



Carolina Lourenço Simões

# **METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS**

Relatório de Estágio do 2º Ciclo em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientado pela Doutora Ana Maria e Silva Machado e pela Doutora Maria Luisa Aznar Juan apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra.

2018



UNIVERSIDADE DE COIMBRA

# METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS

Carolina Lourenço Simões

Ficha Técnica:

<b>Tipo de trabalho</b>	Relatório de Estágio
<b>Título</b>	Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências
<b>Autora</b>	Carolina Lourenço Simões
<b>Orientadoras</b>	Professora Doutora Ana Maria e Silva Machado Professora Doutora María Luisa Aznar Juan
<b>Júri</b>	Presidente: Professora Doutora Judite Manuela da Silva Nogueira Carecho Vogais: 1. Professora Doutora Anabela Santos Fernandes 2. Professora Doutora María Luisa Aznar Juan
<b>Identificação do curso</b>	Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
<b>Área científica</b>	Formação de Professores
<b>Especialidade</b>	Ensino de Português e de Espanhol
<b>Data da defesa</b>	29 de outubro de 2018
<b>Classificação final obtida na unidade curricular “Estágio e relatório”</b>	18 valores (19 valores no relatório de estágio; 18 valores no estágio pedagógico supervisionado)



[...] Teaching looks simple from the perspective of students who see a person talking and listening, handing out papers, and giving assignments. Invisible are the many kinds of knowledge, unseen plans and backstage moves that allow a teacher to purposefully move a group of students from one set of understandings and skills to quite another [...]

Bransford, Darling-Hammond & LePage (2005: 1)

## **AGRADECIMENTOS**

Findada mais uma etapa preponderante da minha vida, cabe-me agradecer a todos aqueles que me acompanharam nesta longa caminhada e que de um modo direto ou indireto contribuíram para a minha evolução nos âmbitos profissional, académico e pessoal.

Face ao exposto, devo enaltecer com especial gratidão:

As minhas orientadoras da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, Doutora Ana Maria e Silva Machado e Doutora María Luisa Aznar Juan, pelo vasto conhecimento que me transmitiram e pelo empenho e dedicação com que pacientemente me guiaram nesta jornada desafiante.

Os meus orientadores de estágio pedagógico supervisionado, Ana Sebastião e Jorge Monteiro, pelo precioso tempo disponibilizado, pelos conselhos úteis e pela generosidade com que me acolheram na comunidade escolar.

A todo o corpo (não) docente por me ter recebido tão calorosamente neste local tão especial que é a Escola Secundária de Avelar Brotero.

Os meus queridos primeiros alunos, pelos ensinamentos com que me presentearam e pelo seu determinante contributo para o sucesso da prática pedagógica.

A minha companheira de estágio e amiga Bárbara pelas experiências que cumplicemente compartilhámos.

A Professora Leonor Melo que, pelo seu profissionalismo e nobreza de carácter, me inspirou e intensificou a minha paixão pelo Ensino.

Os meus maravilhosos e inigualáveis Pais pelo seu apoio incondicional, pelos miminhos e por me iluminarem sempre nesta odisseia que vacilou entre paradoxos de melancolia e de alegria.

Os meus queridos Avós pelos conselhos sábios e por todo o apoio prestado.

As minhas melhores amigas pelo incentivo moral e pelas horas de conversa apaziguante que partilhámos.

O meu Smartie, amigo de quatro patas e detentor de um efeito ansiolítico sobre mim, pelo tempo de pausa lúdica que me proporcionou.

## **Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências**

### **RESUMO**

O presente relatório reflete o trabalho desenvolvido pela professora estagiária ao longo da prática pedagógica supervisionada, cuja investigação de natureza científico-didática se centraliza no desenvolvimento da compreensão leitora, do raciocínio inferencial e da capacidade metacognitiva proporcionado pelo ensino explícito da produção de inferências, em alunos do 12.º ano de português língua materna, e pela aplicação explícita da produção de inferências, em alunos do 10.º ano de espanhol língua estrangeira nível de iniciação.

