia estão os inúmeros estudos realizados neste âmbito, que revelaram que a ativação do conhecimento prévio contribui de forma expressiva a compreensão.

Segundo Solé (1998, *apud* Valle, s/d: 5) constituem estratégias de pré-leitura:

- a) a antecipação do tema ou ideia principal a partir de elementos paratextuais, como título, subtítulo, do exame de imagens, de saliências gráficas, outros;
- b) o levantamento do conhecimento prévio sobre o assunto;

Para Sim-Sim (2007: 15) são estratégias a utilizar antes de iniciar a leitura:

- a) a explicitação do objetivo da leitura do texto;
- b) a ativação do conhecimento anterior sobre o tema;
- c) a antecipação de conteúdos com base no título e imagens (...).

1.4.2. Leitura

A fase da leitura corresponde àquela em que o leitor procede à construção dos sentidos do texto. Durante a leitura, o sujeito verifica a veracidade das hipóteses levantadas na fase de pré-leitura, ajustando, se necessário, as previsões iniciais; distingue o essencial do acessório; diferencia o que se mostra claro daquilo que se revela indeterminado; pode, em alguns casos, apreender as analogias relevantes no contexto, etc. Decorrente dos seus objetivos, o leitor pode proceder ao levantamento de notas, procurar, de forma seletiva, informação ou reinspecionar o texto (Jones, 1985, *apud* Vaz, 1998: 106).

Segundo vários investigadores, uma das estratégias amplamente aceites como "essência da compreensão na leitura" (Johnston & Afflerbach, 1985, *apud* Vaz, 1998: 106) é a identificação de ideias principais.

Concomitantemente, Morim (2013: 12-13) e Sim-Sim (2007: 17) apresentam como estratégias de leitura:

- a) a realização de uma leitura seletiva;
- b) a formulação de hipóteses sobre o conteúdo do texto, à medida que vai sendo processada a leitura;
- c) a validação ou reformulação das hipóteses previamente definidas, partindo de novas informações;
- d) a criação de imagens e/ou mapas mentais dos conteúdos lidos;
- e) a elaboração de sínteses, à medida que se avança na leitura;
- f) a dedução do sentido de palavras, partindo do contexto;
- g) a tomada de notas;
- h) a consulta de materiais de referência complementares (dicionários, enciclopédias...).

1.4.3. Pós-leitura

Depois de decifrada a última palavra de um texto, os leitores menos capazes tendem a abandoná-lo, sem pensarem no que constituiu, para si, a leitura daquele texto. Contrariamente, os bons leitores procuram ver o texto, verificando a compreensão obtida e autoquestionando-se sobre a mesma (Vaz, 1998: 107).

A propósito desta etapa, refere o *Programa de Português para o Ensino Secundário* que se trata de uma etapa que "pressupõe actividades de reacção/reflexão que visam integrar e sistematizar os novos conhecimentos e competências" (2001/2002: 23).

Constituem estratégias de pós-leitura¹⁵:

- a) identificar a ideia principal;
- b) formular questões sobre o texto lido, tentando responder-lhes;
- c) confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto;
- d) discutir com os colegas e com o professor, em contexto escolar, o texto lido;
- e) reler o texto, permitindo ao aluno a revisão de informações novas;
- f) resumir o texto.

2. A imagem e a música na sala de aula

Numa Comunicação apresentada no âmbito do "Encontro de Educação", Vítor Aguiar e Silva (1998-1999: 26) afirmou que,

¹⁵ Cf. Vaz, 1998: 107; Sim-Sim, 2007: 20; Morim, 2013: 14

ao longo do ensino básico e do ensino secundário, a disciplina de Português, tendo o texto literário como área nuclear, (...) deve desempenhar um papel central na educação das crianças, dos jovens e dos adolescentes, com o adequado aproveitamento das possíveis articulações dos textos literários com textos pictóricos, com textos musicais e com textos filmicos, por exemplo.

Comungando destas palavras, decidimos apresentar aos alunos atividades que propiciassem isto mesmo: o cruzamento da linguagem verbal com outros tipos de linguagem.

Estamos conscientes de que, tal como refere o autor, a escola dos nossos dias acolhe crianças e jovens de variados estratos e classes sociais, alguns deles culturalmente pobres, sendo por isso nossa obrigação, enquanto professores, proporcionar a todos "o acesso a um capital simbólico que transcende as clivagens das classes e dos grupos sociais" (*ibidem*).

2.1. O potencial da imagem enquanto recurso educativo

"And what is the use of a book," thought Alice, "without pictures or conversations?"

Lewis Carroll, *Alice's Adventures in Wonderland*

Num sistema de ensino fortemente marcado pelo recurso aos audiovisuais, pretendemos, com o presente capítulo refletir sobre o uso da imagem e, extensionalmente, da música na sala de aula.

É hoje aceite que somos consumidores de imagens desde os primeiros tempos da nossa história. Desde a iconografia rupestre da pré-História à difusão desmesurada da imagem na modernidade, é amplamente reconhecida a expressão humana através da imagem.

Se vivemos rodeados de imagens há muito tempo, só desde alguns séculos a esta parte é que se começou a olhar a imagem nas suas múltiplas realizações, das quais destacamos a didático-pedagógica. Nas palavras de Câmara (2010: 18), é durante o século XVI que surgem, em Portugal, as primeiras manifestações da introdução da imagem no ensino, notando-se uma crescente necessidade em consolidar os conhecimentos através da observação direta da realidade, crendo-se ainda que tudo o que se aprende por prazer é mais gratificante e rentável intelectualmente.

O recurso às imagens, fixas ou em movimento, em contexto de sala de aula, na estreita relação com o texto verbal, constitui, quanto a nós, uma grande mais valia de processo de ensino-aprendizagem, pois tal como defende Santos (2014: 28), "a potencialidade pedagógica [da imagem] reside no seu poder de representação e de confronto material por meio de uma linguagem (visual) alternativa".

Em estreita associação com os textos literários, na dimensão intertextual,

consideramos muito pertinente o cruzamento do texto verbal como outras linguagens, nomeadamente a linguagem icónica, porque, tal como afirma Ferreira (2010: 42),

entender uma pintura como um texto autónomo, passível de ser analisado com elementos concretos, e relacioná-la depois com o texto, contribuirá, a nosso ver, para tornar as aulas de Português ou de Latim num espaço de realização estética, alargando os horizontes artísticos dos alunos, permitindo-lhes desenvolver o gosto pelas manifestações de arte.

Segundo Diéguez (*apud* Câmara, 2010: 31), são atribuídas à imagem as seguintes funções didáticas:

- i. motivadora (capta a atenção do aluno, motivando-o);
- ii. vicarial (deve substituir a própria realidade na transmissão de um conteúdo preciso);
- iii. informativa (torna explícita uma mensagem verbal);
- iv. explicativa (a partir da manipulação icónica, explica graficamente um processo, uma relação, uma sequência temporal);
- v. facilitadora redundante (é capaz de expressar iconicamente o conteúdo de um texto verbal);
- vi. estética (capaz de melhorar a composição, tornando-a mais expressiva).

Ainda a propósito do potencial da imagem e das vantagens da sua utilização em sala de aula, Câmara (2010: 9) refere que "É preciso reconhecer o uso da imagem desde tempos imemoriais, as suas funções e as suas vantagens. É preciso reconhecer a imagem como uma metodologia pedagógica em si mesma (...)".

2.2. O potencial da música enquanto recurso educativo

A música é a arte que exprime o inexprimível, que diz o inefável, a voz primordial do homem. Tanto a intimidade do eu como a infinitude do universo se exprimem na música como em nenhuma outra arte.

Vítor Aguiar e Silva

A música, enquanto recurso didático-pedagógico, e que usámos nas aulas apenas como *pré-texto* para introduzir os conteúdos programáticos, reveste-se de crucial importância para o desenvolvimento de variadas capacidades do aluno. Nas palavras de Cardoso (2010: 103), "através da música, o aluno recebe informações que chegam ao cérebro como sons e alia à aprendizagem emotiva a exploração do prazer de aprender".

Ao longo do nosso trabalho fomos apresentando à turma do 12.º ano de escolaridade alguns poemas musicados, por consideramos tratar-se de uma estratégia que motiva os alunos para a leitura dos textos literários. Além disso, tal como sugere o *Programa de Português para o Ensino Secundário* (2005: 24), o professor deve recorrer a recursos audiovisuais como "livros electrónicos; livros-cassete; poemas musicados ou declamados; peças de teatro filmadas; filmes e séries televisivas baseados em obras literárias". Também o *Programa de Latim para o Ensino Secundário* (2005: 29) corrobora estas sugestões programáticas ao referir que "A leitura de qualquer texto em latim deve ser precedida de uma integração temática e contextual, que poderá ser feita de formas variadas: apresentação em suporte audiovisual e/ou observação de imagens que esclareçam o referente do texto".

Para além de mencionados nas sugestões programáticas, decidimos optar pelos recursos musicados por vários motivos. Primeiro porque é nesse formato que são conhecidos e que chegam até nós e também porque consideramos que funcionam como motivadores para os discentes. Além disso, constituem manifestações de arte a que os alunos dificilmente teriam acesso fora do contexto de sala de aula e sobretudo porque, tal como acontece com o recurso à imagem, a música concede aos alunos um desenvolvimento equilibrado e harmonioso.

PARTE III
Didatização

Didatização

1. Metodologia

O presente trabalho propôs-se aferir até que ponto as estratégias de pré-leitura a que o docente pode recorrer, em contexto de sala de aula, auxiliam a compreensão leitora dos textos literários por parte dos discentes. Para tal, antes da leitura compreensiva dos textos, fomos apresentando aos alunos diferentes estratégias de pré-leitura, numa relação de intertextualidade com os textos literários a estudar posteriormente.

Definidos o objeto de estudo e os objetivos do trabalho, passámos à fase exploratória do estudo de caso. Desta forma, seguiu-se a recolha de dados junto dos alunos das duas turmas.

Contextualizadas as linhas do presente estudo, urge que se defina uma técnica de investigação que permita responder, de forma válida, aos nossos anseios e convicções. Conscientes da multiplicidade de perspetivas e práticas investigativas no âmbito educacional, julgamos que o paradigma qualitativo é o que mais se ajusta ao nosso trabalho. Orientados pelo paradigma supramencionado, optámos pelo estudo de caso instrumental observacional por considerarmos ser o mais adequado aos objetivos deste trabalho, na medida em que permite analisar, descrever e compreender o modo como as estratégias de pré-leitura auxiliam a compreensão leitora dos textos literários em estudo¹⁶.

Cientes de que, num contexto de investigação, o desejo de querer saber sempre mais não pode, de forma alguma, sobrepor-se aos valores humanos e sociais dos sujeitos que dele fazem parte, a presente proposta de trabalho nortear-se-á por alguns princípios patentes no *Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2.ª Série do Diário da República*, 20 de abril de 2011 e que julgamos serem cruciais para o sucesso deste trabalho. Enquanto estudiosos, comprometemo-nos aos deveres da confidencialidade e do anonimato dos dados recolhidos e ao respeito pela fidelidade no tratamento destes, considerando, em todo o processo de investigação, os princípios da transparência e honestidade.

Ao longo do trabalho desenvolvido, fomos dando a conhecer aos intervenientes a informação necessária sobre a investigação, de modo a que lhes fosse permitida a decisão informada quanto aos potenciais riscos e benefícios de colaborar e quantos às características gerais da sua participação.

¹⁶ A este propósito *vide* Morgado (2012: 63).

2. Recursos utilizados nas aulas

2.1. Recursos utilizados nas aulas de Português

Refere-se no *Programa de Português do Ensino Secundário* (2002: 5) que, nas aulas da disciplina, “a leitura do texto literário deverá ser estimulada pois contribui decisivamente para o desenvolvimento de uma cultura mais ampla, integrando as dimensões humanista, social e artística”.

Independentemente da estratégia ou atividade escolhida para abordar o texto literário, o objetivo que norteou a nossa conduta foi a convicção de que, tal como sugere o referido Programa (2002: 24), se faça “do aluno um leitor ativo, capaz de selecionar informação, formular hipóteses, mobilizar referências culturais diversas, comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor”.

Desta forma, as atividades de pré-leitura antecederam a leitura compreensiva de três obras literárias, indicadas no corpus textual do *Programa de Português do Ensino Secundário do 12.º ano* de escolaridade e na planificação letiva a longo prazo (**Anexo 1, p. I**), e que se afiguram como obras ímpares da Literatura Portuguesa.

A primeira atividade de pré-leitura foi desenvolvida na sequência didática respeitante à leitura intertextual de *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, e *Mensagem*, de Fernando Pessoa; a segunda, na unidade didática *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro, e a terceira em *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Para introduzir o estudo dos textos literários mencionados socorremo-nos de vários recursos:

I. Pintura de Columbano - Texto literário "Despedidas em Belém", de *Os Lusíadas*:

A seleção desta pintura (**Anexo 2, p. VI**) prendeu-se com o facto de, a partir dela, se poder elencar uma série de elementos, comuns ao texto verbal, que constituíssem um ponto de partida para a análise textual.

A imagem é rica em elementos contrastantes, sugeridos, desde logo, pela distância entre os dois grupos de pessoas. Este contraste é, também, acentuado pelas marcações cromáticas e ao nível da expressão das personagens. Destacam-se, claramente, dois planos. O mais próximo é composto por um grupo de pessoas, certamente familiares e conhecidos, que fica na pátria e que manifesta a sua apreensão e saudade em relação aos que partem, visível

através dos rostos chorosos, do movimento de aceno das mãos, da atitude de prostração das mulheres, mas também pelo contraste das cores, o vermelho e o negro, que acentuam o luto que se antevê e a paixão que se desfaz. O grupo mais afastado, composto pelos homens que partem, constitui já uma imagem menos nítida, que marca o afastamento, visível nas cores e formas pouco perceptíveis. No entanto, deve salientar-se a fragilidade da embarcação, que adensa o medo e a incerteza em relação ao que os espera.

II. Música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso - Texto literário "Mar Português", de *Mensagem*:

A música de Rui Veloso (**Anexo 3, p. VIII**), narrada pela voz de uma das mulheres que viu o amado partir na demanda dos Descobrimentos, descreve o sofrimento coletivo de todas as pessoas que ficam e veem familiares e conhecidos partir. Na primeira pessoa, esta mulher vai demonstrando o seu sofrimento, perceptível através do choro constante, marcado por uma gradação crescente ("*sou só mais uma/das que aqui choram e te salgam a espuma/meu pranto intenso/engrossa as marés*").

Assumindo a voz coletiva de todas as mulheres sofredoras, esta mulher vai revelando, nos seus sentimentos e estados de espíritos, todas as incertezas e perigos que o mar e a viagem dos Descobrimentos acarretam ("*não sei que faça/sou viúva ou não/não sei se case/notícias não há/será que é morto ou amigou por lá*") bem como os objetivos que impulsionaram a viagem ("*não sei o que os chama aos teus nevoeiros será fortuna ou bichos-carpinteiros*").

Na música, tal como no poema, contamos ainda com a presença constante do mar e dos elementos que o constituem (*espuma, sal, areia salina...*), a marcar, simbolicamente, a força deste elemento da natureza na empresa dos Descobrimentos Marítimos.

III. Canções de intervenção "Formiga no carreiro", de José Afonso e "Letra para um Hino", de Manuel Alegre - Texto literário *Felizmente há Luar!*:

As canções de intervenção selecionadas (**Anexo 4, p. X**) são composições musicais características do contexto histórico, social e político do tempo da escrita da peça.

As canções de resistência, tal como afirma Fernando Namora, "eram o veículo de protesto; impunha-se que os romances e os poemas que escrevíamos fossem a voz desses homens cujo grito não era ouvido, fossem o registo de uma realidade iníqua que urgia denunciar e resgatar" (*Sentados na Relva*, 1986). Assim, e em estreita relação com *Felizmente há Luar!*, as canções selecionadas constituem uma metáfora constante à necessidade de alterar mentalidades, alertar consciências, lutar por um mundo melhor. Tal como Matilde de Melo,

na peça, José Afonso e Manuel Alegre, ainda que de forma subentendida, transmitem, nos seus poemas, a necessidade de alterar o estado de Portugal, perante um contexto político, social e cultural de forte repressão.

IV. Poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão - Texto literário *Memorial do Convento*:

O poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão (**Anexo 5, p. XII**), musicado por Manuel Freire em estreita relação com o texto, aborda a temática do sonho nas suas múltiplas realizações. Tal como no romance saramaguiano, o sonho é o forte impulsionador da vida, capaz até de fazer *voar* uma passarola movida a vontades.

2.2. Recursos utilizados nas aulas de Introdução à Cultura Clássica

Introdução à Cultura Clássica¹⁷, disciplina inovadora no colégio, cujos documentos orientadores são o projeto *Pari Passu* (**Anexo 6, p. XIV**) e a planificação letiva anual (**Anexo 7, p. XVIII**), assume um cariz ajustável, sendo facultada ao professor a possibilidade de selecionar os conteúdos programáticos a lecionar, tendo em vista os objetivos por ele determinados.

Conscientes de que conhecer textos literários clássicos contribui não só para a educação literária, pessoal e intelectual do aluno mas também para o reforço da perenidade da Antiguidade Clássica na nossa identidade cultural e, tendo em conta os objetivos do presente trabalho, selecionámos como *corpora* textual a ler, de forma analítica e crítica, adaptações infanto-juvenis de *O Mito de Hércules*, da fábula *Rana Rupta et Bos*, de Fedro, e da *Eneida* de Virgílio.

Na sequência da unidade respeitante aos Mitos e Lendas Greco-Romanas, selecionámos excertos textuais da adaptação juvenil do Mito de Hércules, *As Quase Verdadeiras Aventuras de Hércules*, de Adriana Freire Nogueira, texto a que, dado o caráter lúdico que apresenta, os alunos manifestam boa receptividade. Elegemos este mito porque reconhecemos o público como fiel consumidor de histórias de heróis. Não será por isso de espantar o entusiasmo com que os alunos aderem a textos literários onde figuram personagens dotadas de capacidades físicas e psicológicas ímpares.

¹⁷ A disciplina de Introdução à Cultura Clássica está em funcionamento no CBB desde o ano letivo de 2013/2014 e será, a partir do ano letivo 2015/2016, oferta de Escola aberta a todo o país: <http://www.dge.mec.pt/introducao-cultura-e-linguas-classicas>

Relativamente aos textos sugeridos nos documentos orientadores da disciplina para a unidade sobre Fábulas de Fedro, seleccionámos algumas adaptações da fábula "A rã rebentada e o boi". As fábulas, dadas as suas características, inserem-se num género literário a que os alunos manifestam boa adesão. A sua curta extensão, as personagens animais e a dinâmica narrativa são características que os alunos apreciam nos textos. Elegemos esta fábula porque, para além de permitir ainda que os alunos reflitam sobre o carácter moral e didático que encerra, é desconhecida dos alunos.

Na sequência da última unidade didática, seleccionámos como texto a estudar o episódio de Dido e Eneias, inserido na adaptação infantil da *Eneida*, *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo por João de Barros*, obra que normalmente entusiasma os alunos. Considerando a pertinência do estudo de textos de autores conceituados do panorama literário grego e latino, é perceptível a importância do lugar de Virgílio e da sua poesia no crescimento literário e cognitivo de alunos do 7.º ano de escolaridade. Através de uma encantadora adaptação da *Eneida* de Virgílio, João de Barros torna acessível o contacto com uma das mais empolgantes narrativas da história da Humanidade.

Para os três momentos de leitura recorreremos a apresentações de recursos icónicos, sobejamente relacionados com os conteúdos dos textos escolhidos, a saber:

I. Excerto do filme *Hércules* - Texto literário *O Mito de Hércules*:

Como estratégia de pré-leitura e de forma a cruzar linguagens artísticas, seleccionámos os cinco primeiros minutos do filme *Hércules*¹⁸, produzido por Brett Ratner em 2014. Tal como no texto seleccionado (**Anexo 8, p. XX**), o excerto do filme apresenta a personagem principal e quatro dos doze trabalhos a que se sujeitou, comprovando dessa forma o carácter físico e psicológico excepcional do herói.

II. Sequência icónica - Texto literário *Rana Rupta et Bos*:

A sequência icónica elaborada, de base, por nós, (**Anexo 9, p. XXVI**) permite aos alunos a representação sequencial, em imagens, da fábula (**Anexo 10, p. XXVIII**), colocando em evidência a estrutura e os elementos que compõem a narrativa. De forma a refletirem sobre a sequência de imagem e verbalizarem a narrativa representada, os alunos foram incitados a produzir um texto (**Anexo 11, p. XXXI**), com um possível final para a fábula.

¹⁸ Por se tratar de um documento audiovisual não será apresentado em anexo.

III. Sequência de pinturas - Texto literário Episódio de Dido e Eneias:

Para introduzir o texto da *Eneida* de Virgílio (**Anexo 12, p. XXXIII**), seleccionámos uma sequência de pinturas (**Anexo 13, p. XLI**), que retrata os três momentos vividos por Dido e Eneias, ao longo do episódio.

A primeira pintura, *Aeneas tells Dido the misfortunes of the Trojan city*, de Pierre Narcisse Gúerin, diz respeito ao primeiro momento do texto e retrata a apresentação de Dido a Eneias. Tal como num primeiro momento do texto verbal, a pintura apresenta os dois amantes do episódio. É nesta altura que Dido ouve, atentamente, as façanhas do herói Eneias, começando a nutrir por ele sentimentos de admiração e amor.

A segunda pintura, *Dido and Aeneas*, de Jean Roux diz respeito aos momentos de amor consumados entre Dido e Eneias. Apaixonados, os dois amantes vivenciam momentos de intimidade.

A terceira e última pintura, intitulada *Morte de Dido*, de Sébastien Bourdon, corresponde à parte final do texto literário estudado, representando Dido sofredora e em agonia, permitindo antever já a sua morte.

A seleção destas atividades de pré-leitura prendeu-se com o facto de, partindo delas, ser possível enumerar uma série de elementos, comuns aos textos verbais, que constituindo um ponto de partida para a análise textual, facilitassem aos alunos a sua compreensão.

Importa ressaltar que, tendo em conta o formato e objetivo do presente relatório de estágio, tentámos proceder a uma abordagem didática semelhante nas duas disciplinas lecionadas.

3. Operacionalização

O estudo realizado contemplou um conjunto de atividades distintas para cada turma. Deste modo, na turma de Português apresentámos aos alunos quatro atividades de pré-leitura e três na turma de ICC. Depois de aplicadas as respetivas atividades, os discentes preencheram questionários, a partir dos quais foi possível retirar os dados que apresentaremos posteriormente.

Ressalvamos que, pese embora o facto de a operacionalização didática ter decorrido em contextos e níveis escolares díspares, tentámos ser, sempre que possível, coerentes na escolha das atividades apresentadas. Deste modo, preocupámo-nos em selecionar recursos que

mantivessem um diálogo intertextual com os textos.

3.1. Operacionalização nas aulas de Português

Partindo do pressuposto estabelecido com o tema do presente relatório, decidimos confrontar os alunos com atividades que contribuíssem para atingir os objetivos a que nos propusemos: por um lado, a motivação para o estudo de obras literárias, de forma a conduzi-los um caminho profícuo de interpretação, e, por outro lado, o contacto com diferentes manifestações culturais, que deve constituir um dos vetores da aula de Português.

A **primeira atividade** foi desenvolvida no início do segundo período letivo, na sequência do estudo da unidade didática respeitante à leitura intertextual d'*Os Lusíadas*, de Luís de Camões, e *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Depois de lecionadas as aulas destinadas à análise temática e formal de alguns episódios da épica camoniana, bem como de poemas de cada uma das partes constituintes da *Mensagem*, revelou-se pertinente uma aproximação temática das duas obras, com o objetivo de permitir aos alunos, conforme diretriz programática, a reflexão sobre os aspetos que as aproximam, tendo em conta o contexto sociocultural em que cada uma delas se insere.

Para a primeira aula, destinada à operacionalização do tema do presente relatório, subordinada ao estudo do episódio "Despedidas em Belém", d'*Os Lusíadas*, e do poema "Mar Português", de *Mensagem*, seleccionámos duas atividades de pré-leitura: a visualização de uma imagem e a audição de uma música, relacionadas com a temática dos Descobrimentos marítimos portugueses.

Para avaliar o contributo destas atividades de pré-leitura na compreensão dos textos literários seleccionados, aplicámos um questionário (**Anexo 14, p. XLV**), constituído por três partes de resposta fechada, através dos quais pretendemos aferir:

- Nível de compreensão da visualização da imagem de Columbano (Parte I);
- Nível de compreensão da audição da música "Praia das Lágrimas" (Parte II);
- Nível de compreensão leitora dos textos literários "Despedidas em Belém", d'*Os Lusíadas*, e do poema "Mar Português", de *Mensagem* (Parte III).

Numa IV Parte foi nosso objetivo compreender o modo como essas mesmas estratégias auxiliaram a compreensão dos textos literários tendo-se para isso, recorrido a uma questão aberta.

Iniciámos a aula pela mobilização de conteúdos previamente adquiridos, com o objetivo de verificar conhecimentos e situar os alunos no eixo da narrativa épico-lírica. Mobilizados os conhecimentos e contextualizado o episódio a analisar, seguiu-se a introdução ao estudo do episódio das "Despedidas em Belém", através da apresentação do recurso icónico.

Após a exploração da pintura, devidamente orientada por questões e pontos de reflexão, solicitámos aos alunos o preenchimento da Parte I do questionário¹⁹. Posteriormente os alunos partiram para a leitura do texto literário, tendo sido as estâncias selecionadas progressivamente lidas e analisadas.

Num segundo momento da aula, e dando continuidade aos objetivos do presente relatório, optámos por apresentar aos alunos uma música de Rui Veloso, "Praia das Lágrimas", cujo motivo temático se assemelha ao do poema "Mar Português". Depois de explorada a música, foi-lhes solicitado o preenchimento da Parte II do questionário.

O texto literário foi lido e explorado, permitindo aos alunos verificar a intertextualidade que se evidencia com o recurso musical selecionado.

Após a leitura e análise de ambos os textos literários solicitou-se aos alunos o preenchimento dos dois últimos grupos do questionário.

A **segunda atividade** foi desenvolvida em meados do segundo período letivo, na sequência da unidade didática respeitante ao estudo de Textos de Teatro II, da qual faz parte integrante *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro.

Com o objetivo de abordar o final do ato II, de extrema importância para o entendimento global da peça teatral, este excerto narra a súplica de Matilde aos populares, na esperança que a ajudem a libertar o seu General da prisão injusta em que se encontra, elegemos como estratégia de pré-leitura a audição e análise de duas canções de intervenção: "A formiga no carreiro", de José Afonso e "Letra para um Hino", de Manuel Alegre.

Para avaliar o contributo destas atividades de pré-leitura na compreensão do texto literário selecionados, aplicámos um segundo questionário (**Anexo 15, p. LII**) constituído por três partes de resposta fechada, através dos quais pretendemos aferir:

- Nível de compreensão da audição da música "A formiga no carreiro" (Parte I);
- Nível de compreensão da audição da música "Letra para um Hino" (Parte II);

¹⁹ Os resultados deste e de outros questionários serão apresentados mais adiante, no subcapítulo 4, da Parte III do presente trabalho, p. 50.

- Nível de compreensão leitora do texto literário *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro (Parte III).

Numa IV Parte foi nosso objetivo compreender o modo como essas mesmas estratégias auxiliaram a compreensão do texto literário tendo-se, para tal, recorrido a uma questão aberta.

Antes da análise textual, a aula teve início com uma breve síntese dos assuntos já estudados, com o objetivo de situar os discentes no eixo da narrativa teatral. Posteriormente, foram apresentadas aos alunos as canções de intervenção. Depois de explorada a letra de cada uma, desvendados os sentidos relativos ao contexto político e social do tempo da escrita da obra de Sttau Monteiro, solicitou-se aos alunos o preenchimento das I e II Partes, respetivamente.

Devidamente orientados por questões e pontos de reflexão, os alunos puderam partir para a leitura do texto literário, tendo-lhes sido solicitado, na última parte da aula, a resposta às questões das duas últimas partes do questionário.

A **terceira atividade** foi desenvolvida no término do terceiro período letivo, na sequência da unidade didática respeitante ao estudo de Textos Narrativos/Descritivos II, nos quais se insere *Memorial do Convento*, de José Saramago.

Como texto a analisar, elegemos os capítulos XV e XVI do romance, tendo sido a sua leitura introduzida através do poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão.

Para avaliar o contributo da atividade de pré-leitura na compreensão do texto literário selecionado, aplicámos um terceiro questionário (**Anexo 16, p. LIX**) constituído por duas partes de resposta fechada, através do qual pretendemos aferir:

- Nível de compreensão da audição do poema "Pedra Filosofal" (Parte I);
- Nível de compreensão leitora dos capítulos XV e XVI do texto literário *Memorial do Convento*, de José Saramago (Parte II).

Numa III Parte foi nosso objetivo compreender o modo como a audição do poema auxiliou a compreensão do texto literário tendo-se, para tal, recorrido a uma questão aberta.

Iniciámos a aula pela mobilização de conteúdos previamente adquiridos, com o objetivo de verificar conhecimentos e situar os alunos na dinâmica saramaguiana. Posteriormente, seguiu-se a introdução do estudo dos capítulos XV e XVI do romance, nos quais encontramos bem patente a temática do sonho e os seus efeitos na vida do Homem. Para darmos início ao estudo dos capítulos, permitimos aos alunos a audição do poema "Pedra

Filosofal", de António Gedeão, musicado por Manuel Freire. Depois de explorado o poema, solicitámos aos alunos o preenchimento da Parte I do questionário.

Orientados por questões e pontos de reflexão, os alunos puderam, após o preenchimento do questionário, partir para a leitura do texto literário. Os capítulos XV e XVI foram lidos e analisados, dando-se realce à capacidade de sonho e concretização do ser humano, tendo sido possível aos alunos comprovar a proximidade entre a composição poética e uma das principais temáticas do romance. Afinal, como escreveu Saramago, "*Além da conversa das mulheres, são os sonhos que seguram o mundo na sua órbita*" (552014: 125). Depois de explorados os capítulos em questão, os alunos responderam às restantes questões do questionário.

3.2. Operacionalização nas aulas de ICC

A **primeira atividade** foi desenvolvida em meados do segundo período letivo, na sequência didática respeitante aos Mitos e Lendas Greco-Latinos. Neste sentido, seleccionámos um dos mitos indicados na planificação anual da disciplina e no projeto *Pari Passu*, o Mito de Hércules, numa adaptação juvenil, de Adriana Nogueira. Como atividade de pré-leitura apresentámos aos alunos um excerto do filme *Hércules*.

Para avaliar o contributo desta atividade na compreensão dos textos literários seleccionados, aplicámos um questionário (**Anexo 17, p. LXIV**), constituído por dois grupos de resposta fechada, através dos quais pretendemos aferir:

- Nível de compreensão da visualização do excerto do filme (Parte I);
- Nível de compreensão leitora do texto literário adaptado do Mito de Hércules (Parte II);

Numa III Parte foi nosso objetivo compreender o modo como essa mesma atividade auxiliou a compreensão dos textos literários tendo-se, para isso recorrido a uma questão aberta.

Assim, nesta sequência, começamos a aula com a visualização do excerto filmico antes do contacto com o texto literário. Após a exploração do excerto do filme, devidamente orientado por questões e com o objetivo de aferir o nível de compreensão resultante da sua visualização, solicitámos aos alunos o preenchimento da Parte I do questionário. Depois de analisado o excerto do filme e preenchido o questionário, os alunos partiram para a leitura do texto literário. No final da leitura, solicitámos aos alunos o preenchimento das restantes partes do questionário.

A **segunda atividade** foi desenvolvida no início do terceiro período letivo, na sequência da unidade didática respeitante às Fábulas de Fedro. Nesta aula, escolhemos algumas adaptações da fábula de Fedro "A Rã Rebetada e o Boi", como texto literário a apresentar aos alunos. Para introduzir o texto, construímos uma sequência de imagens alusivas ao mesmo.

Para avaliar o contributo desta atividade de pré-leitura na compreensão dos textos literários selecionados, aplicámos um questionário (**Anexo 18, p. LXIX**), constituído por dois grupos de resposta fechada, através dos quais pretendemos aferir:

- Nível de compreensão da visualização da sequência de imagens alusiva à fábula (Parte I);

- Nível de compreensão leitora de várias adaptações da fábula (Parte II).

Numa III Parte foi nosso objetivo compreender o modo como essa mesma atividade auxiliou a compreensão do texto literário, tendo-se para isso recorrido a uma questão aberta.

Desta forma, nesta sequência, começamos a aula pela exploração da prancha, antes do contacto com o texto literário. Devidamente orientada por questões, a exploração da sequência de imagens foi desenvolvida com o objetivo de levar os alunos a prever o final da história, antes da leitura do texto. Para isso, distribuámos uma ficha onde solicitávamos a criação de um final para a prancha apresentada. Da observação das composições, pudemos concluir que todos se aproximaram do final verdadeiro da fábula. Posteriormente, solicitámos aos alunos o preenchimento da Parte I do questionário. Depois de preenchido o questionário, os alunos partiram para a leitura da fábula, à qual se seguiu o preenchimento do restante questionário.

A **terceira atividade** foi desenvolvida no final do terceiro período letivo, na sequência da unidade didática respeitante à Literatura Greco-Latina. Inserida nesta unidade, recorreremos à adaptação literária da *Eneida* de Virgílio, por João de Barros. Ainda nesta narrativa, decidimos abordar o episódio de Dido e Eneias.

Como atividade de pré-leitura selecionámos uma sequência de pinturas, que retrata três momentos do episódio de Dido e Eneias: o encontro e enamoramento dos dois, a realização desse amor e o desenlace que culmina na separação dos amantes.

Para avaliar o contributo desta atividade na compreensão do episódio literário escolhido, aplicámos um questionário (**Anexo 19, p. LXXIV**), constituído por duas partes de resposta fechada, através dos quais pretendemos aferir:

- Nível de compreensão da visualização da sequência de imagens alusiva à fábula (Parte I);

- Nível de compreensão leitora do episódio (Parte II).

Numa III Parte foi nosso objetivo compreender o modo como essa mesma atividade auxiliou a compreensão do texto literário tendo-se, para isso recorrido a uma questão aberta.

Após a exploração das três pinturas, devidamente orientada por questões, e com o objetivo de aferir o nível de compreensão resultante da aplicação da estratégia de pré-leitura utilizada, solicitámos aos alunos o preenchimento da Parte I do questionário. Depois de preenchido o questionário, os alunos partiram para a leitura do texto literário, tendo sido o episódio de Dido e Eneias progressivamente lido e analisado. Num último momento, os alunos responderam às questões das Partes II e III do questionário.

No final do ano letivo distribuámos pelos alunos um inquérito de satisfação, de modo a determinar a sua opinião acerca das atividades desenvolvidas ao longo das aulas de Português (**Anexo 20, p. LXXXI**) e de Introdução à Cultura Clássica (**Anexo 21, p. LXXXVI**) no âmbito do presente relatório.

4. Análise de dados e discussão de resultados

Atendendo ao facto de estarmos a trabalhar com turmas e níveis de ensino diferentes, a análise de dados e as conclusões retiradas serão apresentadas em partes distintas.

Num primeiro momento apresentam-se os dados relativos à aplicação das três atividades de pré-leitura na turma de Português e, num segundo momento, na turma de Introdução à Cultura Clássica.

Reunida a totalidade dos questionários, procedemos à sua análise e interpretação. Para cada grupo de questões foram determinadas as frequências absolutas e/ou relativas.

4.1. Turma de Português

1 e 2.ª Atividades

- Visualização de uma representação icónica, de Columbano
- Audição da música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso
- Leitura e análise do episódio "Despedidas em Belém", d'*Os Lusíadas* e do poema "Mar Português", da *Mensagem*.

Importa começar por ressaltar que, apesar de a turma ser constituída por quinze alunos, na aula em que foi aplicado o questionário respeitante à primeira atividade, só estavam presentes dez alunos.

No que respeita às questões da Parte I do questionário (*vide anexo 14, p. XLV*), foi obtida uma taxa de 100% de respostas corretas (*Gráfico I*). Da observação direta em sala de aula e dos dados obtidos pudemos concluir que, relativamente à imagem de Columbano, os alunos compreenderam os seus principais componentes, nomeadamente as personagens, a ação, o espaço e os sentimentos evidenciados.

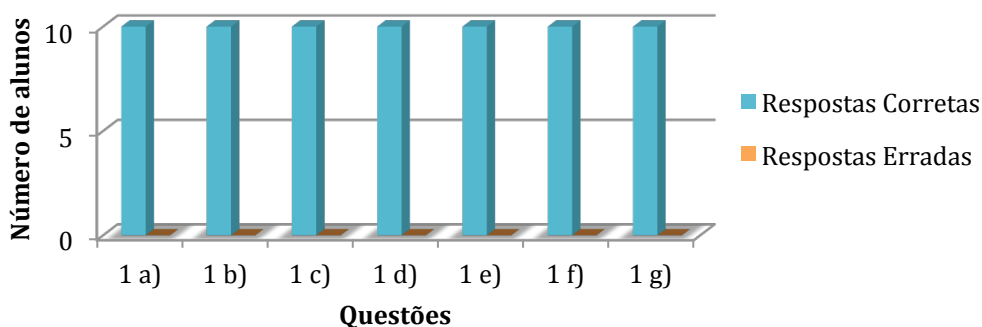


Gráfico I: Frequências absolutas de respostas às questões do Grupo I

Da II Parte do mesmo questionário pudemos verificar que, para sete de oito questões colocadas, se constatou a totalidade de respostas corretas. Paralelamente, verificamos que na resposta 1b) se verifica, apenas, uma resposta incorreta (*Gráfico II*).

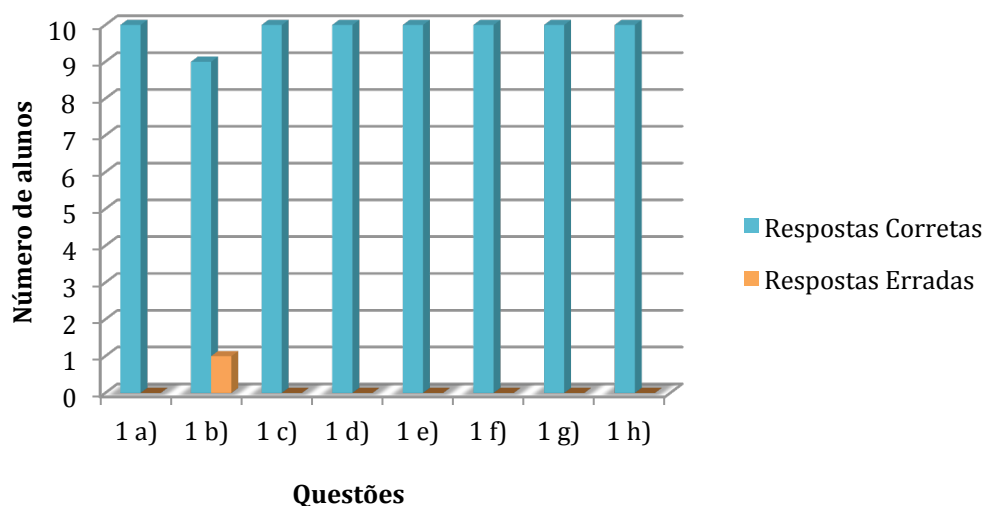


Gráfico II: Frequências absolutas de respostas às questões do Grupo II do questionário

No que concerne à Parte III do mesmo questionário, de referir que as questões 1i) e 1n) são as que evidenciam uma maior taxa de repostas erradas, situando-se na ordem dos 40%. Ao invés, a questão 1c) foi aquela onde menos alunos erraram, representando apenas 10% das repostas totais. É de salientar que, das quinze questões colocadas aos alunos, seis apresentam uma taxa de 100% de repostas corretas (*Gráfico III*).

Focando-nos nos dados acima indicados, será de interesse salientar que, cruzando os resultados obtidos das questões 1i) do gráfico III com a questão 1b) do gráfico II, se poderá identificar alguma dificuldade em compreender que a voz da mãe e da mulher assumem um significado coletivo, tanto na música de Rui Veloso como no texto literário "Despedidas em Belém". Na nossa opinião, as repostas erradas à questão 1n) ficarão a dever-se ao tipo de questão, que exigia aos alunos alguma reflexão em torno da pergunta retórica "*Tudo vale a pena?*", colocada por Fernando Pessoa na parte final do poema "Mar Português".

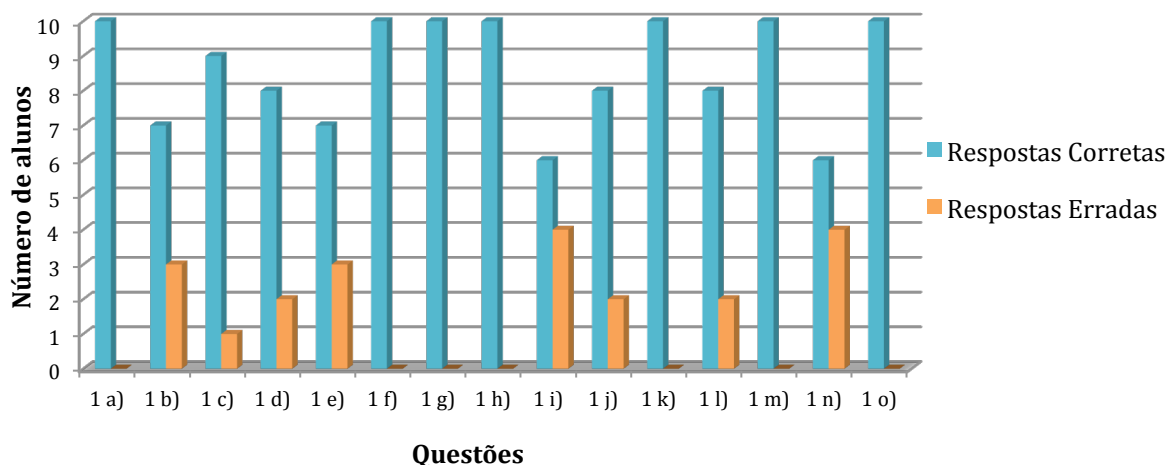


Gráfico III: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo III do questionário

No que concerne à última questão, de resposta aberta, que pretendia averiguar o modo como as atividades de pré-leitura contribuíram para a compreensão dos textos literários, os esclarecimentos foram, como expectável, de natureza diversa.

Depois de analisado o conteúdo das respostas abertas, pudemos concluir que, segundo os alunos, as atividades de pré-leitura desenvolvidas contribuíram para a compreensão leitora dos textos literários, na medida em que lhes permitiram a identificação de temas e elementos semânticos comuns aos textos literários, as categorias da narrativa e ainda a concretização de ideias que já detinham (*Gráfico IV*).

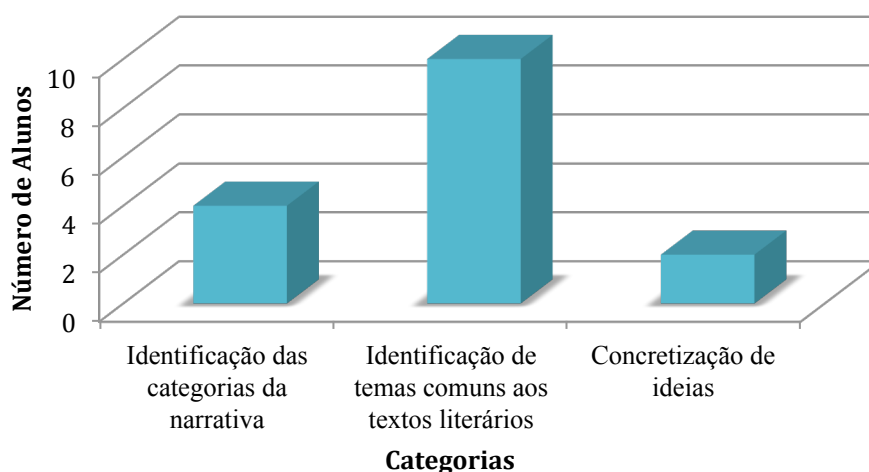


Gráfico IV: Frequências absolutas de respostas por categoria

Na sequência do supramencionado, seguir-se-ão algumas respostas ilustrativas dos alunos à questão aberta²⁰ (*Documentos 2, 3 e 4*).

IV. Parte

1. De que modo a visualização da imagem de Columbano e a audição da música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê) contribuíram para a compreensão do episódio d' *Os Lusíadas* "Despedidas em Belém" e do poema Mar Português, de Fernando Pessoa? Justifique.

Contribuíram para uma melhor explicação, tendo em conta que a música de "Praia das Lágrimas" de Rui Veloso e o episódio d' *Os Lusíadas* "Despedidas em Belém" são ambas muito parecidas e isso ajuda ~~na~~ numa melhor compreensão destas.

Documento 2 - Resposta de um aluno à questão aberta

IV. Parte

1. De que modo a visualização da imagem de Columbano e a audição da música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê) contribuíram para a compreensão do episódio d' *Os Lusíadas* "Despedidas em Belém" e do poema Mar Português, de Fernando Pessoa? Justifique.

A visualização da imagem e a audição da música contribuíram de forma positiva para a compreensão do episódio d' *Os Lusíadas* "Despedidas em Belém" e do poema Mar Português, pois ajudaram a clarificar as ideias, representando os sentimentos generalizados das mulheres, em que as marinheiras deixavam mães e filhos abandonados, infelizes por não terem as marinheiras vel...

Documento 3 - Resposta de um aluno à questão aberta

²⁰ Todas respostas ilustrativas dos alunos à questão aberta foram escolhidas aleatoriamente.

IV. Parte

1. De que modo a visualização da imagem de Columbano e a audição da música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê) contribuíram para a compreensão do episódio d' *Os Lusíadas* "Despedidas em Belém" e do poema Mar Português, de Fernando Pessoa? Justifique.

A música falava ~~de~~ ~~despedidas~~ no mar, o que ele representava, a imagem é a despedida dos marinheiros para com os seus familiares e o poema transmite os sentimentos dos marinheiros e dos familiares de modo que facilitou a compreensão do poema dado que está tudo interligado.

Documento 4 - Resposta de um aluno à questão aberta

3.ª atividade

- Audição da música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso
- Audição da música de intervenção "Letra para um Hino", de Manuel Alegre
- Leitura e análise do excerto final do ato II de *Felizmente há Luar!*

À semelhança da atividade anterior, importa ressaltar que, apesar da turma ser constituída por quinze alunos, na aula em que foi aplicado o questionário, só estavam presentes onze alunos. Em consequência, serão apresentados apenas os resultados decorrentes dos onze questionários respondidos e analisados. No que concerne às questões da Parte I do questionário (*vide anexo 15, p. LII*), apenas a questão 1a) registou uma resposta incorreta (*Gráfico V*). Todas as restantes registaram uma taxa de 100% de respostas corretas.

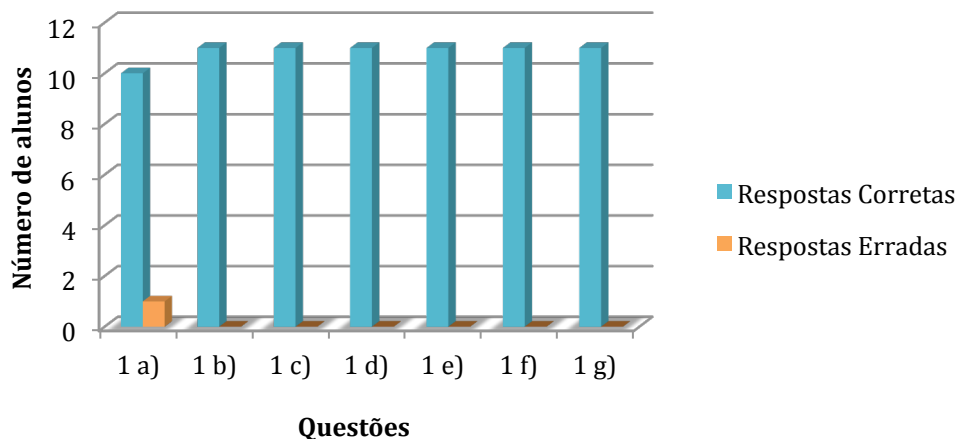


Gráfico V: Frequências absolutas de respostas às questões do Grupo I

Da II Parte do mesmo questionário pudemos verificar que, às nove questões colocadas, seis apresentam uma taxa de 100% de respostas corretas. Paralelamente, verificamos que a resposta 1d) é aquela onde se verifica uma maior incidência de respostas incorretas, com uma taxa de 36% de respostas erradas. As questões 1b) e 1i) apresentam apenas uma resposta errada. (Gráfico VI).

Torna-se difícil de compreender a elevada taxa de respostas erradas na questão 1d), porque, quando confrontada com as questões 1e) e 1h) se constata a ausência de concordância de respostas. De acordo com a questão 1e), considerando todos os alunos que *a música não traduz a impossibilidade de mudança* e que na questão 1h) todos consideram que *"ser homem", no poema, não corresponde a agir de acordo com o pensamento dos outros*, difícil se torna compreender como, da totalidade dos inquiridos, quatro tenham considerado que o enunciador adota uma postura de conformismo e passividade face à situação política. Na nossa opinião, julgamos que alguma falta de atenção aquando do preenchimento do questionário poderá estar na base desta incoerência.

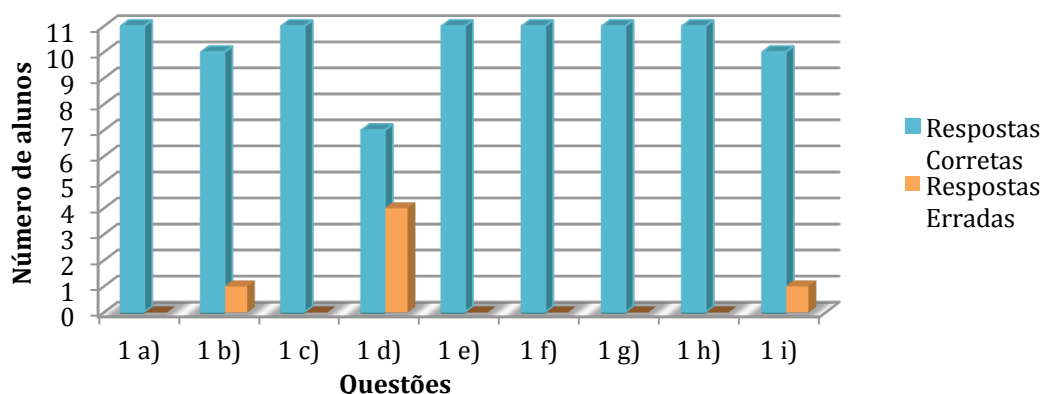


Gráfico VI: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo II do questionário

No que concerne à parte III do questionário aplicado verifica-se que as questões 1b) e 1d) são as que apresentam uma maior taxa de repostas erradas, situando-se na ordem dos 45%. A taxa de respostas erradas fica a dever-se, quanto a nós, à dificuldade que os alunos manifestam a nível lexical. A palavra "desvaneceu-se", presente na questão formulada, suscitou dúvidas aos alunos, tendo dificultado o acesso ao conteúdo da questão, impossibilitando a sua compreensão. Paralelamente, as questões 1e) e 1g) foram aquelas onde menos alunos erraram, representando apenas 9% das respostas totais (Gráfico VII).

Da observação direta em sala de aula e dos dados obtidos pudemos concluir que, relativamente à audição das canções de intervenção de José Afonso e de Manuel Alegre, de uma forma geral, os alunos compreenderam as suas principais características, nomeadamente a carga simbólica, conseguindo ainda estabelecer paralelismos com a mensagem implícita veiculada no texto literário.

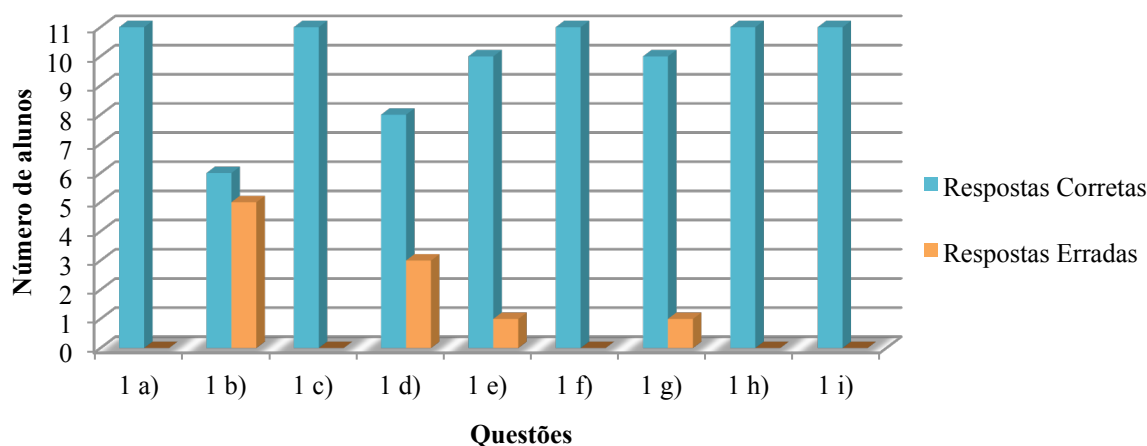


Gráfico VII: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo III do questionário

Também neste questionário, os resultados obtidos à questão de resposta aberta, que pretendia averiguar o modo como as estratégias de pré-leitura contribuíram para a compreensão do texto literário, foram de natureza diversa. Assim, depois de analisado o conteúdo das respostas abertas, concluímos que, segundo os discentes, as atividades de pré-leitura contribuíram para a compreensão leitora do texto literário pois permitiram a identificação de temas e elementos semânticos comuns aos textos literários e a identificação de elementos simbólicos. Desta forma, os alunos contactaram previamente com elementos que veriam explanados no texto literário (*Gráfico VIII*).

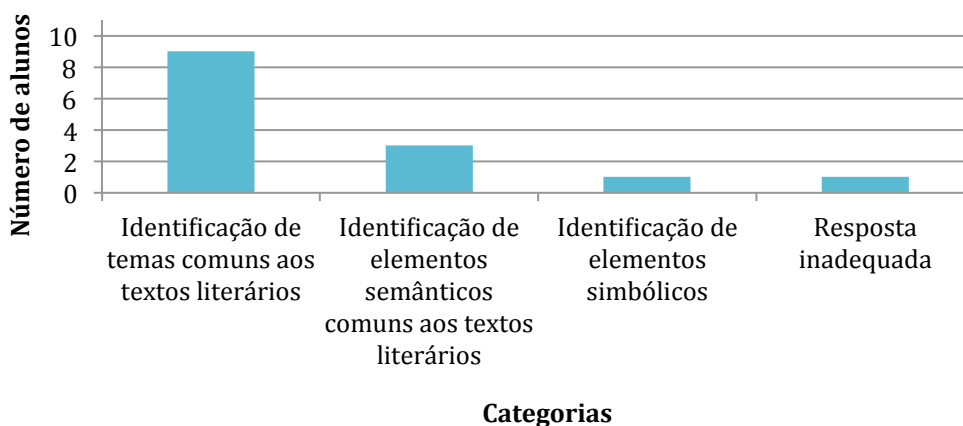


Gráfico VIII: Frequências absolutas de respostas por categoria

Na sequência dos resultados obtidos na resposta aberta, apresentamos alguns exemplos de respostas dos alunos (*Documentos 5, 6 e 7*).

III. Parte

1. De que modo a audição da música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um Hino" de Manuel Alegre, contribuíram para a compreensão leitora do excerto do Ato II da obra *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro? Justifique.

A audição da música de intervenção "A formiga no carreiro", e "Letra para um Hino" contribuíram para a compreensão leitora do excerto do Ato II da obra *Felizmente há Luar!*, uma vez que simbolizavam a liberdade e tanto José Afonso como Manuel Alegre acreditavam num país livre tal como Gomes Freire.

Documento 5 - Resposta de um aluno da turma à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a audição da música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um Hino" de Manuel Alegre, contribuíram para a compreensão leitora do excerto do Ato II da obra *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro? Justifique.

As músicas de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um Hino" de Manuel Alegre contribuíram para a ideia de como era importante e possível ocorrer a mudança, assim como se verificou no Ato II. Tanto as músicas como o Ato II apresentaram situações de revolta e o incentivo à Revolução.

Documento 6 - Resposta de um aluno da turma à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a audição da música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um Hino" de Manuel Alegre, contribuíram para a compreensão leitora do excerto do Ato II da obra *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro? Justifique.

A audição das músicas contribuiu de forma positiva para a compreensão do excerto do Ato II da obra *Felizmente há Luar!*, ajudou-nos a perceber que o país se encontrava num tempo de opressão e que estas incentivavam, tanto na música como no excerto, a mudança para que ocorra liberdade e justiça.

Documento 7 - Resposta de um aluno da turma à questão aberta

4.^a Atividade

- Audição do poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão
- Leitura e análise dos capítulos XV e XVI de *Memorial do Convento*

À semelhança dos questionários anteriores, começamos por ressaltar que, apesar da turma ser constituída por quinze alunos, na aula em que foi aplicado o questionário, só estavam presentes dez alunos sendo por isso apresentados os resultados decorrentes dos questionários respondidos e analisados.

No que respeita às questões da Parte I do questionário (*vide anexo 16, p. LIX*), foi obtida uma taxa de 10% de respostas erradas na questão 1h) (*Gráfico IX*). Da observação direta em sala de aula e dos resultados obtidos pudemos concluir que, relativamente à audição do poema "Pedra Filosofal", com exceção de um aluno, todos os alunos identificaram e compreenderam a temática do sonho e a força que este imprime na vida humana.

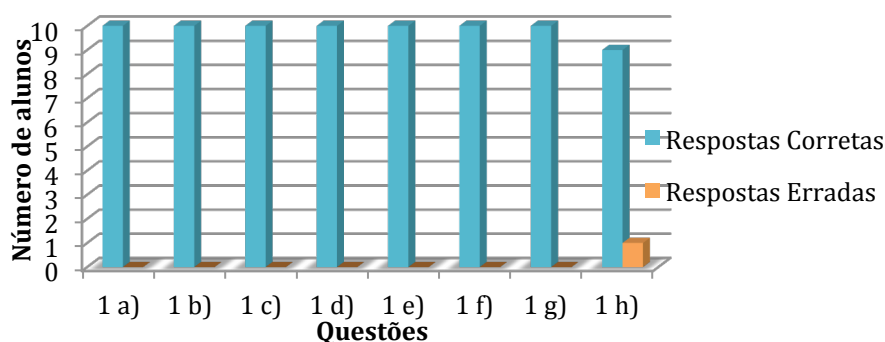


Gráfico IX: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo I do questionário

Da II Parte do mesmo questionário pudemos verificar que, às nove questões colocadas, sete apresentam uma taxa de 100% de respostas corretas. Paralelamente, verificamos que a resposta 1e) é aquela onde se verifica uma maior incidência de respostas incorretas, com uma taxa de 80% de respostas erradas. Segue-se a questão 1c) com uma taxa 50% de respostas corretas (*Gráfico X*). Relativamente à questão 1e) suspeitamos que, uma vez mais, os alunos foram condicionados pela escassez do domínio lexical que detêm. Deste modo, e resultado de alguma falta de atenção, os alunos leram "dispensável" como "indispensável". Só assim encontramos justificação para uma taxa tão elevada de respostas erradas. A questão 1c) podia apresentar-se dúbia. Deste modo, metade dos alunos inquiridos

considerou Baltasar Sete-Sóis como impulsionador do sonho enquanto que a restante metade conceda essa função ao Padre Bartolomeu Lourenço.