Após proceder ao enquadramento socioeducativo do universo escolar, à caracterização das turmas do estágio pedagógico e à reflexão sobre o desempenho e as atividades desenvolvidas, fundamenta-se teoricamente o tema monográfico aplicado no contexto educativo: *Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências*. Neste sentido, explora-se o conceito de *metacognição*, os seus elementos constituintes e suas implicações na aprendizagem; contrasta-se a conceção de leitura tradicional com a nova e revelam-se os fatores que influenciam a compreensão leitora; aborda-se o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto educativo, sendo referenciadas algumas das estratégias metacognitivas de compreensão leitora; prossegue-se com a conceptualização do termo *inferência* e com a justificação da importância da sua aplicação em sala de aula; e, finalmente, analisa-se a presença da metacognição e da compreensão leitora e, em particular, da produção de inferências nos programas de Português do Ensino Secundário (12.º ano) e de Espanhol Nível de Iniciação (10.º ano). Por último, apresentam-se as metodologias e aplicações práticas nas distintas unidades curriculares, analisam-se os resultados obtidos e expõem-se as conclusões e considerações finais.

**Palavras-chave:** metacognição, compreensão leitora, estratégias metacognitivas de compreensão leitora, inferências, programas curriculares.

## **Metacognition and Reading Comprehension: drawing inferences**

### **ABSTRACT**

This report reflects the work developed by the trainee teacher over the supervised pedagogical practice, whose scientific-didactic research focuses on the development of reading comprehension, inferential thinking and metacognitive capacity provided by the explicit teaching of drawing inferences in 12th year students of Portuguese mother tongue and by the explicit application of drawing inferences in 10th year students of Spanish foreign language (A1).

After the presentation of socio-educational setting of the school universe, the teaching internship classes' characterization and the reflection on the performance and activities developed, it's theoretically based the monographic theme applied in the educational context: *Metacognition and Reading Comprehension: drawing inferences*. In this sense, it's explored the concept of *metacognition*, its elements and implications on learning; the traditional reading concept is contrasted with the new one and the factors that influence reading comprehension are revealed; the development of reading comprehension in the educational context is addressed and some of the metacognitive reading comprehension strategies are referenced; the study proceeds with the conceptualization of the term *inference* and with the justification of the importance of its application in the classroom; finally, it's examined the presence of metacognition and reading comprehension and, in particular, the production of inferences in the Portuguese programs of Secondary Education (12th year) and Spanish Level of Initiation (10th year). At last, the methodologies and practical applications are presented in the different curricular units, the results obtained are analysed and the conclusions and final considerations are exposed.

**Key words:** metacognition, reading comprehension, metacognitive reading comprehension strategies, inferences, curricular programs.

## Índice Geral

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	1
<b>PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA</b> .....	3
1. Contexto socioeducativo do universo escolar .....	3
1.1.Caracterização do meio circundante .....	3
1.2.Descrição do espaço físico escolar .....	4
1.3.A escola e o desenvolvimento integral do aluno .....	4
1.4.Comunidade escolar: corpo docente, não-docente e discente.....	5
2. Perfil das turmas da prática pedagógica.....	6
2.1.Português Língua Materna.....	6
2.2.Espanhol Língua Estrangeira .....	8
3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada.....	9
3.1.Atividades desenvolvidas .....	9
3.2.Reflexão geral .....	11
<b>PARTE II – METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS</b> .....	14
1. Metacognição .....	14
2. Compreensão leitora.....	17
3. Desenvolver a compreensão leitora: o recurso a estratégias metacognitivas.....	20
3.1. A produção de inferências .....	23
4. Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências nos Programas Curriculares .....	26
4.1.Português Língua Materna.....	26
4.2.Espanhol Língua Estrangeira .....	29
<b>PARTE III – DIDATIZAÇÃO</b> .....	32
1. Didatização em PLM .....	32
1.1.Metodologia .....	32
1.2.Aplicação prática e análise de resultados .....	34
1.3.Conclusões .....	39
2. Didatização em ELE .....	41
2.1.Metodologia .....	41
2.2.Aplicação prática e análise de resultados .....	42
2.3.Conclusões .....	48
3. Considerações finais.....	49
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS</b> .....	51
<b>ANEXOS</b> .....	59
<b>DECLARAÇÃO DE AUTORIA</b> .....	163