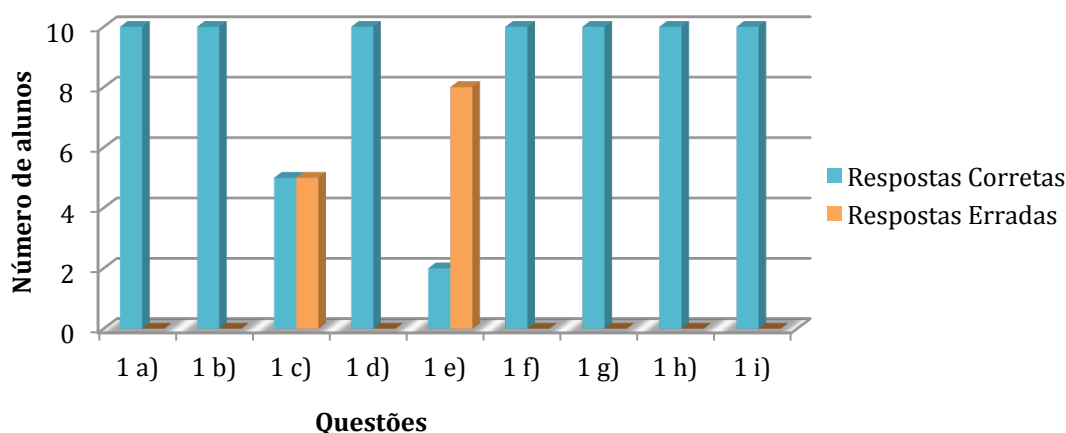


Gráfico X: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo II do questionário

Também neste questionário, os resultados à questão de resposta aberta, que pretendia averiguar o modo como as atividades de pré-leitura contribuíram para a compreensão do texto literário, foram de natureza diversa (*Gráfico XI*). Da observação do gráfico abaixo, concluímos que, com a exceção de um aluno que não respondeu, todos os alunos reconheceram a identificação do tema do sonho no poema como facilitador da compreensão dos capítulos estudados, que incidem, também eles, na temática do sonho e das suas possibilidades de realização.

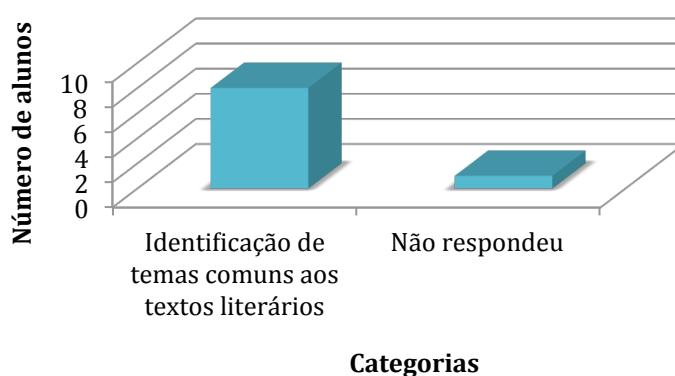


Gráfico XI: Frequências absolutas de respostas por categoria

As figuras seguintes reproduzem algumas das respostas abertas dos alunos inquiridos (*Documentos 8 e 9*).

III. Parte

1. De que modo a audição do poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão, contribuiu para a compreensão leitora dos capítulos XV e XVI do romance *Memorial do Convento*, de José Saramago? Justifique.

O poema "Pedra Filosofal" refere uma descrição do sonho, de sua importância na vida humana e da mudança no mundo.
Existe relação entre o romance memorial do convento, de José Saramago e o poema "Pedra Filosofal" pois ambas as obras refletem sobre como o sonho é indispensável na caracterização do ser humano e da vida.

Documento 8 - Resposta de um aluno da turma à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a audição do poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão, contribuiu para a compreensão leitora dos capítulos XV e XVI do romance *Memorial do Convento*, de José Saramago? Justifique.

A audição do poema "pedra filosofal" contribui para a compreensão dos capítulos XV e XVI, pois esta audição fala do sonho, como é impossível de viver sem sonhos. Como os capítulos XV e XVI, também falam do sonho do Padre Bartolomeu, do Blimunda e de Baltazar de Vaqueiro na passagem, tanto sonharam que conseguiram materializar este sonho que viveu ao longo dos capítulos.

Documento 9 - Resposta de um aluno da turma à questão aberta

4.2. Turma de Introdução à Cultura Clássica

1.ª atividade

- visualização de um excerto do filme *Hércules*
- leitura e análise da adaptação infanto-juvenil do Mito de Hércules

Importa ressaltar que, apesar de a turma ser constituída por vinte e cinco alunos, apenas vinte e quatro frequentam a disciplina.

No que respeita às questões do Parte I do questionário (*vide anexo 17, p. LXIV*), pudemos observar que apenas dois alunos erraram a questão 1c). No entanto, da observação direta em sala de aula e dos dados obtidos pudemos concluir que, relativamente a visualização do excerto do filme, os alunos identificaram os seus principais componentes, nomeadamente as personagens, a ação e o espaço. Para além disso puderam comprovar, de forma concreta, o caráter heroico de Hércules (*Gráfico XII*).

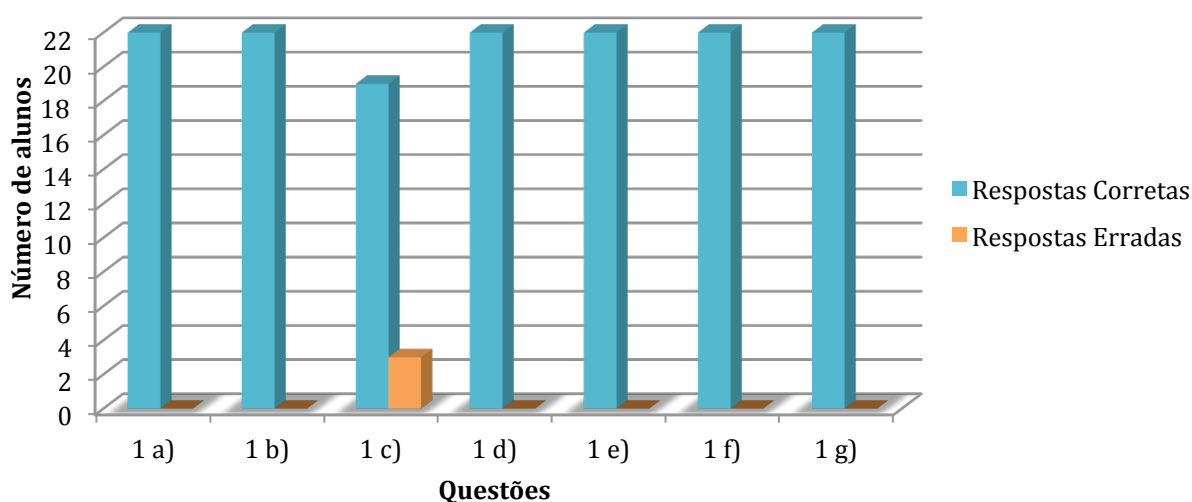


Gráfico XII: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo I do questionário

Da Parte II do mesmo questionário pudemos verificar que, às treze questões colocadas, nenhuma apresenta uma taxa de 100% de respostas corretas. Paralelamente, constatamos que na resposta 2d) se verifica um maior número de respostas incorretas, sendo que as questões 2b), 2k), 2l) e 2m) são as que apresentam maior número de respostas corretas. Apesar da incidência de respostas erradas, nota-se um acréscimo de respostas corretas, com uma taxa que varia entre os 68% e os 95% (*Gráfico XIII*).

A taxa de respostas erradas, ainda que baixa, fica a dever-se, julgamos nós, a alguma falta de atenção dos alunos no momento do preenchimento do questionário.

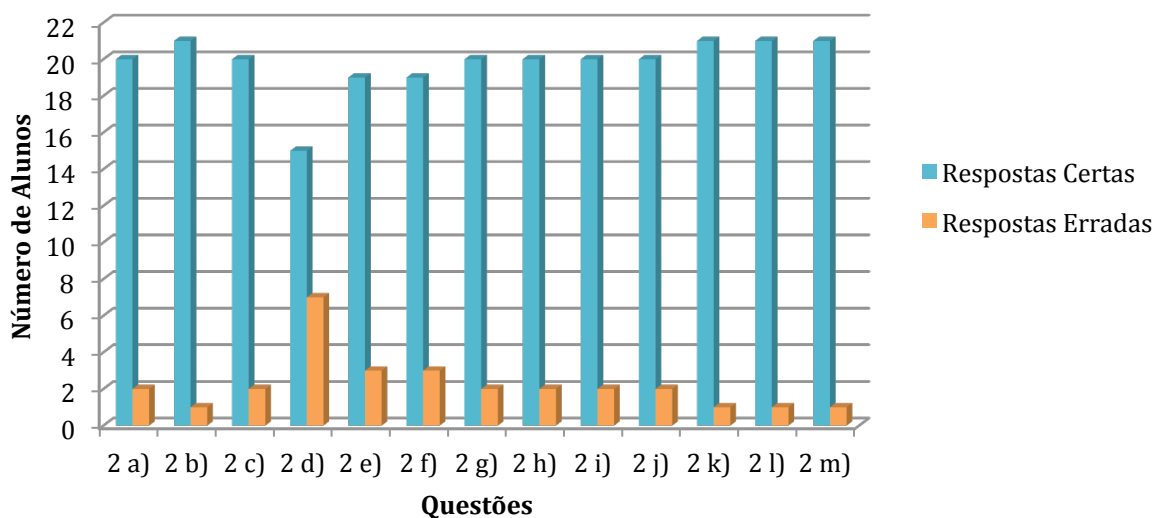


Gráfico XIII: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo II do questionário

Também neste questionário, os resultados à questão de resposta aberta foram de natureza díspar. Importa salvaguardar que, à semelhança dos restantes gráficos, de modo a tornar mais clara a apresentação dos resultados obtidos, iremos apresentar os dados obtidos organizados em categorias (*Gráfico XIV*).

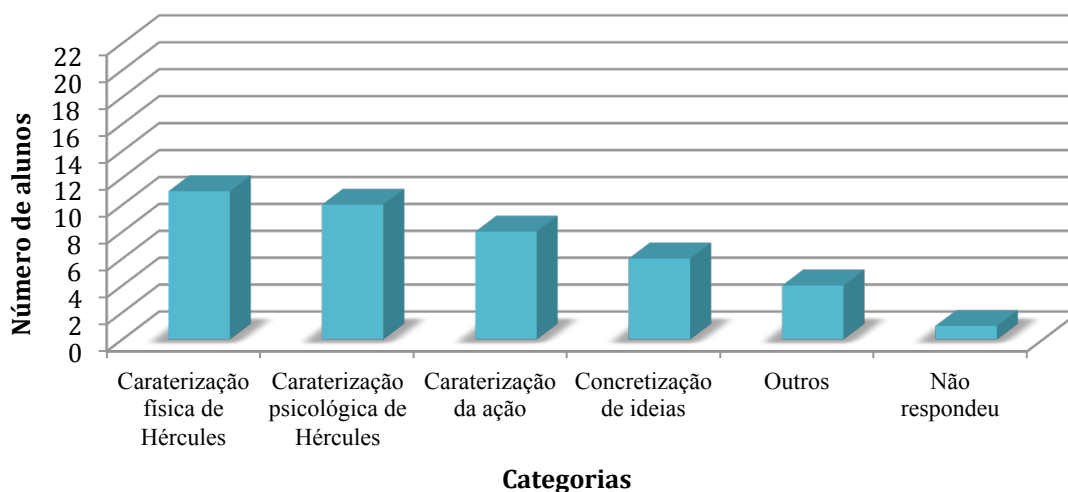
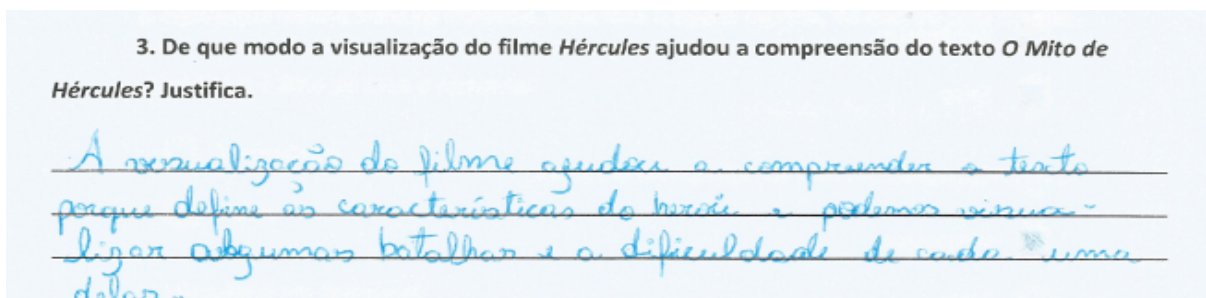


Gráfico XIV: Frequências absolutas de respostas por categoria

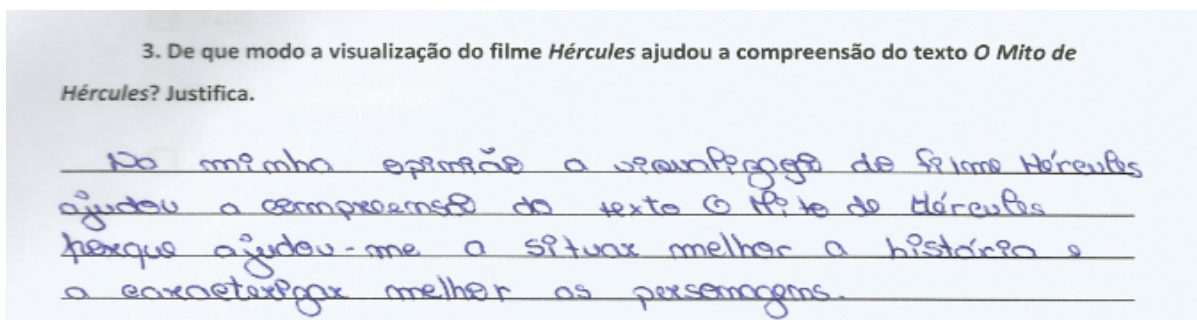
Depois de analisado o conteúdo das respostas abertas, concluímos que as atividades de pré-leitura ajudaram efetivamente os alunos na compreensão leitora do texto literário pois permitiram aos alunos a caracterização física e psicológica de Hércules e da ação da narrativa

e ainda a concretização de ideias que alguns já detinham. Efetivamente, quando analisadas as respostas obtidas às questões respeitantes às características físicas e psicológicas do herói [2c), 2k), 2l), 2j) e 2m)], por exemplo, e cruzando as respostas dadas com as categorias apontadas no gráfico acima, pudemos constatar que se verifica uma taxa de respostas erradas muito baixa, levando-nos a concluir que, nessa medida, a atividade de pré-leitura auxiliou, de facto, a compreensão do texto literário.

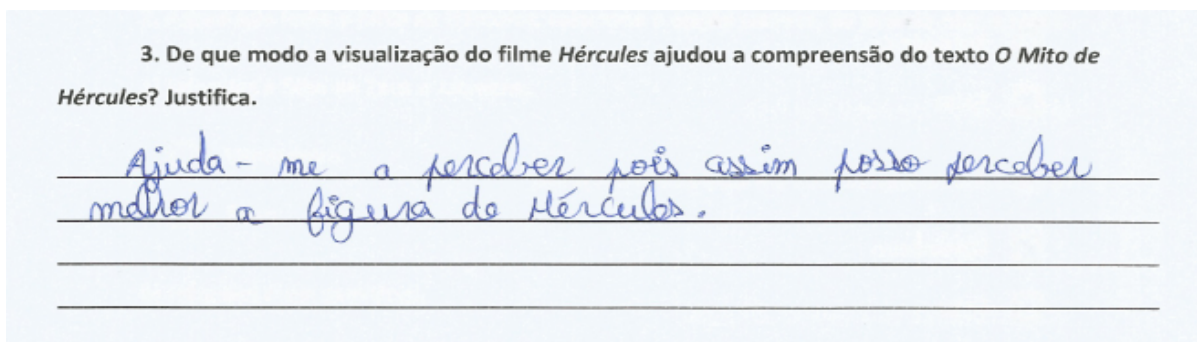
As imagens que se seguem ilustram algumas respostas dadas pelos alunos (*Documentos 10, 11, 12 e 13*).



Documento 10: Resposta de um aluno à questão aberta



Documento 11: Resposta de um aluno à questão aberta



Documento 12: Resposta de um aluno à questão aberta

3. De que modo a visualização do filme *Hércules* ajudou a compreensão do texto *O Mito de Hércules*? Justifica.

Sim, ajudou, porque conseguimos perceber de uma maneira mais realista o mito. Hércules era corajoso e astuto porque matou o leão de eflêmos que tinha a pele tão dura que nenhuma arma o penetrava.

Documento 13: Resposta de um aluno à questão aberta

2.^a Atividade

- Visualização de uma sequência icónica alusiva à fábula *Rana Rupta et Bos*
- Leitura e análise da adaptação infanto-juvenil da fábula de Fedro

Importa ressaltar que na aula em que aplicámos o presente questionário só estavam presentes 20 alunos.

No que respeita às questões da Parte I do questionário (*vide anexo 18, p. LXIX*), pudemos observar que todos os alunos acertaram todas as questões colocadas, permitindo-nos a observação direta em sala de aula e os dados obtidos concluir que, relativamente à visualização da sequência icónica alusiva à fábula, os alunos compreenderam os seus principais componentes, nomeadamente as personagens e o desenrolar da ação (*Gráfico XV*).

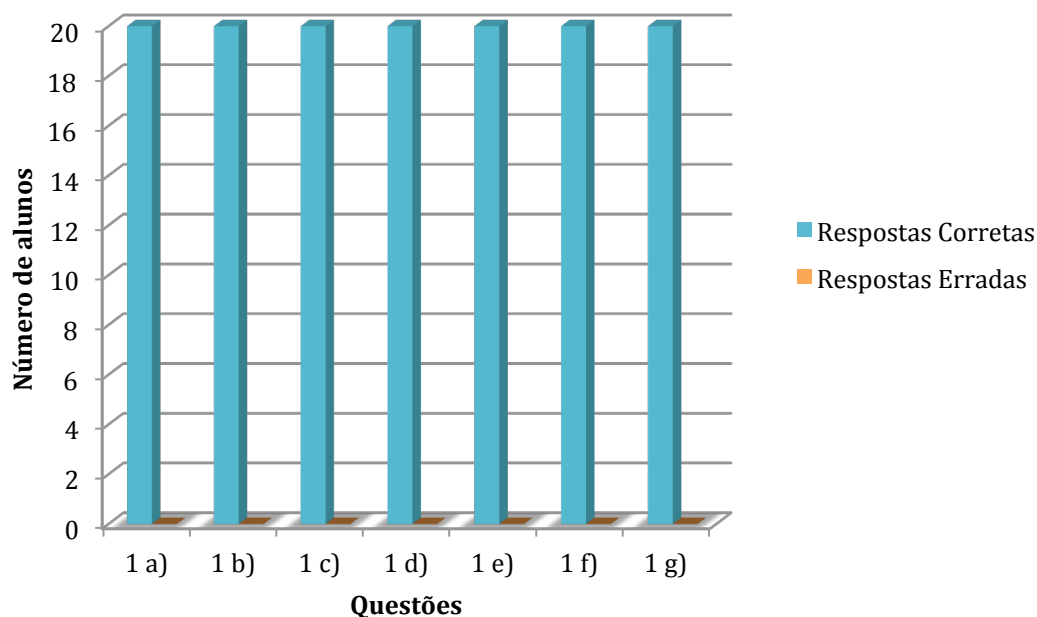


Gráfico XV: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo I do questionário

Ainda na sequência da atividade de pré-leitura desenvolvida, solicitámos aos alunos a redação de um possível final para a fábula com base na sequência de imagens observadas.

Os exemplos que se seguem (**Documentos 14 e 15**) provam, à semelhança do sucedido com todos os elementos da turma, que os alunos conseguiram criar um final para a história onde a rã termina sempre sem vida. Concluimos que a sequência de imagens foi útil para compreensão da fábula porque, efetivamente, os alunos se aproximaram do final verdadeiro da narrativa.

Atividade de expressão escrita



Seguindo as características de género, cria uma fábula que pudesse ser ilustrada pelas imagens presentes no enunciado.

Rã como Rã ; Touro como Touro

Era uma vez uma Rã muito divertida e animada que gostava muito de brincar. Esta Rã passava horas e horas a olhar para a água do seu riacho e a observar minuciosamente cada detalhe da natureza existente no seu habitat.

Um dia, quando estava a saltar de nenúfar em nenúfar, avistou um touro que não estava muito longe de si. O sel brilhava tanto que nem os rios conseguiram tapar e a Rã reparou no poder e na força daquele grande bicho que mais lhe parecia um dinossauro com aquele tamanho.

Foi então que a Rã teve uma ideia:

- Vou comer muitos moscos, todos os que encontrar e depois vou ficar maior que qualquer outro animal!

Passadas algumas semanas precisamente quando ia a meio de uma das suas refeições ela teve um ataque de miopia por ter comido tantos moscos e acabou por não ver mais nada.

Não devemos ser como a Rã pois "quem tudo quer, tudo perde", e não temos de nos comparar com os outros nem devemos cobiciá-los porque se nós fizermos o melhor que conseguirmos, vamos ser os melhores, mas à nossa maneira. Bom trabalho!

Atividade de expressão escrita



Seguindo as características de gênero, cria uma fábula que pudesse ser ilustrada pelas imagens presentes no enunciado.

A rã e o boi

Era uma vez uma rã que gostava da sua vida. Um dia, apareceu um boi muito robusto e forte. Então, a rã teve uma ideia:

- Gostava de ser um boi... Ah já sei!
Vou engravidar para ficar grande como um boi.

E começou a engravidar, a engravidar, e a engravidar que acabou por morrer com o excesso de peso.

A Moral da história, é que "Quem tudo quer, tudo perde!"

Bom trabalho!

Da Parte II do mesmo questionário pudemos verificar que, às onze questões colocadas, a grande maioria apresenta uma taxa de 100% de respostas corretas. Paralelamente, constatamos que na resposta 1b), 1c), 1e) e 1f) se verificam algumas respostas incorretas, sendo a questão 1b) a que apresenta uma maior taxa de insucesso. A taxa de respostas erradas na questão 1b) fica a dever-se, na nossa opinião, à falta de conhecimento lexical de alguns dos alunos da turma. Na pergunta colocada questionava-se a "relação de proporcionalidade física das duas personagens", expressão que, dado o desconhecimento lexical dos alunos relativamente ao vocábulo "proporcionalidade", impediu o acesso ao conteúdo da pergunta (*Gráfico XVI*).

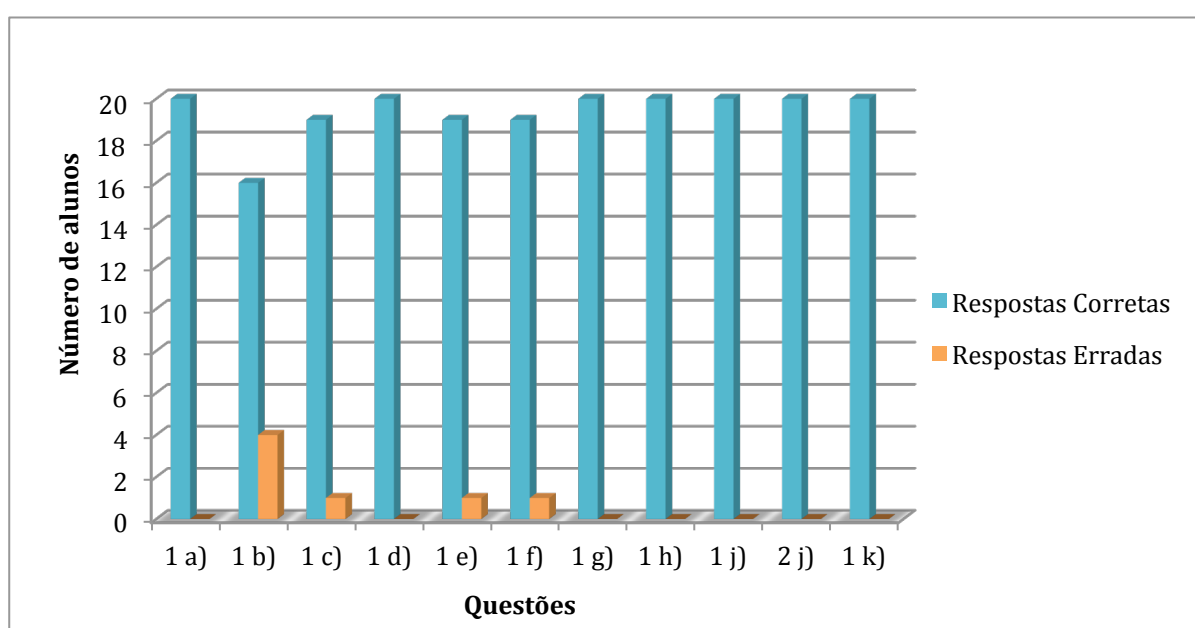


Gráfico XVI: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo II do questionário

Através da Parte III do questionário pretendemos aferir o modo como a estratégia auxiliou a compreensão leitora da fábula. Da observação do gráfico constatamos que para além de servir como fator motivacional, a exploração da imagem antes da leitura do texto permitiu antever a caracterização das personagens, alguns sentidos da narrativa e ainda a concretização de ideias prévias que os alunos puderam comprovar com a leitura da fábula (*Gráfico XVII*).

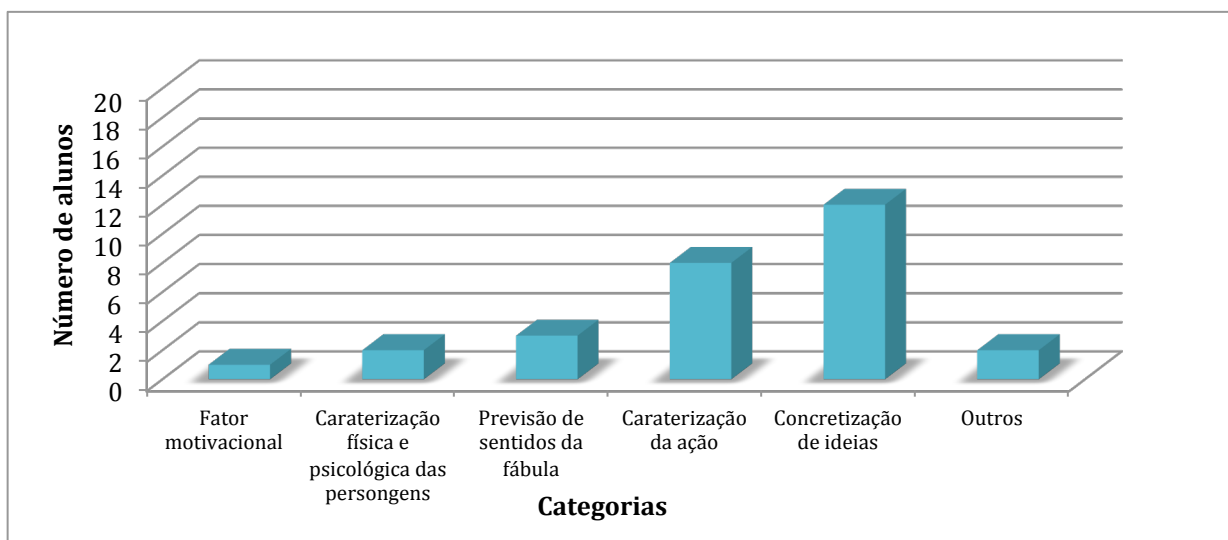
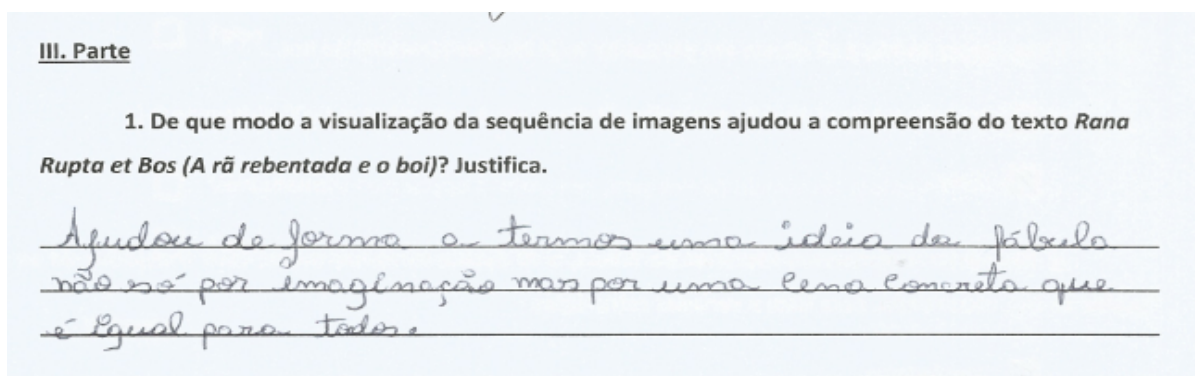
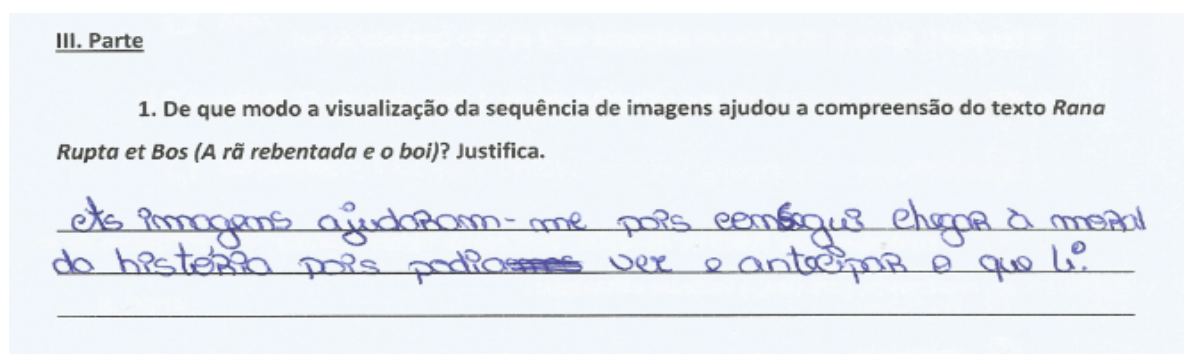


Gráfico XVII: Frequências absolutas de respostas por categoria

Apresentar-se-ão de seguida alguns exemplos de respostas abertas dadas pelos alunos e que comprovam parte do gráfico XVII (*Documentos 16, 17, 18 e 19*).



Documento 16: Resposta de um aluno à questão aberta



Documento 17: Resposta de um aluno à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência de imagens ajudou a compreensão do texto *Rana Rupta et Bos (A rã rebentada e o boi)*? Justifica.

Ajudou-me a compreender o texto de uma maneira mais prática. Porque as ilustrações ajudam sempre à compreensão.

Documento 18: Resposta de um aluno à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência de imagens ajudou a compreensão do texto *Rana Rupta et Bos (A rã rebentada e o boi)*? Justifica.

Ajudou porque foi uma forma mais apelativa de ler a fábula.

Documento 19: Resposta de um aluno à questão aberta

3.ª Atividade

- Visualização de representações icónicas
- Leitura e análise do episódio de Dido e Eneias, inserido na adaptação infanto-juvenil da *Eneida* de Virgílio

No que respeita às questões da Parte I do questionário (*vide anexo 19, p. LXXIV*), pudemos observar que quatro alunos erraram a questão 1b) e cinco alunos a resposta à questão 1g). O número de respostas erradas permite concluir que, na imagem 1, os alunos não compreenderam adequadamente as expressões corporais de Dido.

No entanto, a observação direta em sala de aula e os dados obtidos permitiram concluir que, relativamente à visualização das três pinturas, os alunos compreenderam os seus principais componentes, nomeadamente as personagens e o desenrolar da ação (*Gráfico XVIII*).

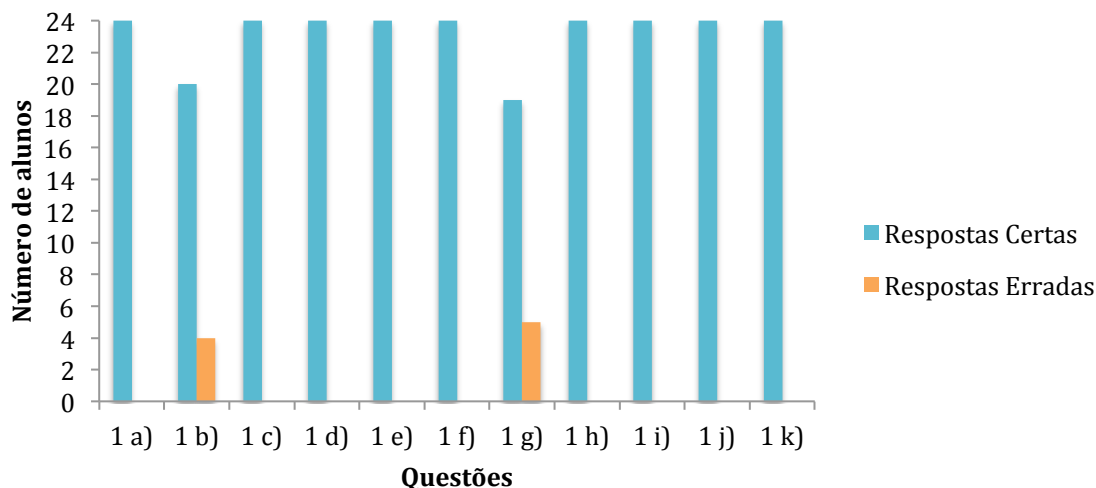


Gráfico XVIII: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo I do questionário

Da Parte II do mesmo questionário pudemos verificar que, das dezassete questões colocadas, dez apresentam uma taxa de 100% de respostas corretas. Paralelamente, constatamos que nas questões 1b), 1i) e 1o) se verificam algumas respostas incorretas, sendo a questão 1b) a que apresenta uma maior taxa de respostas erradas. Dada a facilidade das perguntas, a taxa de respostas erradas nas referidas questões deve-se, na nossa opinião, à falta de atenção no momento da leitura do texto e do preenchimento do questionário (*Gráfico XIX*).

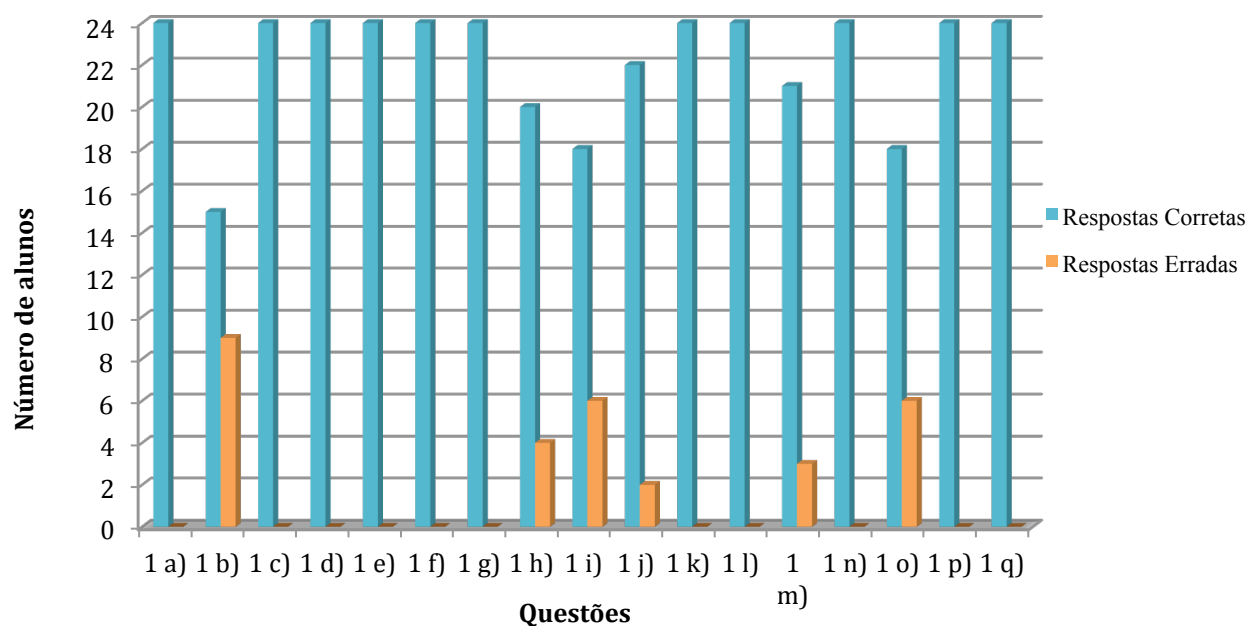


Gráfico XIX: Frequências absolutas de respostas às questões do grupo II do questionário

Através da III Parte do questionário pretendemos aferir o modo como a estratégia auxiliou a compreensão leitora do episódio. Da observação do gráfico, pudemos concluir que ao visualizar as três pinturas os alunos foram capazes de concretizar ideias, antecipar sentidos, verificar sentimentos manifestados pelos intervenientes na ação e identificar algumas das categorias da narrativa, caracterizando personagens e espaços (*Gráfico XX*).

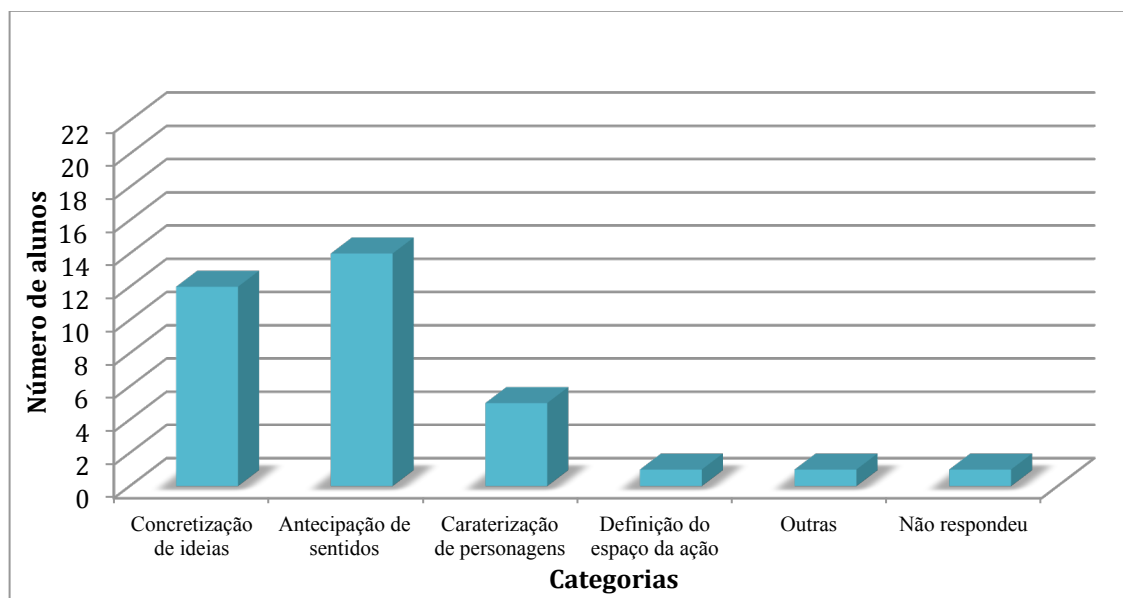
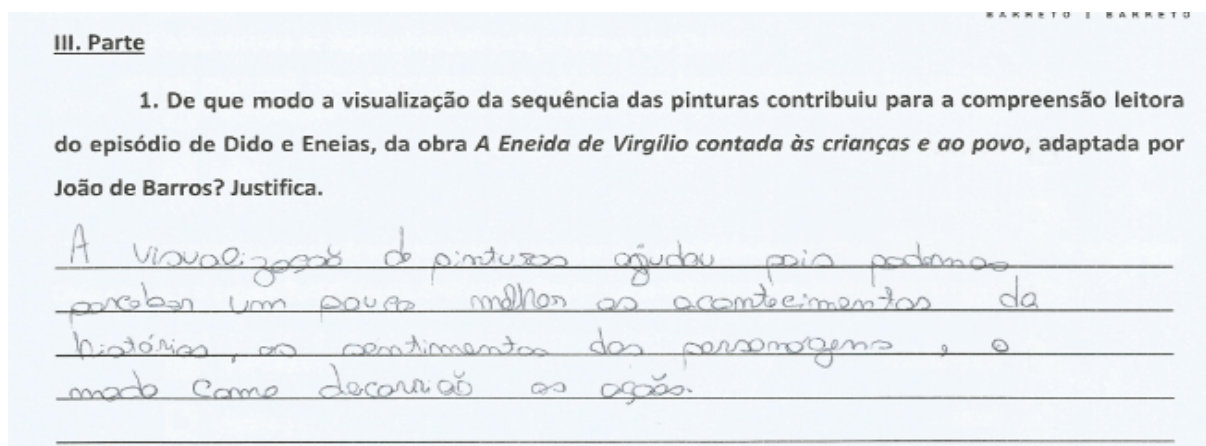


Gráfico XX: Frequências absolutas de respostas por categoria

As figuras que se seguem traduzem algumas das respostas fornecidas pelos alunos e que, de certo modo, justificam o gráfico acima (*Documentos 20, 21, 22 e 23*).



Documento 20: Resposta de um aluno à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência das pinturas contribuiu para a compreensão leitora do episódio de Dido e Eneias, da obra *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*, adaptada por João de Barros? Justifica.

A visualização das pinturas ajudou-me muito porque assim ficava já com uma base de ideias do que se ia passar na história.

Documento 21: Resposta de um aluno à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência das pinturas contribuiu para a compreensão leitora do episódio de Dido e Eneias, da obra *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*, adaptada por João de Barros? Justifica.

A visualização das pinturas ajudou-me muito porque assim ficava já com uma base de ideias do que se ia passar na história.

Documento 22: Resposta de um aluno à questão aberta

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência das pinturas contribuiu para a compreensão leitora do episódio de Dido e Eneias, da obra *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*, adaptada por João de Barros? Justifica.

Ajudou-me a ter uma melhor compreensão da história.

Documento 23: Resposta de um aluno à questão aberta

5. Análise dos inquéritos de satisfação

Depois de desenvolvidas as três atividades de pré-leitura, solicitámos aos alunos o preenchimento de inquéritos de satisfação, dos quais pudésemos retirar a sua opinião acerca do trabalho desenvolvido durante o ano letivo. Apresentar-se-ão, seguidamente, esses dados²¹.

5.1 Na turma de Português

Relativamente aos inquéritos distribuídos pelos alunos, foi-nos possível concluir que, todos eles se sentiram motivados para o estudo dos textos depois de exploradas as atividades de pré-leitura. Além disso, todos manifestaram a opinião de que compreendem melhor quando estão motivados para a leitura. No que respeita à opinião dos alunos acerca das atividades de pré-leitura desenvolvidas, concluímos que todos os alunos as consideraram importantes porque lhes permitiram antecipar/prever ideias sobre o que iam ler de seguida. Todos os alunos avaliaram no nível "Muito" o contributo das atividades de pré-leitura na compreensão dos textos. No entanto, em relação à visualização da imagem de Columbano e à audição das músicas de intervenção, um aluno indicou o nível "Razoavelmente" como nível de contributo das atividades desenvolvidas.

De forma geral, todos os alunos reconheceram as atividades de pré-leitura como importantes na posterior compreensão dos textos literários.

5.2 Na turma de ICC

Também na turma de ICC verificámos o reconhecimento da importância das atividades de pré-leitura na compreensão dos textos. A totalidade dos alunos inquiridos reconheceu que quando está motivado para a leitura dos textos os compreende melhor, destacando também que se sentiram motivados para a leitura dos textos literários depois do contacto com as atividades de pré-leitura. Relativamente às atividades desenvolvidas ao longo do ano nesta turma, pudemos concluir que, de forma geral, todos os alunos as reconheceram como facilitadoras da compreensão dos textos literários abordados. No cômputo geral das respostas dos alunos, verificamos que variaram entre o "muito" e "razoavelmente" enquanto níveis de contributo para a compreensão dos textos.

De acordo com a análise dos questionários verificou-se que, no geral, todas as atividades desenvolvidas em ambas as turmas alcançaram os objetivos pretendidos.

²¹ Por questões de ordem prática, os resultados obtidos nos inquéritos de satisfação acerca da implementação de atividades de pré-leitura serão apresentados no Anexo 22, p. XCII.

Considerações Finais

No início do ano letivo, decidimos desenvolver um conjunto de atividades com o objetivo de minorar as lacunas cognitivas dos alunos no que respeita à compreensão dos textos literários.

Assim, recorrendo a textos icónicos e verbais, foi nossa preocupação:

- motivar os alunos para a leitura e estudo dos textos literários, conduzindo-os a um profícuo caminho de interpretação textual;
- despertar nos alunos a capacidade de ativar os esquemas cognitivos, levando-os a prever e antecipar o que iria ser lido;
- demonstrar que os textos literários existem e funcionam em franca simbiose com outras manifestações de arte.

Desta forma e depois do trabalho desenvolvido ao longo do ano, podemos concluir, que o recurso às várias atividades de pré-leitura desenvolveu nos alunos a capacidade de compreender o texto literário de forma mais eficaz. Deste modo, ao apresentarmos aos alunos recursos icónicos e verbais numa relação de intertextualidade com os textos literários, possibilitando o alargamento dos seus horizontes de expectativas e a criação das condições necessárias para a interpretação e tradução dos sentidos dos textos, podemos afirmar que vimos cumpridos os objetivos a que nos propusemos.

Os dados obtidos permitem-nos ainda destacar algumas conclusões a que chegámos. A primeira conclusão, para nós muito importante, reside no facto de os alunos se mostrarem muito mais motivados para o estudo dos textos literários depois de confrontados com as atividades de pré-leitura. Tal como Ribeiro *et al* (2010: 3), acreditamos que a compreensão dos textos depende, para além de outros fatores, dos derivados do contexto. Nesse sentido, os autores afirmam que "a **motivação para ler** é uma variável importantíssima. Se a motivação para ler um determinado texto pré-existe à leitura, ela ditará uma maior atenção e um maior envolvimento do leitor" (*ibidem*). De facto, pudemos verificar em contexto de sala de aula que os alunos demonstravam interesse em vir a ler os textos, quando inicialmente, sem atividades de pré-leitura, se mostravam amorfos e desmotivados. Não podemos negar que este avanço ao nível do posicionamento dos discentes face ao estudo dos textos literários nos deixou particularmente realizados.

A segunda conclusão foi a de que, efetivamente, as atividades por nós concebidas auxiliaram a compreensão do texto. Ao contactarem com os textos literários seleccionados para este trabalho, constatámos que a compreensão dos mesmos se encontrava facilitada uma vez

que a informação veiculada nos textos se enquadrava no referencial de conhecimentos prévios que os alunos já possuíam sobre os assuntos e que foram ativados graças às atividades de pré-leitura. No entanto, sendo certo que não basta deter conhecimento prévio para que automaticamente a compreensão ocorra, fomos ativando esse mesmo conhecimento, refletindo e dialogando no momento da exploração das atividades, tornando-o consciente de modo a que a compreensão se verificasse e o sentido do texto fosse apreendido de forma facilitada. Assim, fomos também verificando da parte do aluno, a capacidade de fazer inferências, de se questionar e questionar o texto, de antecipar sentidos e refletir sobre eles ou até mesmo de avançar com hipóteses sobre o conteúdo dos textos. Num momento posterior e em confronto com o texto, constatámos a preocupação dos alunos em verificar a validade das hipóteses levantadas durante a etapa da pré-leitura. Pudemos assim constatar que a existência do conhecimento anterior ao estudo do texto contribuiu positivamente para a sua compreensão. Com a aplicação das atividades, o texto não era para os alunos algo desconhecido, sem sentido ou significado. Era antes a comprovação de que as manifestações de arte se interligam, dialogam e cruzam. Eram o prolongamento das atividades de pré-leitura exploradas.

Quando analisados os dados obtidos nas questões que permitem avaliar a compreensão dos textos, verificamos uma elevada taxa de respostas corretas. No entanto, e conscientes de que o acertar na resposta a uma determinada pergunta nem sempre se revela sinónimo de compreensão do que foi lido, tentámos, ao longo das aulas, verificar, através da observação direta em sala de aula, o modo como os alunos chegavam à resposta. Pudemos então concluir que os alunos foram refletindo sobre as questões colocados acerca dos textos, explicitando ainda a forma como desenvolveram o seu raciocínio.

Na turma de Português, na qual verificámos grandes dificuldades ao nível da abordagem do texto literário, concluímos que a evolução foi bastante significativa, tendo os alunos desenvolvido capacidades de compreensão dos textos, adotando um posicionamento de proximidade com os mesmos. Na turma de ICC, o progresso também foi evidente, no entanto, e excluindo alguns casos específicos, as dificuldades ao nível da compreensão textual eram também, de início, menores.

Resta-nos destacar que muitos mais estudos serão necessários para se poder avaliar a importância das atividades de pré-leitura na compreensão dos textos literários. No entanto, dada a nossa experiência ao longo do presente ano letivo, podemos afirmar com certeza que a implementação deste tipo de atividade é de inegável benefício para o aluno.

A principal conclusão do nosso trabalho é também a nossa maior certeza: sabemos

hoje que *aqueles alunos* compreendem melhor *aqueles textos* através da utilização *daquelas atividades de pré-leitura* e isso já nos deixa felizes.

Bibliografia consultada

AGUIAR E SILVA, Vítor (1998-1999). "Teses sobre o ensino do texto literário nas aulas de Português". *Diacrítica*. Braga: Universidade do Minho. Pp. 23-31.

AMOR, Emília (1994). *Didáctica do Português - Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

BALULA, João Paulo (2009). "Estratégias de leitura funcional: uma proposta de abordagem didáctica". *4.º Encontro de Investigação e Formação – Formar Professores/Investigar as Práticas*. Lisboa: Instituto Politécnico de Lisboa. Pp. 1-10

BARROS, João (2013). *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*. Lisboa: Marcador Editora.

BUESCU, Helena, José Morias, Maria Regina Rocha e Violante Magalhães (2012). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Ministério da Educação e Ciência.

CADÓRIO, Leonor (2001). *O Gosto pela Leitura*. Lisboa: Livros Horizonte.

CÂMARA, Ana (2010). *Diálogos entre o verbal e o visual: o contributo da imagem para o ensino do Português no 12.º ano de escolaridade*. Lisboa: Universidade de Lisboa.

CAMÕES, Luís de (2006). *Os Lusíadas* (Ed.org. António José Saraiva). Lisboa: Figueirinhas.

CARDOSO, Pedro (2010). *A Poesia Musicada de Intervenção em Portugal (1960 - 1974): a sua aplicabilidade no Ensino Secundário*. Vila Real: Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro.

COELHO, Maria da Conceição (coord.), João Seixas, José Pascoal, Maria Joana Campos, Maria José Grosso e Maria de La Salette Loureiro (2002). *Programa de Português 10.º, 11.º e 12.º anos - Curso Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*. Ministério da Educação.

CRUZ, Vítor (2007). *Uma abordagem cognitiva da leitura*. Lisboa: LIDEL.

FERREIRA, Fátima (2010). *A Poesia e a Pintura: uma relação de (in)certezas. Contributo da pintura nas aulas de Português e Latim*. Coimbra: Universidade de Coimbra. (Não publicado).

GIASSON, Jocelyne (1990). *A compreensão na leitura*. Porto: Edições ASA.

GUERREIRO, Couto (1986). *Fábulas de La Fontaine*. Paris.

MENÉRES, Maria Alberta (1999). *Fábulas de La Fontaine*. Porto: Edições Asa.

MÓNICA, Filomena (2014). *A Sala de Aula*. Lisboa: Fundação Francisco Manuel dos Santos.

MONTEIRO, Luís de Sttau (2004). 2.^a edição. *Felizmente há Luar!*. Porto: Areal Editores.

MORGADO, José Carlos (2012). *O estudo de caso na investigação em educação*. Santo Tirso: De Facto Editores.

MORIM, Alexandrina (2013). *Da pré-leitura ao texto literário: estratégias de construção do conhecimento prévio nas aulas de Português Língua Materna e Espanhol Língua Estrangeira*. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

NOGUEIRA, Adriana (1997). *As quase verdadeiras aventuras de Hércules*. Queluz: Alda Editores

OOM, Ana (2005). *A Rã que queria ser maior do que o boi*. Lisboa: Zero a Oito.

PESSOA, Fernando (1997). 18.^a edição. *Mensagem*. Lisboa: Ática.

REIS, Carlos (org.), Ana Paula Dias, Assunção Cabral, Encarnação Silva, Filomena Viegas, Glória Bastos, Irene Mota, Joaquim Segura e Maria Pinto (2009). *Programa de Português do Ensino Básico*. Lisboa: Ministério da Educação.

RIBEIRO, Iolanda, Fernanda Leopoldina Viana, Irene Cadime, Ilda Fernandes, Albertina Ferreira, Catarina Leitão, Susana Gomes, Soraia Mendonça, Lúcia Pereira (2010). *Compreensão da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito Um Programa de*

Intervenção para o 2º Ciclo do Ensino Básico. Coimbra: Edições Almedina S.A.

RIBEIRO, Marta (2005). "*Ler bem para aprender melhor*": um estudo exploratório de intervenção no âmbito da descodificação leitora. Braga: Universidade do Minho.

RODRIGUES, Manuel (1992). "A Leitura no Processo de Ensino/Aprendizagem das Línguas Clássicas". *Clássica - Boletim de Pedagogia e Cultura*, nº 18. Lisboa: Edições Colibri. Pp. 223-231

SÁ, Cristina. & VEIGA, Maria (2010). *Estratégias de leitura e intercompreensão*. Aveiro: Universidade de Aveiro.

SANTOS, Carina (2014). *Construção de sentidos: o contributo da imagem no processo de reescrita de textos*. Coimbra: Universidade de Coimbra.

SANTOS, Elvira (2000). *Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes - Um estudo em escolas secundárias*. Coimbra: Quarteto Editora.

SARAMAGO, José (2014). *Memorial do Convento*. 55.^a edição. Porto: Porto Editora.

SILVA, Encarnação, Glória Bastos, Regina Duarte, Rui Veloso (2011). *Leitura - Guião de Implementação do Programa*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão dos textos*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

SIM-SIM, Inês (2009). *O Ensino da Leitura: decifração*. Lisboa: Direcção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular.

VAZ, João (1998). "Ensinar a compreender: Das estratégias de leitura à leitura estratégica". *Revista Portuguesa de Pedagogia*. Ano XXXII, nº 1. Coimbra: Universidade de Coimbra. Pp 99-123.

VIANA, Fernanda. & TEIXEIRA, Maria (2002). *Aprender a ler, da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Porto: Edições ASA.

Webgrafia

Canção de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=GMkB3bZP96k>. [Consultado a 17-06-2015]

Canção de intervenção "Letra para um Hino", de Manuel Alegre. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=KsH9lCmlj98>. [Consultado a 17-06-2015]

Código Deontológico da Ordem dos Psicólogos Portugueses, 2.ª Série do Diário da República, 20 de abril de 2011 (Regulamento n.º 258/2011). Disponível em https://www.ordemdospsicologos.pt/ficheiros/documentos/caodigo_deontolaogico.pdf. [Consultado a 06-12-2014]

Colégio Bissaya Barreto. Disponível em <http://www.cbbonline.pt/>. [Consultado a 26-09-2014]

Música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê). Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=K2jP5HzCRpU>. [Consultado a 17-06-2015]

Plano Anual Geral de Formação 2014-2015. Disponível em http://www.uc.pt/fluc/estagios_saidas_profissionais/2_ciclos_ensino/conselho_formacao_professores/docs/plano_anual_geral_de_formacao_11_12.pdf. [Consultado a 21-09-2014].

Poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=kGvY4tqcgUQ>. [Consultado a 17-06-2015]

Projeto Pari Passu. Disponível em <http://xanaaareis.wix.com/projeto-pari-passu#!>. [Consultado a 25-09-2014]

União de Freguesias de São Martinho do Bispo e Ribeira de Frades. Disponível em <http://www.saomartinhodobispoeribeiradefrades.pt/>. [Consultado a 06-12-2014]

VALLE, Maria (s/d). "A formação do leitor competente - estratégias de leitura". Disponível em <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/306-4.pdf>. [Consultado a 17-11-2014]

ANEXOS

Índice de Anexos

Anexo 1 - Planificação anual da disciplina de Português	I
Anexo 2 - Recurso utilizado na 1. ^a atividade de pré-leitura na disciplina de Português: pintura de Columbano	VI
Anexo 3 - Recurso utilizado na 2. ^a atividade de pré-leitura na disciplina de Português: música "Praia das Lágrimas"	VIII
Anexo 4 - Recurso utilizado na 3. ^a atividade de pré-leitura na disciplina de Português: canções de intervenção	X
Anexo 5 - Recurso utilizado na 4. ^a atividade de pré-leitura na disciplina de Português: poema "Pedra Filosofal"	XII
Anexo 6 - Projeto <i>Pari Passu</i>	XIV
Anexo 7 - Planificação anual da disciplina de Introdução à Cultura Clássica	XVIII
Anexo 8 - Adaptação infanto-juvenil do Mito de Hércules	XX
Anexo 9 - Recurso utilizado na 2. ^a atividade de pré-leitura na disciplina de ICC: prancha de imagens	XXVI
Anexo 10 - Adaptação infanto-juvenil da fábula <i>Rana Rupta et Bos</i>	XXVIII
Anexo 11 - Enunciado da atividade de expressão escrita	XXXI
Anexo 12 - Adaptação infanto-juvenil do episódio de Dido e Eneias	XXXIII
Anexo 13 - Recurso utilizado na 3. ^a atividade de pré-leitura na disciplina de ICC: sequência de pinturas	XLI
Anexo 14 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 1. ^a e 2. ^a atividades de pré-leitura (Português)	XLV
Anexo 15 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 3. ^a atividade de pré- leitura (Português)	LII
Anexo 16 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 4. ^a atividade de pré- leitura (Português)	LIX
Anexo 17 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 1. ^a atividade de pré- leitura (ICC)	LXIV
Anexo 18 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 2. ^a atividade de pré- leitura (ICC)	LXIX
Anexo 19 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 3. ^a atividade de pré- leitura (ICC)	LXXIV
Anexo 20 - Inquérito de satisfação acerca das atividades de pré-leitura desenvolvidas na turma de Português	LXXXI
Anexo 21 - Inquérito de satisfação acerca das atividades de pré-leitura desenvolvidas na turma de Introdução à Cultura Clássica	LXXXVI
Anexo 22 - Resultados obtidos nos inquéritos de satisfação acerca da implementação de atividades de pré-leitura	XCII
Anexo 23 - Autorização para frequência de estágio pedagógico em Introdução à Cultura Clássica	CII

Anexo 1 - Planificação anual da disciplina de Português

PLANIFICAÇÃO ANUAL
DISCIPLINA: Português

MÓDULO 9 – TEXTOS LÍRICOS		DURAÇÃO: 24 HORAS			
Âmbito dos Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas (45 min.)
<p> > ORALIDADE ▪ Compreensão Documentários (científicos, históricos, literários,...) Registos áudio e audiovisuais diversas Poemas ▪ Expressão Exposição </p> <p> > LEITURA ▪ Leitura Textos informativos diversos ▪ Leitura literária Textos líricos: Fernando Pessoa, ortónimo e heterónimos ▪ Textos para leitura em regime contratual </p> <p> > EXPRESSÃO ESCRITA Textos do domínio profissional (<i>Curriculum vitae</i>) Textos argumentativos / expositivo-argumentativos (textos de reflexão) </p> <p> > FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ▪ Previsível Texto (continuidade; progressão; coesão e coerência) Tipologia textual (protótipos textuais) ▪ Potencial Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores </p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Distinguir factos de sentimentos e de opiniões ▪ Reconhecer a dimensão estética da língua ▪ Contactar com autores do património cultural nacional e universal ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas ▪ Refletir sobre o funcionamento da língua ▪ Interagir com o universo de sensações, emoções, ideias e imagens próprias do discurso poético 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura orientada ▪ Análise textual ▪ Exposição teórica ▪ Visionamento de documentos fílmicos ▪ Audição de documentos áudio e vídeo ▪ Trabalho individual e em grupo ▪ Prática do funcionamento da língua ▪ Apresentação de trabalhos ▪ Oficina de escrita ▪ Contrato de leitura 	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Fichas explicativas retiradas de manuais de Português</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojector</p> <p>Quadro</p> <p>Marcador</p>	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Ficha de avaliação escrita</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Observação em contexto de sala de aula (participação, interesse, realização das tarefas, comportamento)</p>	<p>36 aulas de 45 min.</p>

PLANIFICAÇÃO ANUAL
DISCIPLINA: Português

MÓDULO 10 – TEXTOS ÉPICOS E ÉPICO-LÍRICOS		DURAÇÃO: 36 HORAS			
Âmbito dos Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas (45 min.)
<p> > ORALIDADE ▪ Compreensão Documentários (científicos, históricos, literários, ...) Filmes (com guião) Registos áudio e audiovisuais </p> <p> ▪ Expressão Exposição </p> <p> > LEITURA ▪ Leitura Textos informativos diversos </p> <p> ▪ Leitura literária Camões e Pessoa: <i>Os Lusíadas</i> e <i>Mensagem</i> </p> <p> ▪ Textos para leitura em regime contratual </p> <p> > EXPRESSÃO ESCRITA Textos argumentativos / expositivos-argumentativos (textos de reflexão) </p> <p> > FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ▪ Previsível Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) Tipologia textual </p> <p> ▪ Potencial Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores </p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões ▪ Reconhecer a dimensão estética da língua ▪ Contactar com autores do património cultural português ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas ▪ Refletir sobre o funcionamento da língua ▪ Interagir com o universo da epopeia portuguesa ▪ Verificar a relação intertextual, através do confronto de universos de referência épica 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura orientada ▪ Análise textual ▪ Exposição teórica ▪ Visionamento de documentos fílmicos ▪ Audição de documentos áudio e vídeo ▪ Trabalho individual e em grupo ▪ Prática do funcionamento da língua ▪ Apresentação de trabalhos ▪ Oficina de escrita ▪ Contrato de leitura 	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Fichas explicativas retiradas de manuais de Português</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojector</p> <p>Quadro</p> <p>Marcador</p>	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Ficha de avaliação escrita</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Observação em contexto de sala de aula (participação, interesse, realização das tarefas, comportamento)</p>	<p>48 aulas de 45 min.</p>

PLANIFICAÇÃO ANUAL
DISCIPLINA: Português

MÓDULO 11 – TEXTOS DE TEATRO II		DURAÇÃO: 21 HORAS			
Âmbito dos Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas (45 min.)
<p> > ORALIDADE ▪ Compreensão Documentários Canções Debate ▪ Expressão Debate > LEITURA ▪ Leitura Textos informativos diversos ▪ Leitura literária <i>Felizmente Há Luar!</i>, de Luís de Sttau Monteiro (leitura integral) ▪ Textos para leitura em regime contratual > EXPRESSÃO ESCRITA Dissertação > FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ▪ Previsível Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) Tipologia textual (protótipos) ▪ Potencial Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores </p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões ▪ Reconhecer a dimensão estética da língua ▪ Contactar com autores do património cultural universal ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas ▪ Refletir sobre o funcionamento da língua ▪ Interagir com o universo temporal recriado pelo texto ▪ Confrontar as coordenadas sociais, históricas e ideológicas de épocas distintas ▪ Interagir de forma crítica e criativa com o universo do texto dramático 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura orientada ▪ Análise textual ▪ Exposição teórica ▪ Visionamento de documentos fílmicos ▪ Audição de documentos áudio e vídeo ▪ Trabalho individual e em grupo ▪ Prática do funcionamento da língua ▪ Apresentação de trabalhos ▪ Oficina de escrita ▪ Contrato de leitura 	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Fichas explicativas retiradas de manuais de Português</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojector</p> <p>Quadro</p> <p>Marcador</p>	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Ficha de avaliação escrita</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Observação em contexto de sala de aula (participação, interesse, realização das tarefas, comportamento)</p>	<p>28 aulas de 45 min.</p>

PLANIFICAÇÃO ANUAL
DISCIPLINA: Português

MÓDULO 12 – TEXTOS NARRATIVOS/DESCRITIVOS II		DURAÇÃO: 24HORAS			
Âmbito dos Conteúdos	Objetivos de aprendizagem	Atividades / Estratégias	Recursos	Avaliação	Aulas (45 min.)
<p> > ORALIDADE ▪ Compreensão Documentário Entrevista </p> <p> ▪ Expressão Debate Exposição </p> <p> > LEITURA ▪ Leitura Textos informativos diversos </p> <p> ▪ Leitura literária Textos narrativos e descritivos: <i>Memorial do Convento</i>, de José Saramago (leitura integral) </p> <p> ▪ Textos para leitura em regime contratual </p> <p> > EXPRESSÃO ESCRITA Dissertação </p> <p> > FUNCIONAMENTO DA LÍNGUA ▪ Previsível Texto (continuidade, progressão, coesão e coerência) Protótipos textuais </p> <p> ▪ Potencial Consolidação dos conteúdos dos módulos anteriores </p>	<p>O aluno deverá ser capaz de:</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Distinguir a matriz discursiva de vários tipos de texto ▪ Adequar o discurso à situação comunicativa ▪ Distinguir factos de sentimentos e opiniões ▪ Reconhecer a dimensão estética da língua ▪ Contactar com autores do património cultural português ▪ Programar a produção da escrita e da oralidade observando as fases de planificação, execução, avaliação ▪ Produzir textos de diferentes matrizes discursivas ▪ Refletir sobre o funcionamento da língua ▪ Interagir com o universo temporal recriado pelo texto ▪ Confrontar as coordenadas sociais, históricas e ideológicas de épocas distintas ▪ Interagir de forma crítica e criativa com o universo ficcional ▪ Refletir sobre as relações intertextuais, através do confronto dos universos de referência das obras analisadas ao longo dos módulos 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Leitura orientada ▪ Análise textual ▪ Exposição teórica ▪ Visionamento de documentos fílmicos ▪ Audição de documentos áudio e vídeo ▪ Trabalho individual e em grupo ▪ Prática do funcionamento da língua ▪ Apresentação de trabalhos ▪ Oficina de escrita ▪ Contrato de leitura 	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Fichas explicativas retiradas de manuais de Português</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Computador</p> <p>Videoprojector</p> <p>Quadro</p> <p>Marcador</p>	<p>Teste diagnóstico</p> <p>Ficha de avaliação escrita</p> <p>Trabalhos de casa</p> <p>Observação em contexto de sala de aula (participação, interesse, realização das tarefas, comportamento)</p>	<p>32 aulas de 45 min.</p>

Anexo 2 - Recurso utilizado na 1ª atividade de pré-leitura na disciplina de Português: pintura de Columbano



Óleo de Columbano, Museu Militar de Lisboa (1904)

Anexo 3 - Recurso utilizado na 2ª atividade de pré-leitura na disciplina de Português: música
"Praia das Lágrimas"



Praia das Lágrimas

(Compositor: Carlos Tê / Rui Veloso)



*Ó mar salgado eu sou só mais uma
das que aqui choram e te salgam a espuma.*

*Ó mar das trevas que somes galés meu pranto intenso
engrossa as marés.*

*Ó mar da índia lá nos teus confins de chorar tanto tenho
dores nos rins.*

*Choro nesta areia salina será choro toda a noite seco de
manhã.*

*Ai ó mar Roxo ó mar abafadiço poupa o meu homem não
lhe dê sumiço.*

*Que sol é o teu nesses céus vermelhos que eles partem
novos e retornam velhos.*

*Ó mar da calma ninho do tufão que é do meu amor seis
anos já lá vão.*

*Não sei o que os chama aos teus nevoeiros será fortuna ou
bichos-carpinteiros.*

*Ó mar da China Samatra e Ceilão não sei que faça sou
viúva ou não.*

*Não sei se case notícias não há será que é morto ou se
amigou por lá.*



Anexo 4 - Recurso utilizado na 3ª atividade de pré-leitura na disciplina de Português: canções
de intervenção

Ouçã as música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um hino", de Manuel Alegre, e interprete as mensagens que metaforicamente se pretendem transmitir.



A formiga no carreiro
(1973)

A formiga no carreiro
Vinha em sentido contrário
Caiu ao Tejo
Ao pé dum septuagenário
Larpou trepou às tábuas
Que flutuavam nas águas
E de cima duma delas
Virou-se pró formigueiro
Mudem de rumo
Já lá vem outro carreiro

A formiga no carreiro
Vinha em sentido diferente
Caiu à rua
No meio de toda a gente
Buliu abriu as gâmbias
Para trepar às varandas
E de cima duma delas
Virou-se pró formigueiro
Mudem de rumo
Já lá vem outro carreiro

A formiga no carreiro
Andava a roda da vida
Caiu em cima
Duma espinhela caída
Furou furou à brava
Numa cova que ali estava
E de cima duma delas
Virou-se pró formigueiro
Mudem de rumo
Já lá vem outro carreiro

Letra para um Hino
(1967)

É possível falar sem um nó na garganta
É possível amar sem que venham proibir
É possível correr sem que seja fugir.
Se tens vontade de cantar não tenhas medo: canta.

É possível andar sem olhar para o chão
É possível viver sem que seja de rastos.
Os teus olhos nasceram para olhar os astros
se te apetece dizer não grita comigo: não.

É possível viver de outro modo.
É possível transformares em arma a tua mão.
É possível o amor. É possível o pão.
É possível viver de pé.

Não te deixes murchar. Não deixes que te domem.
É possível viver sem fingir que se vive.
É possível ser homem.
É possível ser livre livre livre.



Anexo 5 - Recurso utilizado na 4ª atividade de pré-leitura na disciplina de Português: poema

"Pedra Filosofal"

Ouçã o poema "Pedra Filosofal" e reflita sobre a mensagem que metaforicamente pretende transmitir.

Eles não sabem que o sonho é uma constante da vida tão concreta e definida como outra coisa qualquer, como esta pedra cinzenta em que me sento e descanso, como este ribeiro manso em serenos sobressaltos, como estes pinheiros altos que em verde e oiro se agitam, como estas aves que gritam em bebedeiras de azul.

Eles não sabem que o sonho é vinho, é espuma, é fermento, bichinho álacre e sedento, de focinho pontiagudo, que fossa através de tudo num perpétuo movimento.

Eles não sabem que o sonho é tela, é cor, é pincel, base, fuste, capitel, arco em ogiva, vitral, pináculo de catedral, contraponto, sinfonia, máscara grega, magia, que é retorta de alquimista, mapa do mundo distante, rosa-dos-ventos, Infante, caravela quinhentista, que é cabo da Boa Esperança, ouro, canela, marfim, florete de espadachim, bastidor, passo de dança, Colombina e Arlequim, passarola voadora, pára-raios, locomotiva, barco de proa festiva, alto-forno, geradora, cisão do átomo, radar, ultra-som, televisão, desembarque em foguetão na superfície lunar.

Eles não sabem, nem sonham, que o sonho comanda a vida, que sempre que um homem sonha o mundo pula e avança como bola colorida entre as mãos de uma criança.

António Gedeão, *Movimento Perpétuo*, 1956



A Passarola, segundo desenho de Michel Lebois para a ópera *Blimunda*, segundo o libreto de Azio Corghi

Anexo 6 - Projeto *Pari Passu*

Projeto *Pari Passu* – introdução à cultura clássica

Oferta Complementar – 2º CEB

	Educar para o conhecimento		Educar para os valores	Educar para a competência linguística	
	Contextualização histórica	Temas clássicos	Convivência cidadã	Língua latina / elementos compositivos de língua grega	Domínios da língua materna
Referências civilizacionais clássicas	<p>*A Lusitânia</p> <p>*A romanização na Hispânia;</p> <p>*Origem das línguas novilatinas</p>	<p>Aspetos culturais da vida quotidiana romana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - nascimento/ritos -vestuário -rotina diária -profissões -a educação -atividades lúdicas - a religião 	<p>*mos maiorum</p> <p>* <i>virtus, pietas e a fides</i></p> <p>* <i>devotio</i></p> <p>* <i>religio</i></p> <p>*<i>kallos kai agathos</i></p> <p>*<i>otium /negotium</i></p> <p>*respeito pelos mais velhos;</p> <p>*dever de hospitalidade</p>	<p>* Pragmática conversacional</p> <p>* Raízes etimológicas</p> <p>* Aspetos de morfologia</p> <ul style="list-style-type: none"> - noção de caso /função sintática - noção de número -noção de género -declinação nominal (1ª e 2ª) -1ª classe dos adjetivos -noção de concordância -preposições (a, ab, ad, e , ex, in, sub, super, circum...); e regências - prefixos e sufixos -conjunções coordenativas -conjunções subordinativas 	<p>1. Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> -ler textos variados com precisão e expressividade - ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética -fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos e géneros
			<p>Mitos e lendas</p>		<p>2. Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - escrever em termos pessoais, criativos e em resposta a diferentes propostas de trabalho -produzir enunciados coerentes e coesos em português padrão
				<p>3. Oralidade</p>	

		<ul style="list-style-type: none"> - a fundação de Roma: de Eneias a Rômulo e Remo, - principais divindades gregas e romanas, - Mito de Pandora, Teseu, Narciso, Dédalo e Ícaro - Aquiles e Ulisses -Hércules 		<p>temporais e causais</p> <ul style="list-style-type: none"> - o verbo (modo indicativo e imperativo), -radical, desinência, e característica -advérbios e pronomes interrogativos 	<ul style="list-style-type: none"> - produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade - saber escutar para reter informação essencial - interpretar a informação ouvida
					<p>4.Conhecimento explícito da língua</p> <ul style="list-style-type: none"> - descobrir regularidades linguísticas, - alargar o vocabulário, reconhecendo matrizes etimológicas, - mobilizar conhecimentos morfosintáticos para aperfeiçoar desempenhos linguísticos.

Sugestão de abordagens didáticas



Jorge Moranguinho

Maria Alexandra Vasques Vieira Afonso de Azevedo

Junho de 2012

Referências culturais	Atividades e estratégias	
Mitos e lendas (Grécia e Roma) - a fundação de Roma: de Eneias a Rómulo e Remo, - principais divindades gregas e romanas, - Mito de Pandora, Teseu, Narciso, Dédalos e Ícaro, Aracné - Aquiles e Ulisses (aventuras) - Os trabalhos de Hércules	Leitura	<ul style="list-style-type: none"> • Hora do conto • Leitura expressiva • Leitura silenciosa • Tradução de pequenos textos em latim.
	Oralidade	<ul style="list-style-type: none"> • Experiências de dramatização • Exercitação da compreensão e expressão em língua materna: o reconto, a exposição.... • Desenvolvimento de pequenas experiências de comunicação em latim – diálogo.
	Escrita	<ul style="list-style-type: none"> • oficina de escrita em língua materna • tradução de pequenos textos de latim para português • redação de pequenas frases em latim
	Conhecimento Gramatical	<ul style="list-style-type: none"> • reconhecimento de estruturas morfossintáticas - exercícios

Anexo 7 - Planificação anual da disciplina de Introdução à Cultura Clássica

Competências	Conteúdos	Estratégias/Atividades
<p>Educar para o conhecimento</p> <p>Educar para os valores</p> <p>Educar para a competência linguística</p>	<p>I. Contextualização Histórica</p> <ul style="list-style-type: none"> - Fundação de Roma: de Eneias a Rômulo e Remo; lenda do rapto das Sabinas - A Lusitânia - A romanização na Hispânia - Formas de governo em Roma (Monarquia, República, Império) - Origem das línguas novilatinas <p>II. Temas clássicos/Aspetos culturais da vida quotidiana romana:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Rotina diária - Organização da vida em sociedade (espaços públicos e privados) - Educação - Atividades lúdicas <p>III. Mitos e lendas</p> <ul style="list-style-type: none"> - principais divindades gregas e romanas (características) <p>IV. Convivência cidadã</p> <ul style="list-style-type: none"> - Respeito pelos mais velhos - Dever de hospitalidade <p>V. Língua latina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Raízes etimológicas - Aspetos de morfologia <ul style="list-style-type: none"> - noção de caso /função sintática - noção de número -noção de género -declinação nominal (1ª e 2ª) -1ª classe dos adjetivos -noção de concordância - prefixos e sufixos -radical, desinência, e caraterística 	<p>Leitura</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler textos variados com precisão e expressividade - Ler para entretenimento, concretização de tarefas, recolha e organização de informação, construção de conhecimento e fruição estética -Fazer apreciações pessoais de textos de diferentes tipos e géneros <p>Escrita</p> <ul style="list-style-type: none"> - Escrever em termos pessoais, criativos e em resposta a diferentes propostas de trabalho - Produzir enunciados coerentes e coesos em português padrão <p>Oralidade</p> <ul style="list-style-type: none"> - Produzir discursos orais coerentes em português padrão, com vocabulário adequado e estruturas gramaticais de alguma complexidade - Saber escutar para reter informação essencial - Interpretar a informação ouvida <p>Conhecimento explícito da língua latina</p> <ul style="list-style-type: none"> - Descobrir regularidades linguísticas, - Alargar o vocabulário da língua materna, reconhecendo matrizes etimológicas, - Mobilizar conhecimentos morfossintáticos para aperfeiçoar desempenhos linguísticos.

Anexo 8 - Adaptação infanto-juvenil do Mito de Hércules

Mito de Hércules



Hércules foi um grande herói, filho de Zeus (deus dos deuses) e da mortal Alcmena, que era esposa de Anfitrião.

Segundo o mito, aproveitando o facto de Anfitrião estar ausente, em batalha, Zeus transformou-se e fez-se passar por ele. Ao retornar da batalha, Anfitrião descobriu a traição, e, irado, ergueu uma grande fogueira para queimar Alcmena viva. Posto isto, Zeus enviou nuvens de chuva para apagar o fogo, o que provocou a resignação de Anfitrião, face à situação. Hércules nasceu assim do encontro de Zeus e Alcmena.

A deusa Hera, esposa de Zeus, furiosa com a traição, enviou duas serpentes para matar Hércules, quando este ainda se encontrava no berço. No entanto, não teve sucesso, pois mesmo bebé, Hércules estrangulou-as com as próprias mãos.

Quando se tornou adulto, Hera provocou, em Hércules, um ataque de fúria, que o levou a matar a sua esposa Mégara e os seus três filhos. Como forma de punição pelo crime, o oráculo de Delfos incumbiu-o de doze tarefas de elevado risco, denominados **“Os doze trabalhos de Hércules”**, trabalhos que executou às ordens do seu primo Euristeu.

1.º Trabalho: O leão de Némea

" - Então? O que queres que eu faça? - insistiu Hércules?

- Bem... vejo-te com um manto feito de pele de leão. Foste tu que o mataste, não foste?

- Fui. Era um leão do monte Citéron.

- Como sabes, por aqui há leões e panteras. Vêm do norte e até da Ásia. Ultimamente tem rondado a região um leão muito especial. Não é como os que andam por aí, como esse que mataste - explicou Euristeu, apontando a pele que caía sobre as costas de Hércules.

(...)

- O que queres que faça?

- O monstro ataca todos os dias na região da Némea. E, como sabes, visto que passaste por lá para chegares aqui, em menos de uma hora alcança Micenas se quiser. Não posso arriscar o meu povo. O teu primeiro trabalho será matar o leão.

- Mas disseste que era invencível!

- Não és tu filho de Zeus? (...)

Hércules não disse mais uma palavra e retirou-se. Se Euristeu pensava que se via livre dele logo no primeiro trabalho, enganava-se.

(...)

O leão aparece (...).

Héracles encostou-se bem ao fundo [da gruta] e incitou-o ao ataque:

- Vamos! Mostra-me a tua força!

(...) O leão ganhou velocidade e saltou sobre o homem que gesticulava à sua frente. Era isso que o filho de Zeus esperava. No último segundo desviou-se, levando o outro a bater com a cabeça. Aproveitando o atordoamento do animal, Hércules deu-lhe com o cacete, que logo se partiu. (...) Saltou-lhe para o cachaço e com as mãos agarrou em duas madeixas da juba, fortes como cordas, e cruzou os braços à roda do pescoço da besta. E Hércules apertou, apertou com toda a sua força descomunal (...). Só parou quando a cabeça do bicho descaiu e o corpo escorregou para o chão.

Despiu a pele de leão de Citéron, a sua primeira grande façanha, que lhe tinha dado tanta fama, e, como uma certa nostalgia, deixou-a de lado. Era altura de vestir uma nova pele.

2.º Trabalho: A Hidra de Lerna

Na madrugada seguinte, pela fresca, partiram para Lerna [Hércules e Iolau].

(...) Tinham passado a palavra de que o vencedor do leão de Némea iria defrontar a Hidra. (...)

- Levanta-te! Temos muito que fazer - disse-lhe a deusa [Atena]. - Ali! Olha! - ordenou, apontando um plátano na outra margem. - É ali que o monstro se esconde.

- Como vamos destruir cem cabeças?

- Não são cem, Hércules. As pessoas assustam-se tanto que não vêm convenientemente. São nove as cabeças.

- Ah! Se são só nove, é fácil.

- Não te entusiasmes tanto, ó herói. São nove, mas, além de renascerem quando são cortadas, uma delas é imortal. (...) Não te aflijas, que eu vou ajudar-te. Primeiro terás de fazer que ela saia cá para fora e não se refugie no pântano.

- Como é que eu faço isso?

- Usa flechas em fogo, de modo a incendiar o plátano. Quando ela sair, não poderás respirar até a atacares. Lembra-te de que tem hálito mortal. Tu, lolau, toma esta tenaz e deita fogo aquelas árvores caídas além.

Com estes conselhos na memória foram ambos atacar o esconderijo da Hidra. Ao sentir o calor do fogo lançado pelas flechas, o monstro saiu em todo o seu horror. As cabeças giravam à procura do agressor. Mal descortinou Hércules atirou-se a ele e enrolou-se-lhe ao corpo. O homem não teve tempo de fugir. Num ápice viu-se quase imobilizado, conseguindo apenas mexer os braços (...). Mas não adiantava. Hércules estava a ficar roxo, pois o fôlego já lhe começava a faltar. Tinha enchido o peito de ar para aguentar mais tempo sem respirar, mas o tempo passava e o animal apertava-o cada vez mais.

Com a dor, a Hidra soltou Hércules. As cabeças rolavam pelo chão, enquanto o animal gritava. Os sons que lhe saíam da garganta imortal pareciam os de uma selva inteira, como se de vários animais se tratasse. Até que também essa cabeça foi cortada (...).

3.º Trabalho: A corsa de Cerineia

- Há uma possibilidade de conseguires ver-te livre de Hércules sem te comprometeres - começou Copreu, com um ar inocente.

- Diz! Diz!

- Pede-lhe que te traga a corsa de Ártemis, que vive no monte Cerínio.

Euristeu começou a rir devagar e baixo.

Quando Ártemis era pequenina, já gostava muito de caçar. Um dia, num passeio pelo monte, reparou em cinco corsas de hastes douradas.

- Apolo, quero aqueles animais! Já imaginaste como ficavam bem atrelados no meu carro? Ajuda-me a colocar-lhes os arreios da minha quadriga - pediu Ártemis.

- O que vais fazer aquela que está ali sozinha?

- Coitadinha! - exclamou Ártemis, lançando-se ao pescoço da corsa. Não penses que não gosto de ti. O que se passa é que no meu carro só podem estar quatro de vós.

Hércules perseguiu a corsa durante muito tempo. O animal, sempre que o pressentia, corria sem parar; Hércules corria atrás dele. Atravessaram montes, vales, florestas, lagos, rios.

Passado um ano, andava o herói escondido para que o bicho não sentisse o seu cheiro quando viu a corsa a beber água num riacho. Sem fazer barulho, elevou o arco à altura do rosto e disparou uma seta (...).

A corsa caiu sobre as ervas. Hércules correu para ela. Pegou nela e colocou-a atrás do pescoço, levando-a para Micenas.

4.º Trabalho: O javali de Erimanto

No monte Erimanto viviam muitos javalis (...). Um deles era tão feroz que, apesar de estar entre tantos da mesma espécie, merecera a simples designação de "o javali". Maior que um leão, este animal suscitava temor naqueles que o viam.

A Hércules foi pedido que levasse a Euristeu, em Micenas, o javali com vida.

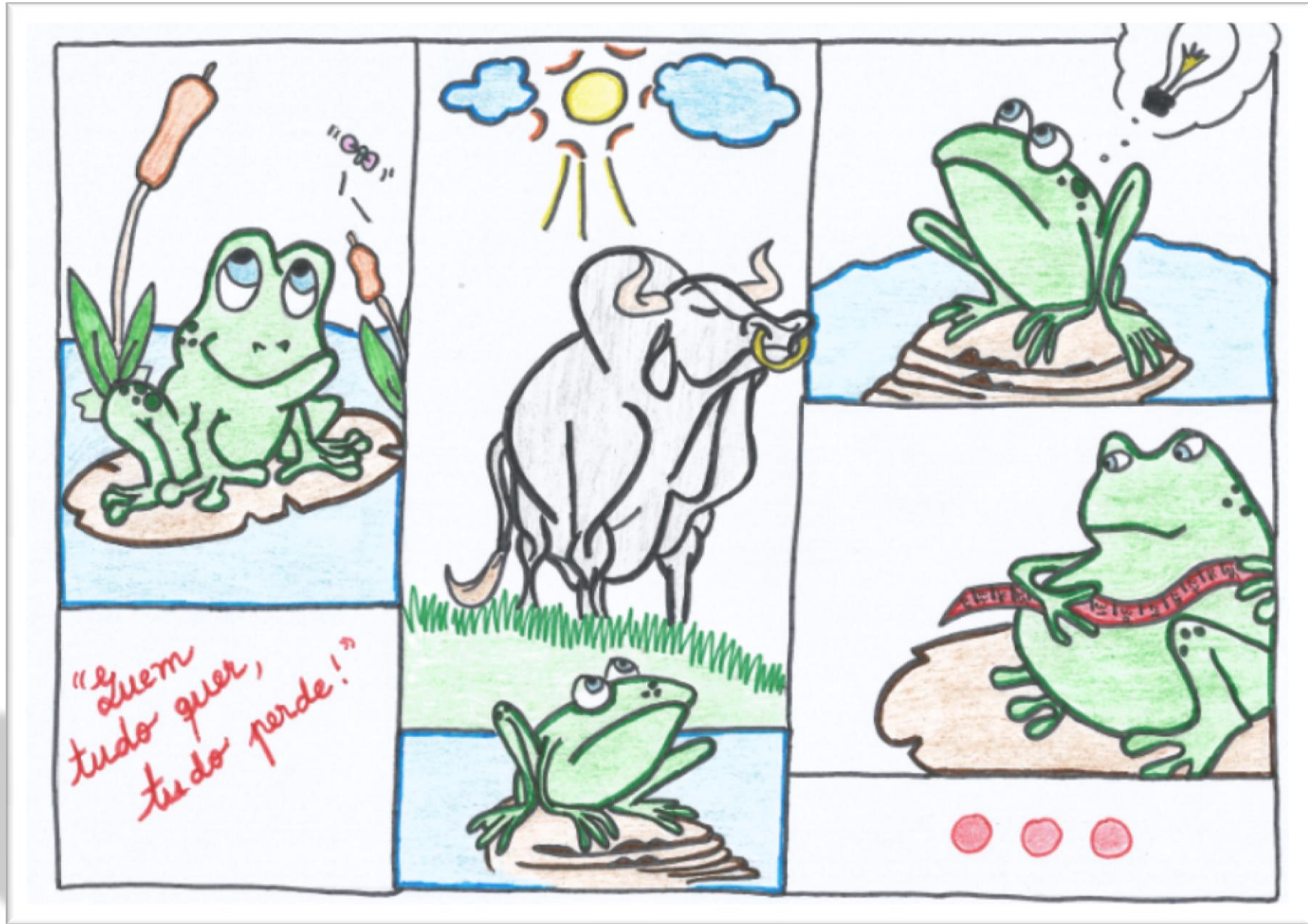
A montanha ainda tinha alguma neve dos últimos dias frios e, por isso, o bicho tinha-se abrigado do mau tempo dentro de uma caverna. Quando Hércules chegou perto da entrada, sentiu o cheiro da pocilga.

O imponente animal assomou à entrada. Hércules já não estava ali. Tinha-se empoeirado numa árvore e fazia largos gestos com um braço.

De um salto pôs-se no chão e correu para a neve. O javali, irritado com aquela perturbação da paz da sua pocilga, correu para ele. Hércules ia à frente, em direção a um lençol de neve com alguma profundidade. Quando lá chegou, estendeu os braços e agarrou-se a um ramo da árvore mais próxima, evitando uma queda. Como corria embalado, o javali não teve tempo de parar e caiu na neve. Hércules aproveitou a atrapalhão para, imediatamente, lhe atar as patas traseiras e dianteiras. Teve ainda de arranjar maneira de lhe tapar a boca, pois os guinchos que dava eram insuportáveis. Colocando-lhe o seu inseparável cacete entre os dentes, o javali não produzia grandes sons e Hércules pôde continuar o caminho de regresso com algum sossego.

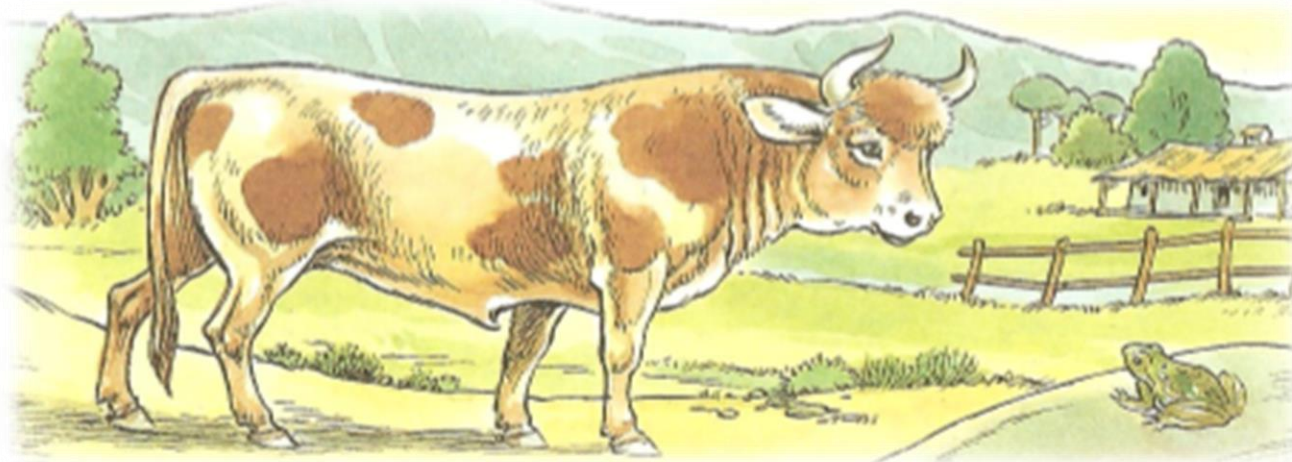
Texto adaptado pela professora estagiária a partir de NOGUEIRA, Adriana Freire, *As quase verdadeiras aventuras de Hércules*, Alda Editores [texto com supressões]

Anexo 9 - Recurso utilizado na 2ª atividade de pré-leitura na disciplina de Introdução à Cultura Clássica: prancha de imagens



Anexo 10 - Adaptação infanto-juvenil da fábula *Rana Rupta et Bos*

Tratamento literário da Fábula *Rana Rupta et Bos*



A rã e o touro

Certa rã viu um touro, e pretendendo
Iglalá-lo em grandeza, foi bebendo,
A ver se inchando muito o igualava.
Um filho que loucura tal notava,
Lhe disse "Minha mãe vai enganada,
Porque à vista de um touro sempre és nada.
Não vás bebendo mais; porque arrebentas
Primeiro que consigas o que intentas."
A tudo se fez surda; e mais bebia:
Sucedeu como o filho lhe dizia.

Couto Guerreiro, *Fábulas de La Fontaine*, Paris, 1886

A Rã que queria ser maior que o Boi

Uma Rã viu um dia um Boi.
E o seu tamanho adorou.
Redondinha como um ovo sempre foi,
Mas glutona se fez a crescer começou.
Tentando ser igual ao Boi, perguntava:
- Minha irmã, já estou como ele ou não?
- Não, não... Não, não... Não, não...
- Já estou maior do que de manhã?
- Não, não... Nem tem comparação!
De tal maneira inchou que rebentou, a Rã.
No mundo há tanta gente a cirandar,
Ai, e há tanta falta de juízo:
Os burgueses só querem imitar
As mansões dos reis e imperadores,
Qualquer pequeno príncipe exige embaixadores,
E um qualquer marquês com pajens quer andar.

Maria Alberta Menéres, *Fábulas de La Fontaine*, Coleção Teia e Trama, Edições Asa,
1999

A Rã que queria ser maior do que o Boi

Era uma vez uma rã que andava sempre infeliz. Achava-se muito pequena e, por isso, tinha sempre ambicionado ser maior, ter outro tamanho. Um dia, ao saltitar no seu charco, viu que andava por ali a passear um boi e pensou:

- Oh! Que tamanho fabuloso! Era mesmo assim que eu gostava de ser! Grande e robusta!

Perante o boi e, um pouco envergonhada com o seu tamanho que achava insignificante, começou a encher-se de ar para ver se resultava. Olhou à sua volta e perguntou:

- Amigas, não acham que já estou um pouco maior?

As amigas riram a bom rir. Achavam ridículo que uma rã desejasse alguma vez ter o tamanho de um animal como o boi.

Desanimada com a reação das amigas, achou que era melhor recorrer a outra forma para atingir o tamanho que tanto desejava.

De repente, teve uma ideia:

- E se eu começar a comer muito, muito, muito...? Estou certa de que o resultado vai ser outro, e num instante, serei tão grande ou maior do que o boi.

Não perdeu o tempo. Começou a comer, a comer, a comer. Não havia nada que a fizesse parar. As outras rãs ainda a chamaram, todas juntas, se divertirem no charco, mas nem assim desistiu da sua ideia.

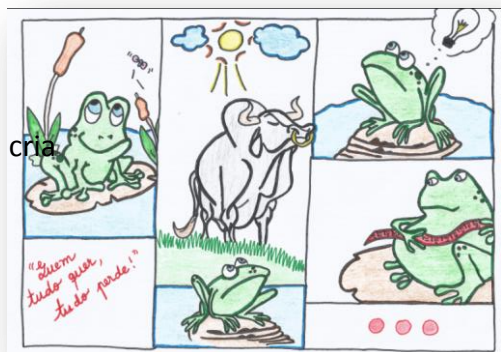
Mas a rã não lhes ligou importância, achava um disparate esta conversa e, ao longo do dia, não fez outras coisas se não comer. Só que, entretanto, começou a inchar, a inchar tanto que a sua pele não resistiu e acabou por rebentar.

A rã tinha um desejo
Difícil de concretizar
Por querer demasiado
Acabou por rebentar.

Ana Oom, *A Rã que queria ser maior do que o boi*, Expresso Mais Novos, Fábulas de La Fontaine, Lisboa: Zero a Oito, 2005

Anexo 11 - Enunciado da atividade de expressão escrita

Atividade de expressão escrita



Segundo as características de género, uma fábula que pudesse ser ilustrada pelas imagens presentes no enunciado.

Bom trabalho!

Anexo 12 - Adaptação infanto-juvenil do episódio de Dido e Eneias

A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo

Adaptação de João de Barros

Aqui vão ser contadas as viagens, as lutas, as misérias e as vitórias do Eneias, esse herói que, expulso de Tróia, sua terra natal, depois da cruenta guerra de dez anos, primeiro que todos os seus compatriotas desembarcou em Itália, nas praias do Lavínio. Juno, deusa que por vingança o perseguia, fê-lo passar aflições e atribulações de toda a casta. Mas, enfim, Eneias dominou a má sorte, e naquelas praias fundou uma grande cidade. Lá se criou a raça latina, ali nasceram os reis de Alba, ali se ergueram as muralhas da soberba Roma.

[...]

Estais no reino dos Fenícios ou Cartagineses, perto da cidade edificada pela formosa Dido, que é de sangue divino pelo seu pai, o rei de Tiro, Belus. Em poucas palavras contarei a história dessa rainha. O pai casou-a ao homem mais rico de Tiro, Sicheu, mas depois da morte de Belus, o irmão de Dido, Pigmalião, grande avaro e, como todos os avarentos, sempre ávido de riquezas, matou o cunhado para roubar os seus tesouros, e proclamou-se rei. Dido conseguiu reaver em segredo as riquezas roubadas, e ainda ficou de posse de tudo quanto pertencia ao avaro Pigmalião. Depois, embarcou e partiu. No lugar que ides ver em breve, Dido fundou uma cidade magnífica, tendo comprado o terreno para a edificar. E como o seu recinto abrange a porção de terra que uma pele de boi inteira e cortada em correias finas pode delimitar – ficaram chamando a essa cidade “Birsá”, palavra que em grego significa *cabedal*. Mas vós quem sois, estrangeiros? Donde vindes e o que pretendeis?

[...]

E Vénus, falando deste modo irradiava tanta e tão pura claridade, que Eneias reconheceu a Mãe...fugaz momento de alegria! Logo ela, para os proteger, envolvia Eneias e Acates numa nuvem espessa que os escondeu aos olhos e à curiosidade dos Tírios, e levou-os até um pequeno atalho ao caminho de Cartago.

[...]

Mas, neste momento, Dido, a rainha Dido apareceu, seguida de suas ninfas belas, entre as quais ela era, no entanto, a mais bela, adorável e resplandecente.

[...]

Dido, formosa sempre e com aspeto modesto, e grave, [disse]:

« - Troianos, bani o medo dos vossos corações. Este reino de Cartago, fundado há pouco, precisa de ser defendido e vigiado e, por isso vos recolheram e trouxeram aqui. Mas nós conhecemos Tróia e os Troianos. Tiro não está tão longe de Tróia como imaginais. Não ignoramos o que lá se passou no cerco célebre. Quer para ir até à Itália, quer para regressar à Sicília – não vos recusarei os meus socorros e auxílios. Prouvera ao céu que Eneias também aqui tivesse aportado! Vou mandar explorar todas as costas e praias, para ver se podemos encontrá-lo...»

Eneias e Acates, felizes ao ouvir tal resposta, ardiam na impaciência de sair enfim da nuvem que os envolvia. [...]

Eneias dirigiu-se à Rainha e exclamou perante o assombro de toda a gente:

« - Eis aqui esse Eneias que desejas encontrar.»

[...]

Ficou por instantes silenciosa a formosa Dido. Olhava Eneias e admirava a beleza da sua presença.

[...]

Nada mais disse então Dido ao destemido Eneias. Apressou-se, porém, a ordenar à sua corte que prepare um banquete e uma festa magníficos.

[...]

Pela noite adiante as libações continuam e a alegria não cessa. [...] Cupido traiçoeiro, despedindo uma das suas invisíveis setas, instila no coração da Rainha o mais apaixonado amor que jamais no Mundo existiu... Fascinada pela presença de Eneias, presa ao seu varonil encanto, desejosa de ouvir a sua voz, que a enleia e cativa, Dido suplica brandamente ao Herói que lhe conte a história da guerra de Tróia, as insídias e manhas dos Gregos, e as façanhas inolvidáveis, incomparáveis dos Troianos.

Assim que Dido convidou Eneias a contar as suas aventuras, logo todos os convivas se calaram, ficando atentos à palavra do Herói.

[...]

E assim Eneias, rodeado de um auditório atento, contava a Dido os seus destinos e as suas viagens.

Dido, impressionada, e atingida já por um sentimento de grande simpatia e afecto por Eneias, desejava ser agradável e hospitaleira. As valorosas qualidades e ascendência ilustre do príncipe troiano, ocupam-lhe constantemente o pensamento e o coração.

[...]

No dia seguinte, mal a aurora rompe, falou nestes termos a sua irmã e confidente:

«- Ana, minha irmã, quais serão as imagens que apavoram a minha alma incerta e interrompem o meu sono? [...] Desde que a morte me levou o esposo querido, se eu não tivesse tomado a firme e inalterável resolução de nunca mais me prender nos laços conjugais, só com Eneias, sinto-o, poderia casar outra vez...»

Não hesita mais em unir o seu destino ao destino de Eneias.

[...]

E logo a fama da sua felicidade começou a percorrer todas as grandes capitais da Líbia, a fama que é o mais veloz de todos os males!

[...]

Júpiter ouviu a súplica do filho (Jarbas, antigo e eterno apaixonado por Dido), cuja mão tocava no seu altar. Voltou o olhar para Cartago, e viu Dido e Eneias perdidos na preguiça e nos divertimentos. Logo chama Mercúrio, e diz-lhe: «Parte, meu filho, chama os Zéfiros, e, estendendo as tuas leves asas, desce prontamente à terra, vai procurar o chefe dos Troianos, que está em Cartago, e aí esquece o império que os destinos lhe asseguram: diz-lhe que Vénus, sua mãe, nos tinha dado uma ideia diferente a seu respeito, e que não foi para estes fins que ela o salvou duas vezes das mãos dos Gregos. [...] Que parta, é o que eu lhe digo: anuncia-lhes as minhas ordens».

Mercúrio voa, e mal os seus pés alados tocaram na terra de Cartago, Mercúrio vê Eneias atento à construção dos edifícios da nova cidade. [...] Mercúrio aproxima-se e fala-lhe assim: - «Príncipe, vejo que te ocupas de Cartago como esposo da rainha. Pois quê?! Esqueces o império prometido da Itália, esqueces interesses tão grandes? O senhor do céu e

da terra, o poderoso Júpiter, fez-me descer do Olimpo para te avisar de que vais em mau caminho. O que pretendes? E qual é a esperança que te deixa ficar ocioso na Líbia? Se a sorte gloriosa que te está reservada, se preferes uma vida estéril e dúbia ao lustre do teu nome, pensa ao menos que tens um filho. Pensa em Ascânio, teu herdeiro, e não destruas as suas esperanças: lembra-te de que um trono de Itália e o império de Roma lhe é devido, e à sua posteridade!» Com estas palavras o deus oculta-se aos olhares de um fraco mortal, e desaparece rapidamente envolto numa leve nuvem.

Perturbado com esta aparição, impressionado com tão importante aviso, e com a ordem terminante do céu, Eneias logo deseja fugir de uma terra que lhe é funesta. Que fazer, porém? Como há-de comunicar as suas intenções à rainha? Imagina cem expedientes, que imediatamente não lhe parecem aceitáveis. No seu embaraço, toma enfim uma resolução: convoca Mnesteu, Sergesto e Cloanto, e participa-lhe a sua intenção. Manda que ponham secretamente a esquadra em condições de partir, e que reúnam os Troianos na praia, não lhes dizendo do que se trata. Ele próprio aguardará, no entanto, o momento favorável para abrir o seu coração à generosa Dido, que ignora os desígnios, e que não espera que se quebrem tão depressa os doces laços do homem. Os Troianos recebem com alegria as ordens de Eneias, e apressam-se a executá-las. Mas, quem pode iludir uma dedicada esposa? A rainha adivinhou as manobras que se preparavam. [...] A ira e o desespero apoderam-se da sua alma: furiosa, desesperada, abeira-se de Eneias: - «Pérfido», grita-lhe, «julgavas poder esconder-me tão grande crime? Nem o meu amor, nem a lealdade que me juraste, nem a morte que a tua fuga há-de causar-me, podem deter-te? [...] Ah! Peço-te, por estas lágrimas que derramo, pela fidelidade que me juraste, por ti mesmo, imploro-te em nome da nossa união que te comovas com o meu lamentável estado e, se podes escutar a minha súplica, que mudes de projectos. Por teu amor despertei o ódio dos povos da Líbia, dos reis nómadas, e até da minha gente; por teu amor perdi a minha glória. Querido hóspede (pois não posso já chamar-te esposo), a que sorte abandonas a minha triste vida? Que farei? Devo esperar que meu irmão Pigmalião venha arrasar estas muralhas, ou que o getuliano Jarbas, levando-me como a uma escrava, me obrigue a aceitar a sua mão?»

Assim falou Dido. Eneias, dócil às ordens de Júpiter, baixava o olhar, e esforçava-se por esconder o seu embaraço. E, por fim, respondeu em poucas palavras: - «Poderosa rainha, nunca hei-de negar que me concedeste todos os favores que disseste: enquanto eu viver e conservar a memória, nunca os esquecerei; nunca perderei a recordação agradável da generosa Dido. Vou justificar-me em poucas palavras. Não era minha intenção ocultar-te a partida. Se os destinos nos tivessem permitido seguir a minha inclinação e resolver a meu contento todos os cuidados que me afligem, teria ficado na Frígia com os restos da minha nação; teria reconstruído aqui o Palácio de Príamo. Mas o oráculo de Apolo ordena que eu vá para a Itália: é na Itália o termo dos meus desejos, é a minha nova pátria. [...] Todas as noites, aparecem-me em sonhos a sombra ameaçadora de meu pai. O meu filho Ascânio ocupa-me constantemente os pensamentos: sinto que estou a privar uma cabeça tão querida do império que lhe está prometido. Enfim, Mercúrio, enviado por Júpiter, desceu dos céus ordenando-me que me afastasse destas regiões. Um e outro podem confirmar o que digo. Cessa pois, rainha, de te queixar, e de perturbar com os teus gemidos o teu sossego e o meu: não é por minha vontade que te deixo». Embora Eneias desejasse acalmar a dor, a saudade de Dido não o conseguiu. Teve de partir na hora assinalada, pelo destino, abandonando a chorosa rainha.

Desventurada Dido, grande foi o teu desespero, e os teus gemidos, quando viste do alto do teu palácio todos estes tumultuosos preparativos à beira-mar! Amor cruel, qual é o teu poder sobre o coração dos mortais! Uma rainha soberba, recorre ainda às humildes súplicas e às lágrimas: vê-se reduzida a implorar a piedade do seu vencedor; e para não seguir em vão os últimos conselhos do seu desespero, resolve fazer ainda uma última tentativa, por intermédio de sua irmã Ana. Mas nem esta demoveu o corajoso Eneias, já prestes a embarcar.

A rainha, vencida pela dor, entregue ao desespero, resolve morrer, mas aparenta uma expressão calma, e com ar sereno, fala assim à sua irmã: - «Felicitá-me, minha irmã», diz ela, «encontrei felizmente o meio de chamar novamente o infiel ao seu primeiro amor, ou de me curar do meu. Nos confins da Etiópia ocidental, próximo do Oceano Atlântico, onde o sol mergulha no termo da sua carreira, vive uma sacerdotisa (...). Essa feiticeira de

que me falaram, gaba-se de poder, com os seus encantos, dar a uns mortais cuidados sombrios, e de libertar outros de todas as suas penas, de interromper, quando lhe apetece, o curso dos rios, de fazer retroceder os astros (...). Juro por todos os deuses, e por ti própria, minha irmã, que é contra minha vontade que eu recorro às artes mágicas. Manda pois fazer em segredo uma fogueira no pátio mais isolado do meu palácio: manda pôr nessa fogueira as armas que o pérfido troiano deixou no quarto, e tudo o mais que é dele. A sacerdotisa quer que tudo o que pertenceu ao infiel seja devorado pelas chamas, e que não fique nem um só vestígio.»

Calou-se, e uma palidez mortal transtornou-lhe o rosto. No entanto, Ana não supõe que Dido, sob a aparência de um sacrifício esconde os preparativos da sua morte. Executa portanto as suas ordens.

Arma-se um grande monte de madeira resinosa num pátio descoberto, ao fundo do palácio. A rainha manda enfeitar o pátio com flores e ramos fúnebres. Seguindo a sua ideia, manda colocar no cimo da fogueira, a espada e o retrato de Eneias.

[...]

A noite cobre a terra com as sombras: o sono tranquilo reina em toda a parte, tudo está sereno (...). Só Dido não goza o repouso, e o sono não pode fechar-lhe os olhos! O silêncio da noite aumenta a sua inquietação, desperta o seu amor, exalta a sua cólera.

[...]

Enquanto Dido se entregava assim ao desespero, Eneias, firme na sua resolução, depois de dar ordens para o embarque, gozava, aguardando o dia, as doçuras do sono, sobre a popa do seu navio. E foi então que o mesmo deus, talvez Mercúrio, lhe falou em sonhos:

«- Filho de Vénus», disse-lhe o deus, «como podes dormir assim rodeado de perigos? Não ouves soprar os Zéfiros favoráveis? Dido, resolvida a morrer, e transportada de cólera, medita uma cruel vingança. Foge enquanto podes. Se ao raiar da aurora te encontrares nestas paragens, verás o mar coberto de navios de Dido. Verás os Cartagineses incendiarem a tua esquadra. Não percas tempo, parte! A vontade de uma mulher pode mudar a todo o instante.»

Com estas palavras, perdeu-se na escuridão e desapareceu.

Eneias acordou e dirigiu-se imediatamente aos seus marinheiros: «Depressa», diz ele, «peguem nos remos, e larguem as velas. Um deus ignoto, que pela segunda vez desceu dos céus, preveniu-me de que apressasse a partida. Quem quer que ele seja, vamos obedecer-lhe gostosamente.» Dizendo isto, puxou da sua espada, que resplandecia, e cortou ele próprio as amarras do seu navio.

[...]

Já a aurora espalhava sobre a terra uma nova luz, quando Dido viu das janelas do Palácio a frota de Eneias fazendo-se ao largo. Perante este espetáculo, exaltada e transportada de dor e cólera, fere com mil golpes o seu peito e arranca dois loiros cabelos. Só a morte apagará mágoa tão profunda... Caminha, firme, para a fogueira preparada no pátio do Palácio. Deixará que as chamas queimem e tornem cinza o seu lindo corpo. Horrível fim da formosa Dido!

Texto adaptado pela professora estagiária (Texto com supressões)

Anexo 13 - Recurso utilizado na 3ª atividade de pré-leitura na disciplina de Introdução à Cultura Clássica: sequência de pinturas

Aeneas tells Dido the misfortunes of the Trojan city, Pierre Narcisse Guérin



Dido and Aeneas, Jean Roux





Morte de Dido, Sébastien Bourdon

Anexo 14 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 1 e 2ª atividades de pré-leitura na disciplina de Português

Questionário

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de que forma a imagem de Columbano e a música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê), contribuíram para a compreensão leitora do episódio d' Os Lusíadas, "Despedidas em Belém" e do poema "Mar Português", de Fernando Pessoa.

I. Parte

1. Tendo em conta a imagem de Columbano, selecione a opção correta.

a) A imagem retrata uma cena de despedida.

Verdadeiro

Falso

b) Os dois planos marcam a distância física entre os que ficam na praia e os que partem.

Verdadeiro

Falso

c) A cor vermelha do vestido da mulher, representada no primeiro plano, evidencia felicidade.

Verdadeiro

Falso

d) A embarcação que transporta os homens revela-se forte e segura.

Verdadeiro

Falso

e) No grupo de pessoas que está no areal, encontram-se mulheres em sofrimento.

Verdadeiro

Falso

f) As pessoas que ficam, sentem medo, desespero e descontentamento.

Verdadeiro

Falso

g) A imagem traduz um ambiente de comoção e sofrimento perante a eminência de uma viagem marítima.

Verdadeiro

Falso

II. Parte

1. Tendo em conta a música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê), selecione a opção correta.

a) Nesta canção, apresenta-se a perspetiva de uma mulher face à ausência do marido no empreendimento dos Descobrimentos.

Verdadeiro

Falso

b) A mulher apresenta-se como figura individual, pois não representa o conjunto das mulheres que sofria com a ausência dos maridos.

Verdadeiro

Falso

c) Segundo a mulher, os marinheiros partiam apenas movidos pelo sentido patriótico, não havendo qualquer outro motivo para abandonarem a família.

Verdadeiro

Falso

d) O sofrimento das mulheres dos marinheiros era causado pelo facto de não saberem se os maridos estavam vivos.

Verdadeiro

Falso

e) Quem ficava em terra sabia, com regularidade, notícias dos homens que partiam.

Verdadeiro

Falso

f) As mulheres tinham a certeza de que os seus maridos jamais se apaixonariam por outras.

Verdadeiro

Falso

g) Ao dirigir-se ao mar, a mulher reforça os seus sentimentos de impotência, tristeza e revolta.

Verdadeiro

Falso

h) A mulher lamenta os perigos do mar a que os homens estão sujeitos.

Verdadeiro

Falso

III Parte

1. Agora que leu o episódio "As Despedidas em Belém" e o poema "Mar Português", de Fernando Pessoa, selecione as opções corretas, de acordo com os textos.

a) As "Despedidas em Belém" são o momento inicial da Viagem, que constitui o plano central da ação d'*Os Lusíadas*.

Verdadeiro

Falso

b) As naus portuguesas partiam da praia do Restelo.

Verdadeiro

Falso

c) As personagens intervenientes neste episódio constituem dois grupos distintos: os que partem e os que ficam.

Verdadeiro

Falso

d) Na praia, estavam apenas os marinheiros que se preparavam para partir.

Verdadeiro

Falso

e) Os marinheiros dirigiam-se aos familiares num tom de despedida.

Verdadeiro

Falso

f) As mulheres choram imbuídas de dor.

Verdadeiro

Falso

g) A praia está cheia de gente, os familiares mais próximos dos que vão embarcar manifestam sentimentos de calma e serenidade.

Verdadeiro

Falso

h) "Mães, esposas e irmãs" demonstram a sua aflição de forma comovente.

Verdadeiro

Falso

i) A voz da mãe e, seguidamente, da esposa assumem um significado individual.

Verdadeiro

Falso

j) Os marinheiros partiam sem se despedir, com receio de se arrependem da decisão tomada.

Verdadeiro

Falso

k) Os primeiros versos do poema, "*Ó mar salgado, quanto do teu sal são lágrimas de Portugal*" reforça a ideia do sofrimento vivido pelas mães, filhas e noivas.

Verdadeiro

Falso

l) O sofrimento retratado é imprescindível para o sucesso dos Descobrimentos.

Verdadeiro

Falso

m) O sal é metáfora das lágrimas derramadas.

Verdadeiro

Falso

n) A pergunta retórica "Tudo vale a pena?" expressa a inutilidade da empresa dos Descobrimentos.

Verdadeiro

Falso

o) O mar simboliza os perigos e as adversidades, mas também o mérito e o reconhecimento.

Verdadeiro

Falso

IV Parte

1. De que modo a visualização da imagem de Columbano e a audição da música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso (composição de Carlos Tê) contribuíram para a compreensão do episódio d' *Os Lusíadas* "Despedidas em Belém" e do poema Mar Português, de Fernando Pessoa? Justifique.

Obrigada!

Anexo 15 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 3ª atividade de pré-leitura na disciplina de Português

Questionário

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de que forma as músicas de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um hino", de Manuel Alegre, contribuíram para a compreensão leitora do excerto do Ato II da obra Felizmente há Luar!, de Luís de Sttau Monteiro.

I. Parte

1. Tendo em conta a música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, selecione a opção correta.

a) Em termos simbólicos, a formiga representa o trabalho, a racionalidade, a organização e o esforço.

Verdadeiro

Falso

b) O regime político vigente na época em que foi escrita a canção permitia uma intervenção aberta e consciente na vida política.

Verdadeiro

Falso

c) À luz do regime político ditatorial, no verso 8, "*formigueiro*" representa o povo.

Verdadeiro

Falso

d) Com base nas ideias do regime ditatorial português, as formigas andarem em "*carreiro*" representa o conformismo face à situação política.

Verdadeiro

Falso

e) A partir da interpelação ("*Mudem de rumo*") que a formiga dirige ao formigueiro, constata-se o desejo de mudança, só possível através do empenho de todos.

Verdadeiro

Falso

f) O novo "*rumo*" que a formiga sugere, repetidamente ao longo da música, simboliza a liberdade.

Verdadeiro

Falso

g) A partir de expressões como "*Larpou trepou às tábuas*", "*Buliu abriu as gâmbias /Para trepar às varandas*", "*Furou furou à brava*", "*Virou-se pró formigueiro*" / "*Mudem de rumo /Já lá vem outro carreiro*", a formiga revela-se destemida, corajosa e decidida a marcar a diferença face a todos os que seguem o rumo de forma ordenada e mecânica.

Verdadeiro

Falso

II. Parte

1. Tendo em conta a música de intervenção "*Letra para uma Hino*", de Manuel

Alegre, selecione a opção correta.

a) O enunciador acredita num futuro livre: livre de opressões, livre de sentimentos e de expressão.

Verdadeiro

Falso

b) A possibilidade de liberdade só se concretizará se o Homem acreditar que é capaz de se libertar.

Verdadeiro

Falso

c) A anáfora "*É possível...*" traduz uma ânsia de mudança.

Verdadeiro

Falso

d) O enunciador adota uma postura de conformismo e passividade face à situação política.

Verdadeiro

Falso

e) A música traduz a impossibilidade de mudança.

Verdadeiro

Falso

f) O desejo de abolição do obscurantismo, da desigualdade social, da miséria, do medo e da opressão manifesta-se de forma exímia ao longo da cantiga.

Verdadeiro

Falso

g)) O poema de Manuel Alegre traduz uma série de apelos, que pressupõem uma mudança do

modo de agir e pensar.

Verdadeiro

Falso

h) “Ser homem”, no poema, corresponde a agir de acordo com o pensamento dos outros.

Verdadeiro

Falso

i) No poema, predominam as frases curtas, facto que lhe imprime um ritmo mais acelerado. Tal facto relaciona-se com a urgência da mudança.

Verdadeiro

Falso

III. Parte

1. Tendo em conta o excerto final do Ato II da obra *Felizmente há Luar!* seleccione a opção correta.

a) Tanto no tempo da escrita (1961) como no tempo da história (1817), o povo era reprimido, explorado e maioritariamente analfabeto.

Verdadeiro

Falso

b) Com a morte do General Gomes Freire, a crença na mudança do país desvaneceu-se.

Verdadeiro

Falso

c) Gomes Freire lutou, com pouca determinação, contra a opressão do regime absolutista.

Verdadeiro

Falso

d) A simbologia da saia verde encontra-se intimamente ligada com a canção "*Letra para um hino*", de Manuel Alegre.

Verdadeiro

Falso

e) A "*formiga*" da canção de intervenção "*A formiga no carreiro*", de José Afonso, metaforiza a figura do General Gomes Freire d'Andrade.

Verdadeiro

Falso

f) A necessidade de mudar o rumo, de ir contra os princípios da Junta de Regência, tem como consequência a execução do General Gomes Freire d'Andrade.

Verdadeiro

Falso

g) O General Gomes Freire d'Andrade pouco acreditou na possibilidade de ser livre.

Verdadeiro

Falso

h) Tal como Gomes Freire d'Andrade acreditou num país livre, também José Afonso e Manuel Alegre acreditam.

Verdadeiro

Falso

i) A luz emanada da fogueira em que é destruído o cadáver de Gomes Freire, permite que o seu exemplo de ousadia, coragem e liberdade se propague, seja visto, funcione como exemplo.

Verdadeiro

Falso

IV. Parte

1. De que modo a audição da música de intervenção "A formiga no carreiro", de José Afonso, e "Letra para um Hino" de Manuel Alegre, contribuíram para a compreensão leitora do excerto do Ato II da obra *Felizmente há Luar!*, de Luís de Sttau Monteiro? Justifique.

Obrigada!

Anexo 16 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 4ª atividade de pré-leitura na disciplina de Português

Questionário

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de que forma a audição do poema "Pedra Filosofal" de António Gedeão contribuiu para a compreensão leitora dos capítulos XV e XVI do romance "Memorial do Convento", de José Saramago.

I. Parte

1. Tendo em conta o poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão, selecione a opção correta.

a) No poema "Pedra Filosofal" a temática do sonho ocupa um lugar primordial.

Verdadeiro

Falso

b) O poema reforça a necessidade do sonho como ingrediente para o cumprimento da vida.

Verdadeiro

Falso

c) Segundo António Gedeão, algumas pessoas não têm consciência da importância do sonho.

Verdadeiro

Falso

d) A expressão "o sonho comanda a vida" realça o lugar que este ocupa na vida do Homem.

Verdadeiro

Falso

e) Para António Gedeão, sonhar é indiferente para que o ser humano atinja a plenitude.

Verdadeiro

Falso

f) O sonho, apresenta-se, neste poema, como a mola do progresso e da evolução humana.

Verdadeiro

Falso

g) O sonho impossibilita o Homem de se superar, impedindo ainda o mundo de avançar.

Verdadeiro

Falso

h) O sonho contribui, de forma decisiva, para a concretização dos objetivos do Homem.

Verdadeiro

Falso

II. Parte

1. Tendo em conta os capítulos XV e XVI, de *Memorial do Convento*, selecione a opção correta.

a) Uma das temáticas, que maior importância adquire ao longo do romance, com destaque nos capítulos XV e XVI, é a temática do sonho.

Verdadeiro

Falso

b) É o sonho de voar de Bartolomeu Lourenço de Gusmão que está na origem da construção da *Passarola*.

Verdadeiro

Falso

c) Aceitando participar na construção do *Engenho Voador*, Baltasar Sete-Sóis assume-se como impulsionador do sonho.

Verdadeiro

Falso

d) A ciência do Padre Bartolomeu Lourenço, a magia de Blimunda, as competências técnicas de Baltasar e a música de Domenico Scarlatti contribuem, cada uma na sua medida, para a concretização do mesmo objetivo, do mesmo sonho.

Verdadeiro

Falso

e) A construção da passarola representa a defesa do sonho como ingrediente dispensável à vida dos humanos.

Verdadeiro

Falso

f) Os que não têm capacidade de sonhar limitam-se a uma vida desprovida de sentidos.

Verdadeiro

Falso

g) Apesar de participarem na construção da Passarola, a Trindade Terrestre não demonstra capacidades de sonhar.

Verdadeiro

Falso

h) É possível estabelecer semelhanças entre o desejo das personagens que compõem a Tríade Terrestre e a temática do poema.

Verdadeiro

Falso

i) As personagens Baltasar, Blimunda e Bartolomeu Lourenço incarnam o sonho e a sua realização, concretizando os motivos realçados no poema de António Gedeão.

Verdadeiro

Falso

III. Parte

1. De que modo a audição do poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão, contribuiu para a compreensão leitora dos capítulos XV e XVI do romance *Memorial do Convento*, de José Saramago? Justifique.

Obrigada!

Anexo 17 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 1ª atividade de pré-leitura na disciplina de Introdução à Cultura Clássica

Questionário

*O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de que forma o filme *Hércules* contribuiu para a compreensão leitora do Mito de Hércules.*

I. Parte

1. Tendo em conta o filme *Hércules*, seleciona a opção correta.

a) Hércules é filho de dois deuses.

Verdadeiro

Falso

b) Hércules é um bebé indefeso.

Verdadeiro

Falso

c) A deusa Hera tenta matar Hércules.

Verdadeiro

Falso

d) Hércules realizou doze trabalhos, doze tarefas de extrema violência.

Verdadeiro

Falso

e) A luta com a Hidra de Lerna, com o javali de Erimanto e com o Leão de Nemeia foram três trabalhos pelos quais Hércules passou.

Verdadeiro

Falso

f) Os trabalhos de Hércules revelam a sua capacidade de superar dificuldades.

Verdadeiro

Falso

g) Hércules revela características de um herói: é forte, lutador, persistente e inteligente.

Verdadeiro

Falso

II. Parte

Agora que leste o *Mito de Hércules*, seleciona a opção correta, de acordo com o texto.

a) Hércules é filho de Zeus e Alcmena.

Verdadeiro

Falso

b) Hércules é um semideus.

Verdadeiro

Falso

c) As atitudes de Hércules revelam que era uma pessoa com dotes físicos.

Verdadeiro

Falso

d) A deusa Hera era casada com Zeus.

Verdadeiro

Falso

e) Hera nutre carinho pelo bebé acabado de nascer.

Verdadeiro

Falso

f) Hércules foi incumbido de realizar seis trabalhos.

Verdadeiro

Falso

g) Os trabalhos a que foi sujeito eram provas fáceis.

Verdadeiro

Falso

h) Hércules combateu com um leão e com um javali.

Verdadeiro

Falso

i) Hércules não conseguiu matar a Hidra de Lerna.

Verdadeiro

Falso

j) Hércules é uma pessoa medrosa e indecisa.

Verdadeiro

Falso

k) Os trabalhos a que Hércules foi sujeito simbolizam a força física do herói.

Verdadeiro

Falso

l) Hércules só conseguiu ultrapassar todas as provas porque é forte, corajoso e perspicaz.

Verdadeiro

Falso

m) Hércules é dotado de capacidades físicas excelentes, mas é pouco inteligente.

Verdadeiro

Falso

III. Parte

De que modo a visualização do filme Hércules ajudou a compreensão do texto *O Mito de Hércules*? Justifica.

Obrigada!

Anexo 18 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 2ª atividade de pré-leitura na disciplina de Introdução à Cultura Clássica

Questionário

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de que forma a visualização de sequência de imagens alusivas à fábula Rana Rupta et Bos contribuiu para a compreensão leitora da mesma.

I. Parte

1. Tendo em conta a sequência de imagens, seleciona a opção correta.

a) As personagens representadas na sequência de imagens são uma rã e um boi.

Verdadeiro

Falso

b) A rã manifesta admiração ao ver o boi.

Verdadeiro

Falso

c) A cor do boi é o motivo do espanto da rã.

Verdadeiro

Falso

d) A rã mostra-se contente com o seu tamanho.

Verdadeiro

Falso

e) Depois de ver o boi, a rã resolve tomar uma decisão.

Verdadeiro

Falso

f) A fita métrica que a rã apresenta, na última imagem da sequência, revela descontentamento face ao seu tamanho.

Verdadeiro

Falso

g) O provérbio "Quem tudo quer, tudo perde!" indica que algo de bom aconteceu com a rã.

Verdadeiro

Falso

II. Parte

1. Agora que leste a fábula *Rana Rupta et Bos*, seleciona a opção correta, de acordo com os vários tratamentos literários.

a) As personagens principais da fábula são uma rã e um boi.

Verdadeiro

Falso

b) As duas personagens principais estabelecem uma relação de proporcionalidade física.

Verdadeiro

Falso

c) Ao ver o boi, a rã assustou-se e desejou nunca ser como ele.

Verdadeiro

Falso

d) A rã sentiu inveja da grandeza do boi.

Verdadeiro

Falso

e) A rã considera o seu tamanho insignificante.

Verdadeiro

Falso

f) Em alguns textos, a rã insiste em perguntar se já está do tamanho do boi.

Verdadeiro

Falso

g) Nos vários tratamentos literários da fábula, a rã decide tornar-se maior, com o objetivo de se igualar ao boi, recorrendo, para isso, a variadas estratégias.

Verdadeiro

Falso

h) Através de todos os esforços, a rã consegue atingir o tamanho do boi.

Verdadeiro

Falso

i) No final da fábula, a rã acaba por rebentar, não conseguindo alcançar o seu objetivo.

Verdadeiro

Falso

j) O provérbio "Quem tudo quer, tudo perde!" aplica-se à atitude da rã.

Verdadeiro

Falso

k) A fábula transmite-nos uma moral: a ambição desmedida, a cobiça das coisas alheias e a inveja podem resultar em consequências graves.

Verdadeiro

Falso

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência de imagens ajudou a compreensão do texto

Rana Rupta et Bos (A rã rebentada e o boi)? Justifica.

Obrigada!

Anexo 19 - Questionário de verificação da compreensão leitora: 3ª atividade de pré-leitura na disciplina de Introdução à Cultura Clássica

Questionário

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, de que forma a visualização de representações icónicas contribuiu para a compreensão leitora do episódio de Dido e Eneias, da obra A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo, adaptada por João de Barros.

I. Parte

Na imagem 1, intitulada “Eneias conta a Dido os infortúnios acerca da cidade de Troia”:

a) Ocorre um diálogo entre Dido e Eneias.

Verdadeiro

Falso

b) A postura de Dido revela desinteresse pelas palavras de Eneias.

Verdadeiro

Falso

c) O ambiente traduz tranquilidade e harmonia.

Verdadeiro

Falso

d) A proximidade física de Dido e Eneias e as suas manifestações corporais revelam desconforto entre as duas personagens.

Verdadeiro

Falso

Na imagem 2, intitulada “Dido e Eneias”:

e) A situação representada diz respeito aos momentos de paixão vividos pelos dois amantes.

Verdadeiro

Falso

f) Dido está infeliz, pois duvida do seu amor por Eneias.

Verdadeiro

Falso

g) As expressões corporais de Dido e Eneias traduzem pouca cumplicidade e carinho entre os dois.

Verdadeiro

Falso

Na imagem 3, intitulada “Morte de Dido”:

h) Dido apresenta-se revoltada e sofredora.

Verdadeiro

Falso

i) Revela-se o final trágico de Dido.

Verdadeiro

Falso

j) A morte de Dido sugere que alguma coisa de grave aconteceu.

Verdadeiro

Falso

k) A sequência de pinturas traduz três momentos da história amorosa de Dido e Eneias: apresentação dos amantes, consumação do amor e morte de Dido.

Verdadeiro

Falso

II. Parte

1. Agora que leste o episódio de Dido e Eneias, narrado na *Eneida*, de Virgílio, seleciona a opção correta, de acordo com o texto.

a) As personagens principais do episódio são Dido e Eneias.

Verdadeiro

Falso

b) Eneias chega a Roma, cidade edificada pela formosa Dido.

Verdadeiro

Falso

c) A rainha Dido era bela, adorável e radiante.

Verdadeiro

Falso

d) Dido não mostra vontade em acolher, no seu reino, Eneias e os seus companheiros.

Verdadeiro

Falso

e) Dido mostra-se desinteressada pela presença de Eneias.

Verdadeiro

Falso

f) As qualidades de Eneias ocupam o coração e o pensamento de Dido, revelando assim o amor que Dido começa a sentir por Eneias.

Verdadeiro

Falso

g) Durante algum tempo, Dido e Eneias foram felizes.

Verdadeiro

Falso

h) Júpiter envia Mercúrio a Cartago para aconselhar Eneias a abandonar a cidade de Dido.

Verdadeiro

Falso

i) Eneias mostra-se perturbado com a aparição de Mercúrio e deseja fugir da terra, que segundo o mensageiro dos deuses, lhe trará desgostos.

Verdadeiro

Falso

j) Após o aviso de Mercúrio, Eneias tenta arquitetar um plano para abandonar Cartago.

Verdadeiro

Falso

k) Dido, consciente da partida de Eneias, mostra-se indiferente.

Verdadeiro

Falso

l) Dido suplica a Eneias que não abandone Cartago e que permaneça junto dela para sempre.

Verdadeiro

Falso

m) Eneias parte de Cartago para cumprir a sua missão: fundar a sua pátria, Roma.

Verdadeiro

Falso

n) A rainha, vencida pela dor de ter sido abandonada por Eneias, resolve morrer.

Verdadeiro

Falso

o) Decidida, Dido pede ajuda às ninfas para organizarem os preparativos da sua morte.

Verdadeiro

Falso

p) Vendo, da janela do palácio, a frota de Eneias afastar-se de Cartago, Dido atinge o seu peito com golpes.

Verdadeiro

Falso

q) O suicídio de Dido revela que, na sua consciência, só a morte seria capaz de apagar a mágoa de ter sido abandonada por Eneias, de quem tanto gostava.

Verdadeiro

Falso

III. Parte

1. De que modo a visualização da sequência das pinturas contribuiu para a compreensão leitora do episódio de Dido e Eneias, da obra *A Eneida de Virgílio contada às crianças e ao povo*, adaptada por João de Barros? Justifica.

Obrigada!

Anexo 20 - Inquérito de satisfação acerca das atividades de pré-leitura desenvolvidas na turma de Português

Inquérito de Satisfação acerca da aplicação de atividades de pré-leitura

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, o grau de satisfação dos alunos acerca da aplicação de estratégias de pré-leitura, nas aulas de Português, lecionadas pela professora estagiária Ana Costa Caetano.

Ao longo do ano, foram desenvolvidas quatro atividades de pré-leitura a textos que estudou nas aulas de Português. Responda, por favor, às seguintes questões.

1. Na sua opinião, considera que as atividades desenvolvidas ao longo do ano na disciplina de Português o motivaram a ler os textos literários?

Sim

Não

2. Na sua opinião, considera que quando está motivado para a leitura compreende melhor o que lê?

Sim

Não

Relembre agora as atividades desenvolvidas ao longo do ano.

1.ª e 2.ª atividades: visualização de imagem de Columbano e audição da música "Praia das Lágrimas", de Rui Veloso.

3. Considera que a audição da música o ajudou a compreender o poema "Mar Português"?

Muito

Razoavelmente

Pouco

Nada

4. Qual a sua opinião sobre a audição da música "Praia das Lágrimas", antes da leitura do poema "Mar Português"?

- Considero importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

5. Relativamente à audição da música "Praia das Lágrimas", considera que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

6. Considera que a visualização da imagem o ajudou a compreender o episódio "Despedidas em Belém"?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

7. Qual a sua opinião sobre a visualização da imagem o ajudou a compreender o episódio "Despedidas em Belém"?

- Considero importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

8. Relativamente à visualização da imagem, considera que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

3.ª atividade: audição das músicas de intervenção "Formiga no carreiro" e "Letra para um Hino", de José Afonso e Manuel Alegre, respetivamente.

6. Considera que a audição das músicas de intervenção o ajudou a compreender o excerto final de *Felizmente há Luar!*?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

7. Qual a sua opinião sobre a audição das músicas de intervenção "Formiga no carreiro" e "Letra para um Hino", de José Afonso e Manuel Alegre, respetivamente, antes da leitura do texto?

- Considero importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

8. Relativamente à audição das músicas de intervenção considera que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

4.ª atividade - audição do poema "Pedra Filosofal", de António Gedeão.

9. Considera que a audição do poema "Pedra Filosofal" o ajudou a compreender o texto?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

10. Qual a sua opinião sobre a audição do poema "Pedra Filosofal", antes da leitura do texto?

- Considero importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

11. Relativamente à audição do poema "Pedra Filosofal", consideras que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

Anexo 21 - Inquérito de satisfação acerca das atividades de pré-leitura desenvolvidas na turma de Introdução à Cultura Clássica

Inquérito de Satisfação acerca da aplicação de atividades de pré-leitura

O presente questionário pretende apurar, no âmbito da Prática Pedagógica Supervisionada, inserida no Mestrado em Ensino do Português e Línguas Clássicas no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, o grau de satisfação dos alunos acerca da aplicação de estratégias de pré-leitura, nas aulas de Introdução à Cultura Clássica, lecionadas pela professora estagiária Ana Costa Caetano.

Ao longo do ano, foram desenvolvidas três atividades de pré-leitura a textos que estudaste nas aulas de Introdução à Cultura Clássica.

Responde, por favor, às seguintes questões.

1. Na tua opinião, consideras que as atividades desenvolvidas ao longo do ano na disciplina de ICC te motivaram a ler os textos literários?

Sim

Não

2. Na tua opinião, consideras que quando estás motivado para a leitura compreendes melhor o que lês?

Sim

Não

Relembra a atividade de visionamento do filme *Hércules*, apresentado antes de estudares o Mito dos Doze Trabalhos de Hércules.



3. Consideras que a visualização do excerto do filme te ajudou a compreender o Mito dos Doze Trabalhos de Hércules?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

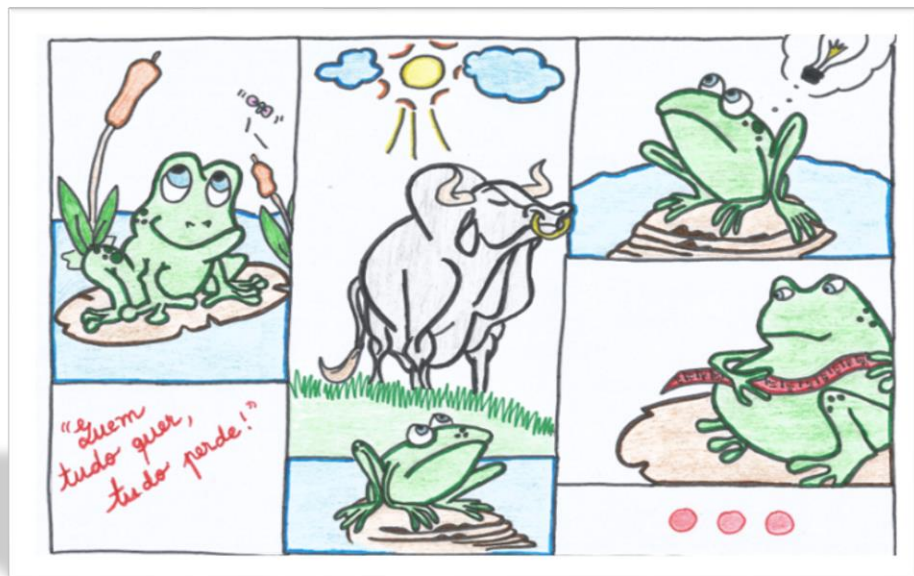
4. Qual a tua opinião sobre o visionamento do filme *Hércules*, antes da leitura do Mito dos Doze Trabalhos de Hércules?

- Considero bastante importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

5. Relativamente ao visionamento do filme, consideras que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

Relembra a estratégia da visualização da sequência de imagens relativas à fábula "A rã rebentada e o boi", apresentada antes de estudares a fábula.



6. Consideras que a visualização da sequência de imagens te ajudou a compreender a fábula?

- Muito
- Razoavelmente
- Pouco
- Nada

7. Qual a tua opinião sobre a visualização da sequência de imagens relativas à fábula "A rã reventada e o boi", antes da leitura da fábula?

- Considero bastante importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

8. Relativamente à visualização da sequência de imagens relativas à fábula "A rã reventada e o boi", consideras que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

Relembra a estratégia da visualização de imagens de Dido e Eneias, apresentada antes de estudares o episódio de Dido e Eneias.



9. Consideras que a visualização prévia de imagens de Dido e Eneias te ajudou a compreender o episódio?

- Muito
- Razoavelmente

- Pouco
- Nada

10. Qual a tua opinião sobre a visualização da sequência de imagens de Dido e Eneias, antes da leitura do episódio?

- Considero bastante importante porque permite antecipar/prever ideias sobre o que vou ler de seguida.
- Considero pouco importante, pois não ajuda muito na compreensão do texto.
- Não considero a atividade importante para a compreensão do texto.

11. Relativamente à visualização da sequência de imagens de Dido e Eneias, consideras que:

- Foi importante.
- Foi pouco importante.
- Foi completamente inútil.

Anexo 22 - Resultados obtidos nos inquéritos de satisfação acerca da implementação de atividades de pré-leitura (Turma de Português e de ICC)

Turma de Português

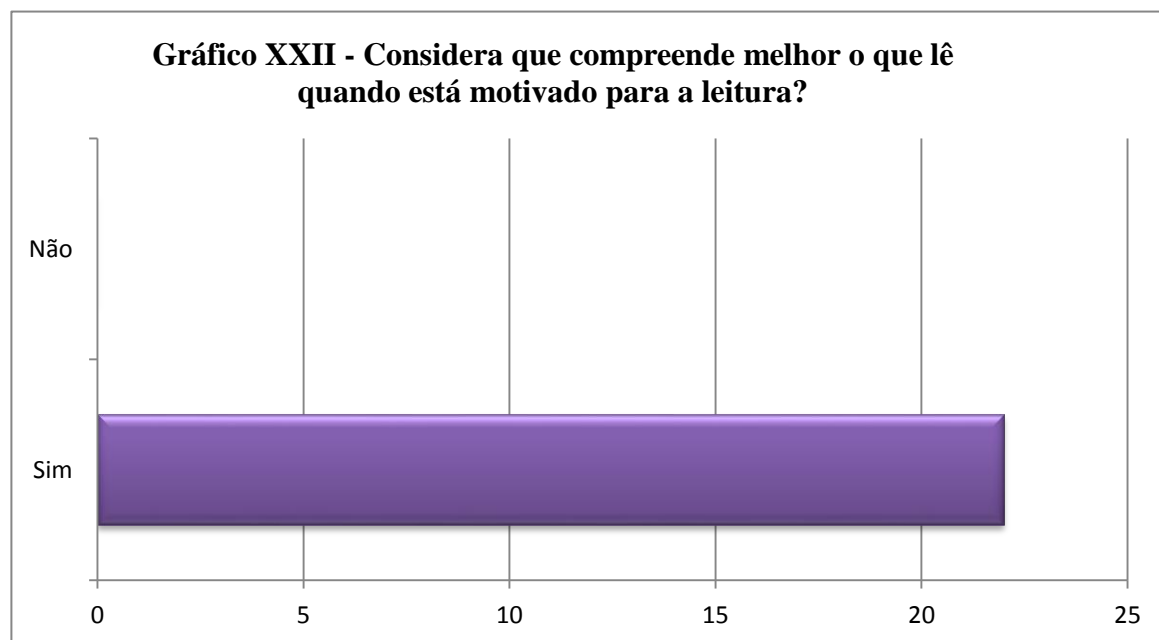
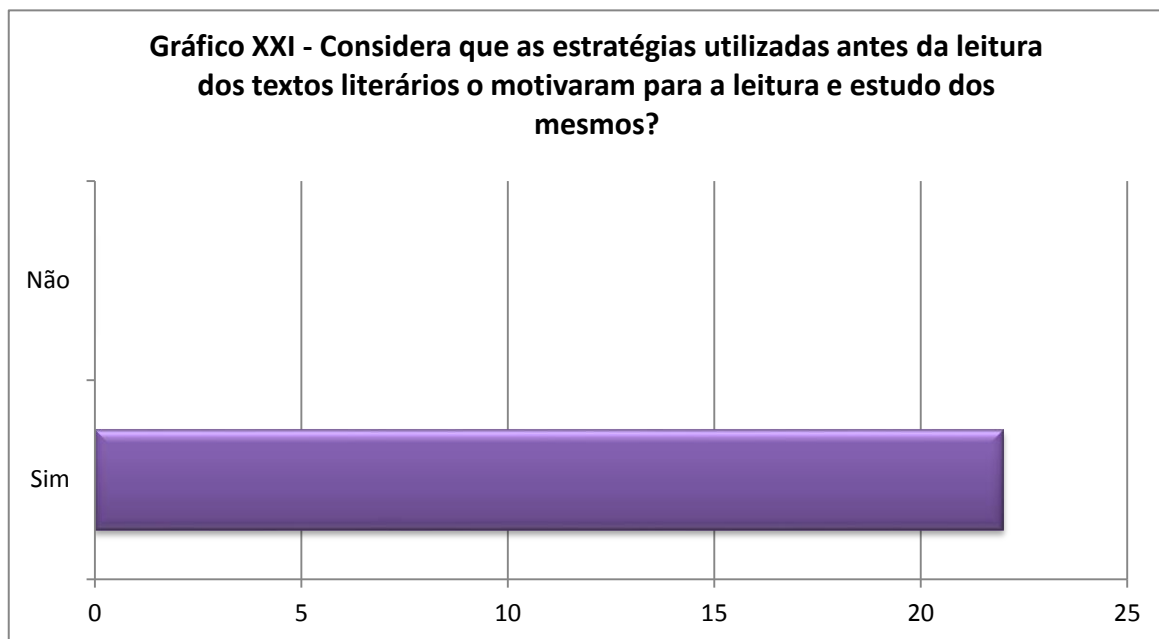


Gráfico XXIII - Considera que audição da música "Praia das Lágrimas" o ajudou a compreender o poema "Mar Português"?

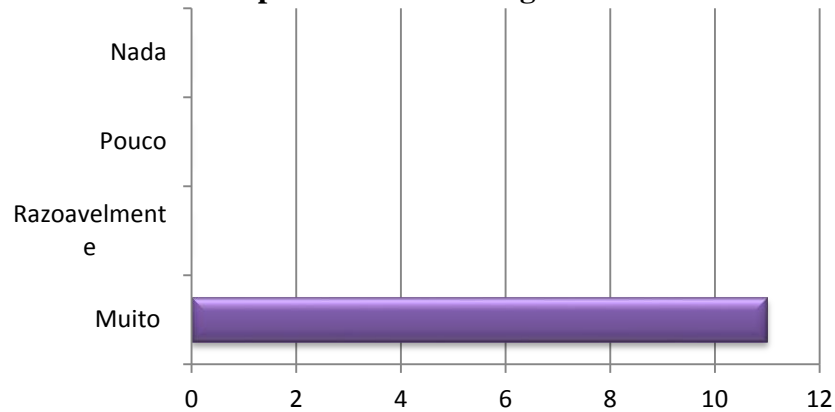


Gráfico XXIV - Considera que a visualização da pintura de Columbano o ajudou a compreender o texto literário "Despedidas em Belém"?

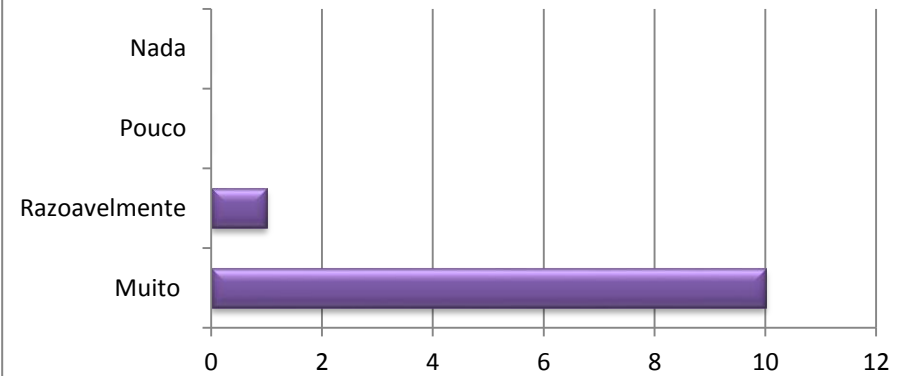


Gráfico XXV - Qual a sua opinião sobre a audição da música "Praia das Lágrimas", antes da leitura do texto literário?

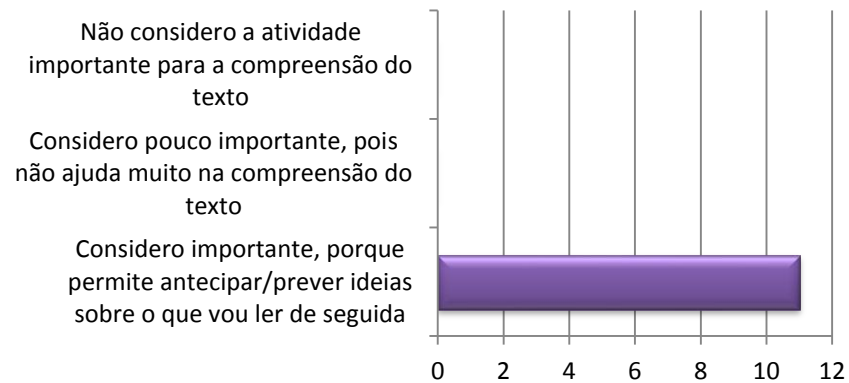


Gráfico XXVI - Qual a sua opinião sobre a visualização da pintura de Columbano, antes da leitura do texto literário?

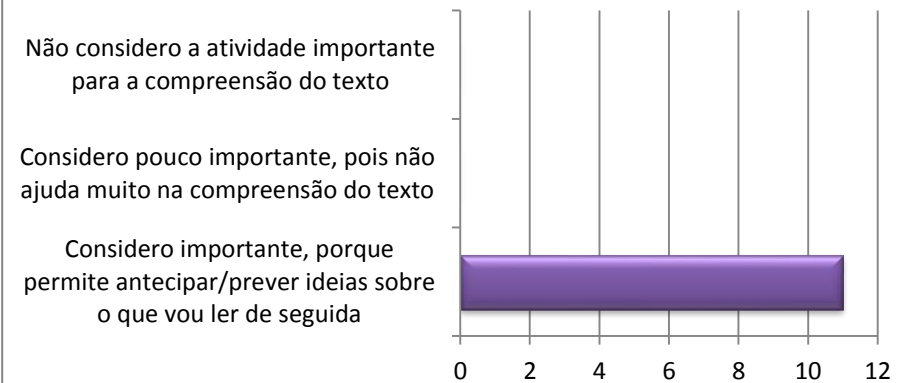


Gráfico XXVII - Relativamente à audição da música "Praia das Lágrimas", considera que:

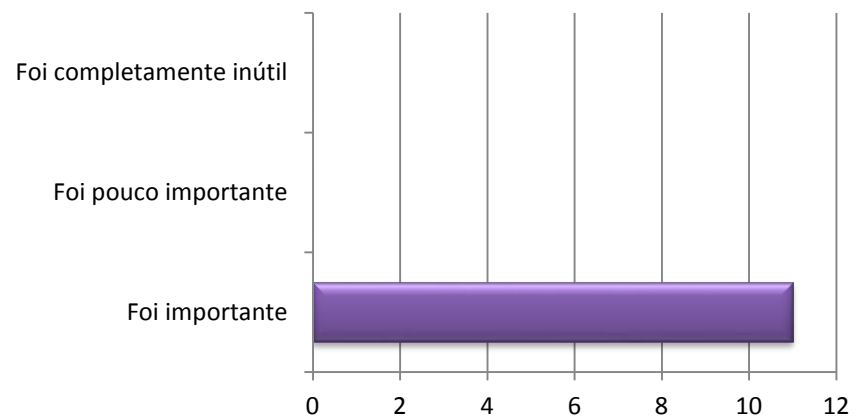


Gráfico XXVIII - Relativamente à visualização da pintura de Columbano, considera que:

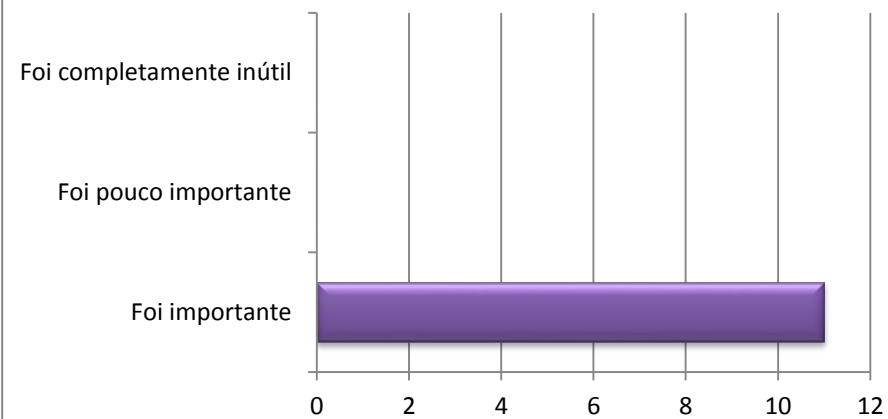


Gráfico XXIX - Considera que a audição das canções de intervenção o ajudou a compreender o excerto final da peça *Felizmente há Luar!*:

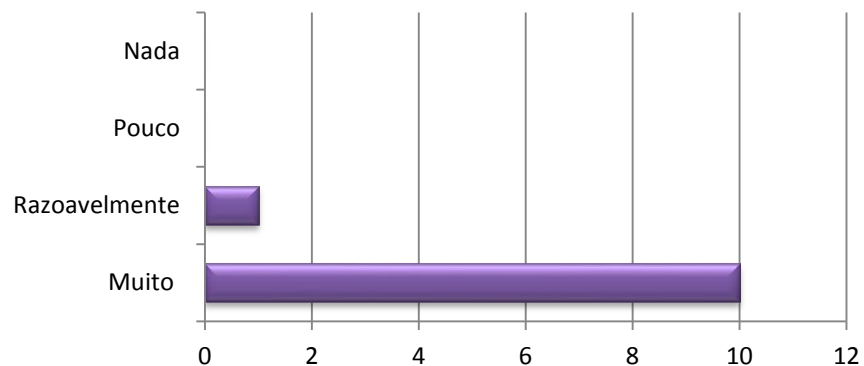


Gráfico XXX - Qual a sua opinião sobre a audição das canções de intervenção, antes da leitura do texto literário?

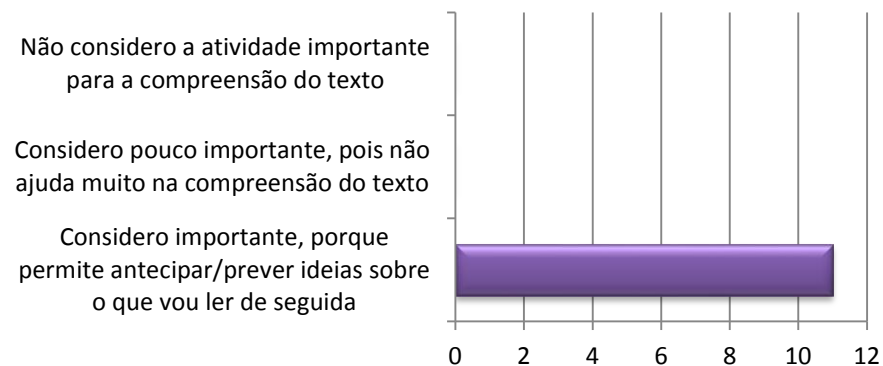


Gráfico XXXI - Relativamente a audição das canções de intervenção, considera que:

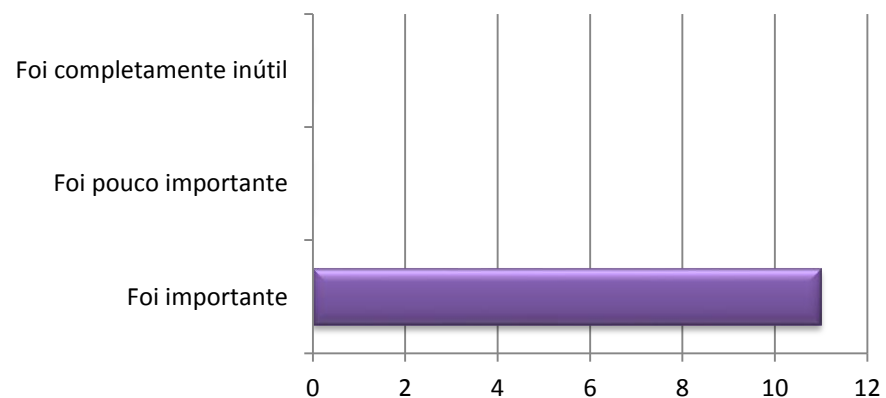


Gráfico XXXII - Considera que a audição do poema "Pedra Filosofal" o ajudou a compreender os capítulos XV e XVI de *Memorial do Convento*?

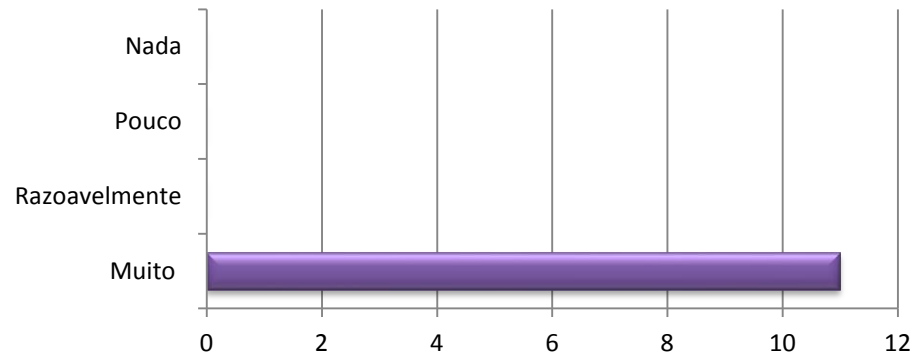


Gráfico XXXIII - Qual a sua opinião sobre a audição do poema "Pedra Filosofal", antes da leitura do texto literário?

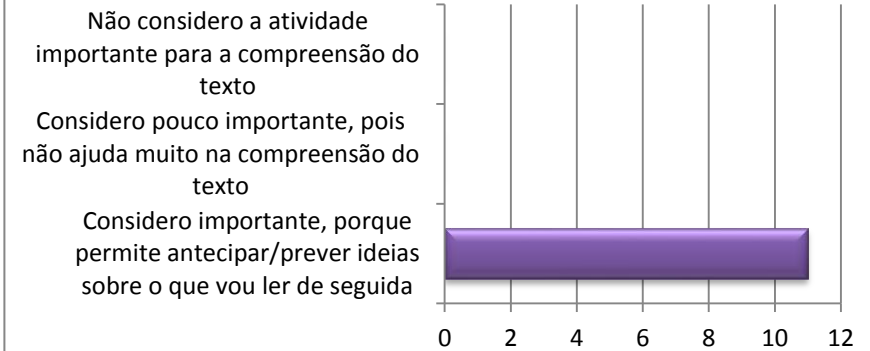
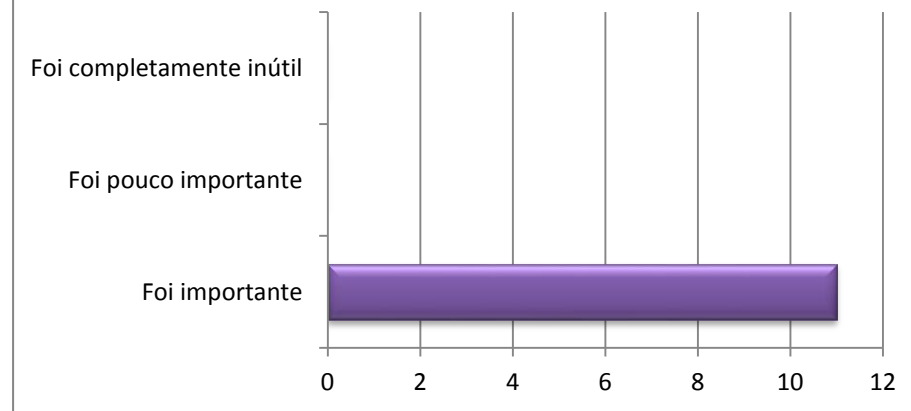


Gráfico XXXIV - Relativamente à audição do poema "Pedra Filosofal", considera que:



Turma de ICC

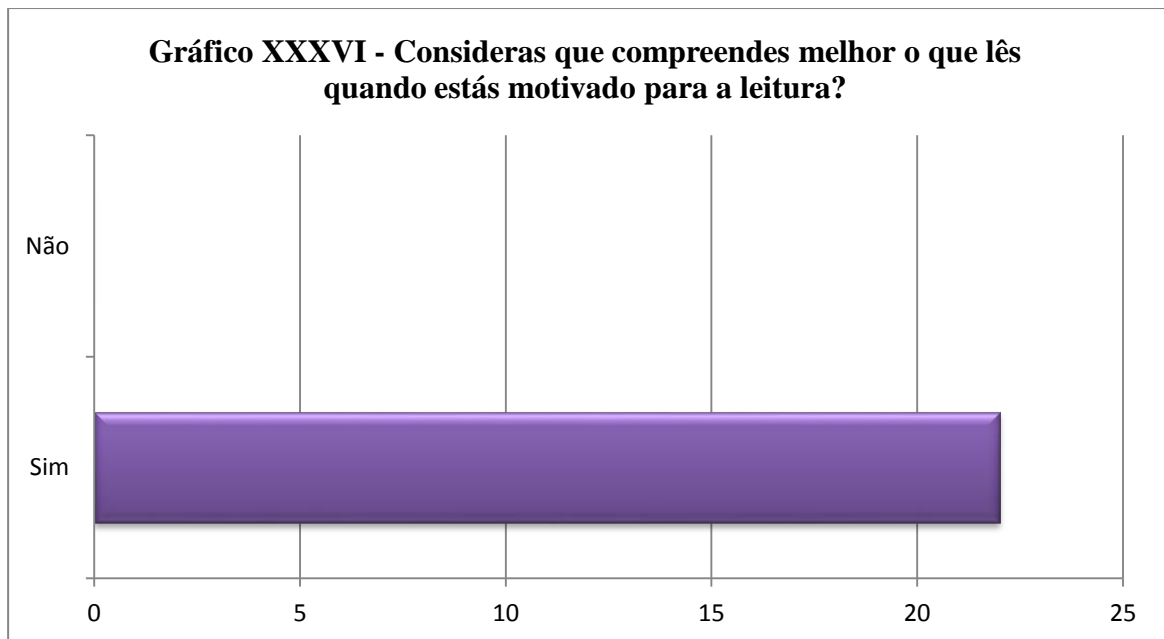
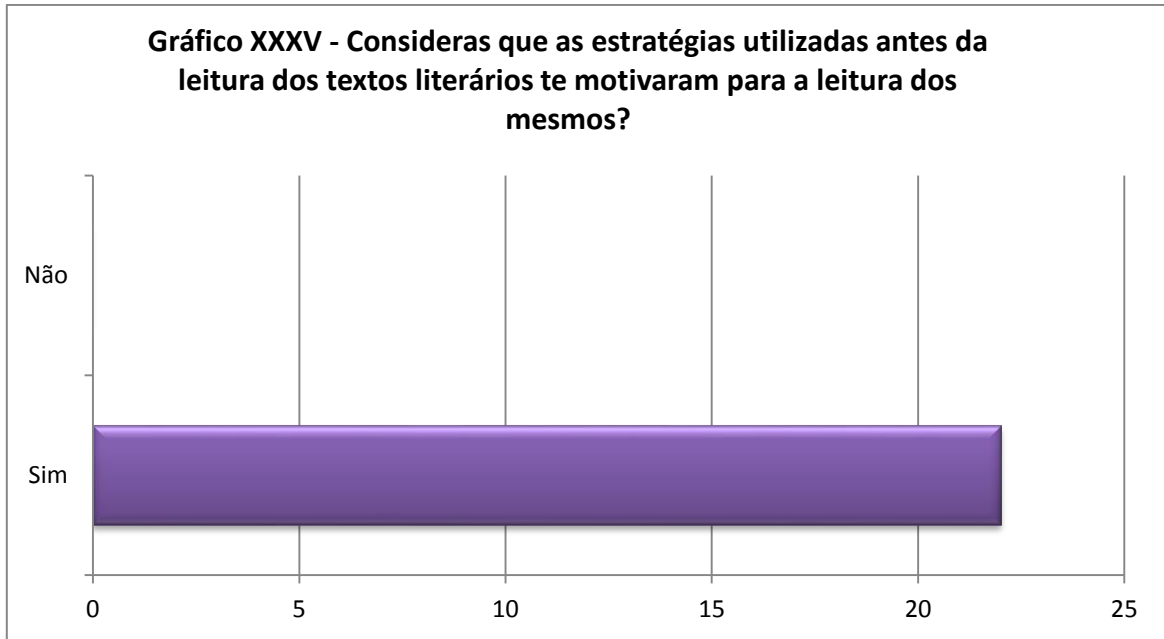


Gráfico XXXVII - Consideras que a visualização do excerto do filme *Hércules* te ajudou a compreender o Mito dos Doze Trabalhos de Hércules?

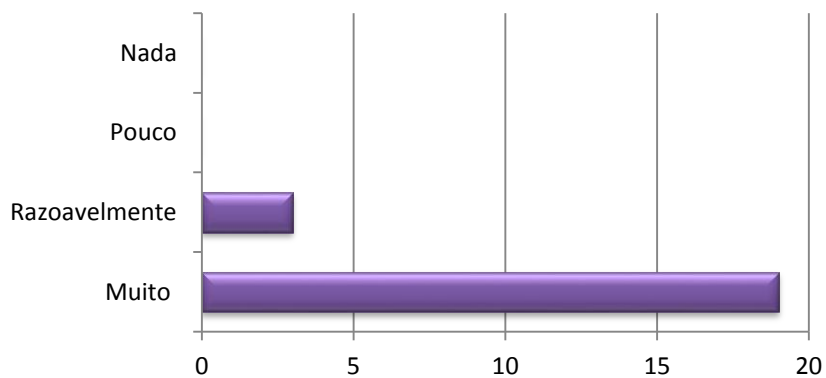


Gráfico XXXVIII - Qual a tua opinião sobre o visionamento do excerto do filme *Hércules*, antes da leitura do texto literário?

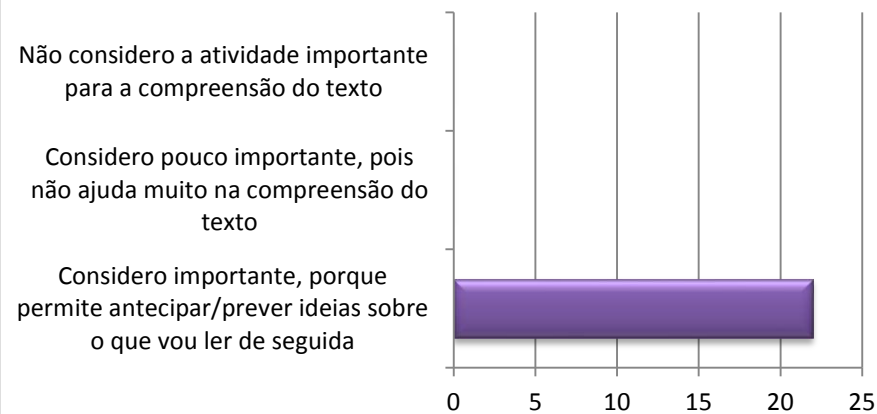


Gráfico XXXIX - Relativamente ao visionamento do excerto do filme *Hércules*, consideras que:

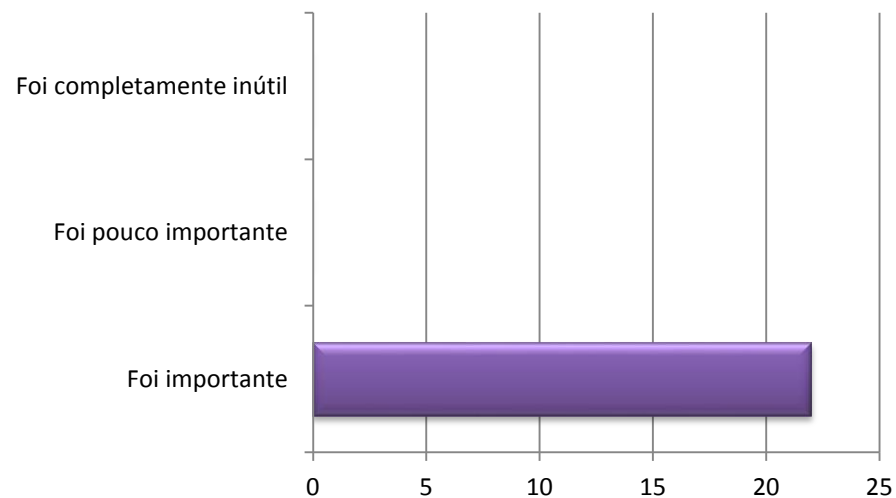


Gráfico XL - Consideras que a visualização da sequência de imagens alusiva à fábula *Rana Rupta et Bos* te ajudou a compreender a fábula?

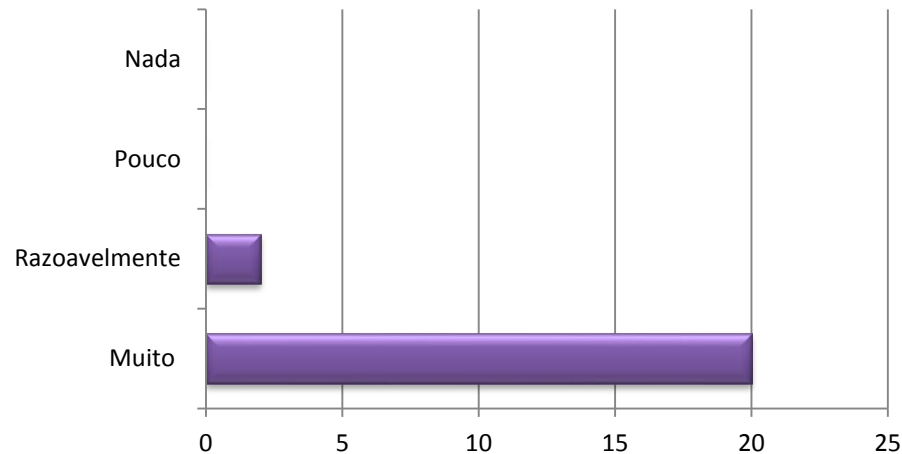


Gráfico XLI - Qual a tua opinião sobre a utilização da sequência de imagens alusiva à fábula *Rana Rupta et Bos*, antes da leitura do texto literário?

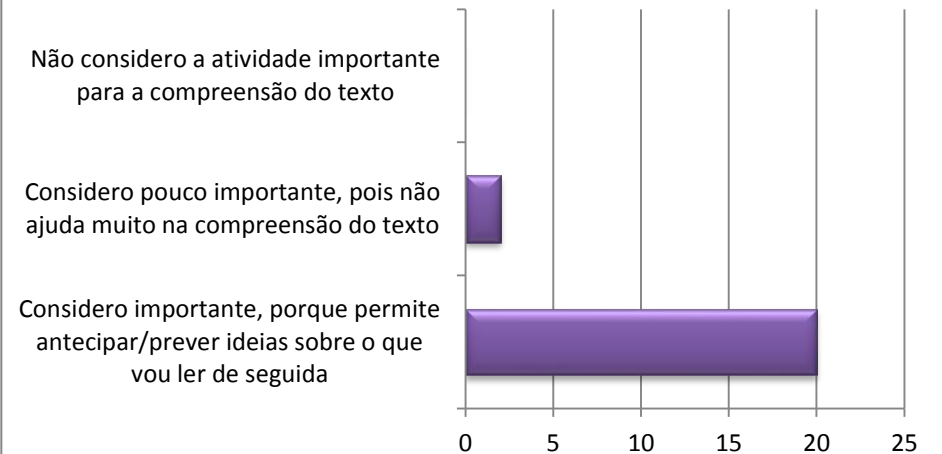


Gráfico XLII - Relativamente à visualização da sequência de imagens alusiva à fábula *Rana Rupta et Bos*, consideras que:

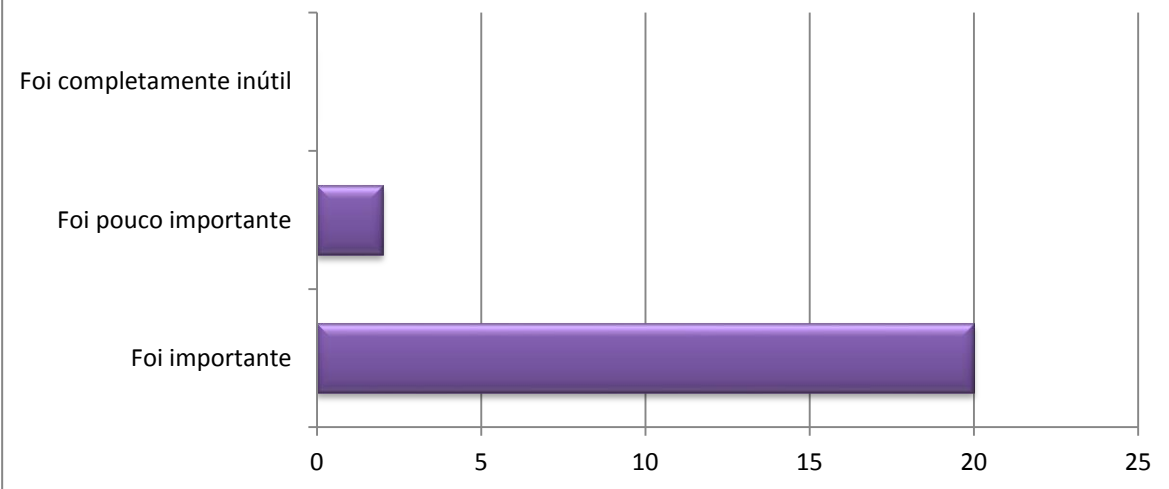


Gráfico XLIII - Consideras que a visualização das pinturas te ajudou a compreender o episódio de Dido e Eneias?

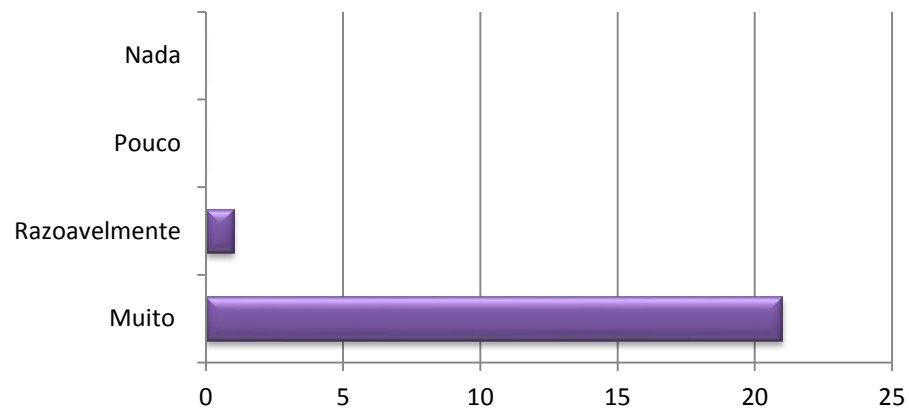


Gráfico XLIV - Qual a tua opinião sobre a importância da visualização das pinturas alusivas ao episódio de Dido e Eneias, antes da leitura do texto literário?

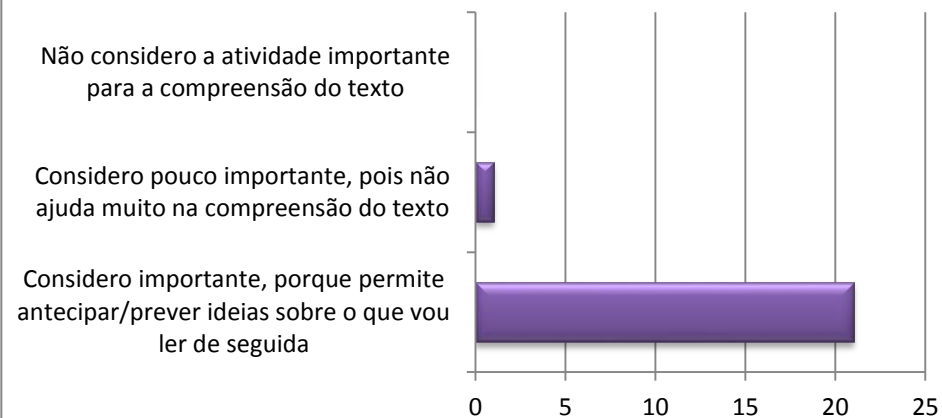
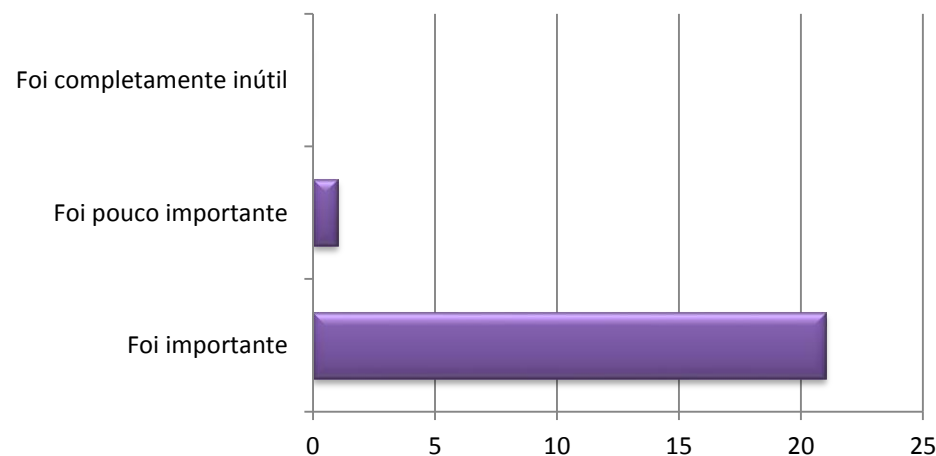


Gráfico XLV - Relativamente à visualização das pinturas alusivas ao episódio de Dido e Eneias, consideras que:



Anexo 23 - Autorização para frequência de estágio pedagógico em Introdução à Cultura Clássica



A solução encontrada para o funcionamento do Núcleo de Estágio de "Português/Estudos Clássicos" durante o ano letivo de 2013-2014 consistiu numa resolução com carácter de exceção. Tal resolução traduziu a aceitação da proposta apresentada pela área de ensino de Estudos Clássicos, de realização do período de prática letiva supervisionada no contexto de uma oferta complementar de escola ("Iniciação em Cultura Clássica"). O carácter excecional desta resolução prendeu-se, antes de mais, com a necessidade de proteger o interesse dos alunos e, nomeadamente, as suas legítimas expectativas de completar a formação iniciada, num ano em que o estabelecimento da rede de núcleos de estágio, por motivos vários que foram do conhecimento público, foi particularmente difícil de concretizar.

A aceitação desta proposta pelo CFP, que integrou este núcleo (com toda a normalidade) na rede estabelecida para esse ano letivo, foi ainda enquadrada pelos seguintes procedimentos:

- a) A solução proposta foi sancionada após várias consultas, por igual positivas, aos coordenadores das áreas de ensino envolvidas, da escola em questão e do Sr. Diretor da Faculdade à altura.
- b) Todas as partes envolvidas e consultadas consideraram salvaguardados os regulamentos do CFP, o espírito do modelo de formação da FLUC, as exigências de acompanhamento pedagógico e didático, bem como o trabalho regular de supervisão científica.

Ao dispor para esclarecimentos adicionais,

E certo da melhor compreensão,

Luís António Umbelino.

Confirmando todas as informações prestadas pelo Doutor Luís Umbelino, nomeadamente no que respeita ao acordo que deu à resolução, em quanto Diretor, ao tempo, da FLUC.

2014.07.10