## Índice de Anexos

ANEXO 1 – Artigos publicados no jornal da ESAB: “O poder e o valor da imagem” e “Humanidades digitais” .....	60
ANEXO 2 – Fotos da comemoração do <i>día de muertos</i> .....	64
ANEXO 3 – Pedido de autorização ao diretor da ESAB para a operacionalização da investigação (PLM) .....	65
ANEXO 4 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a operacionalização da investigação (PLM).....	66
ANEXO 5 – Enunciado do primeiro questionário diagnóstico (PLM) .....	67
ANEXO 6 – <i>Powerpoint</i> teórico sobre produção de inferências (PLM).....	70
ANEXO 7 – Enunciado do segundo questionário diagnóstico (PLM).....	73
ANEXO 8 – Questionário <i>online</i> : o ensino explícito da produção de inferências .....	76
ANEXO 9 – Análise dos resultados do primeiro questionário diagnóstico (PLM) .....	78
ANEXO 10 – Excerto do conto “Famílias desavindas”, de Mário de Carvalho, analisado em aula.....	79
ANEXO 11 – Conteúdos, objetivos e descritores de desempenho da aplicação prática 1 .....	82
ANEXO 12 – Apresentação em <i>emaze</i> : considerações biográficas sobre Mário de Carvalho .....	83
ANEXO 13 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de um excerto de “Famílias desavindas”) .....	85
ANEXO 14 – Tabela 4 – Inferências num fragmento do conto “Famílias desavindas” .....	89
ANEXO 15 – Exemplos de sínteses escritas pelos alunos sobre um fragmento do conto “Famílias desavindas” .....	92
ANEXO 16 – Excerto do conto “Sempre é uma companhia”, de Manuel da Fonseca, analisado em aula.....	94
ANEXO 17 – Conteúdos, objetivos e descritores de desempenho da aplicação prática 2 .....	96
ANEXO 18 – Fotografia de uma aldeia remota (atividade de pré-leitura) .....	97
ANEXO 19 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de um excerto de “Sempre é uma companhia”) .....	98
ANEXO 20 – Exemplos de textos redigidos pelos alunos sobre o conto “Sempre é uma companhia” .....	101



ANEXO 21 – Critérios de correção do conteúdo propostos pela professora estagiária numa atividade de escrita complementar à compreensão de um fragmento do conto “Sempre é uma companhia” .....	103
ANEXO 22 – Excerto da obra “O ano da morte de Ricardo Reis”, de José Saramago, analisado em aula.....	104
ANEXO 23 – Conteúdos, objetivos e descritores de desempenho da aplicação prática 3 .....	106
ANEXO 24 – Questionário interativo: considerações biobibliográficas sobre José Saramago .....	107
ANEXO 25 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de um excerto de “O ano da morte de Ricardo Reis”) .....	111
ANEXO 26 – Exemplos de respostas dos alunos às questões inferenciais propostas pela professora estagiária.....	114
ANEXO 27 – Análise dos resultados do segundo questionário diagnóstico (PLM).....	116
ANEXO 28 – Análise dos resultados do questionário <i>online</i> (PLM).....	118
ANEXO 29 – Pedido de autorização ao diretor da ESAB para a operacionalização da investigação (ELE) .....	120
ANEXO 30 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a operacionalização da investigação (ELE).....	121
ANEXO 31 – Enunciado do questionário diagnóstico (ELE).....	122
ANEXO 32 – <i>Powerpoint</i> teórico sobre produção de inferências (ELE).....	125
ANEXO 33 – Questionário <i>online</i> : aplicação explícita da produção de inferências.....	128
ANEXO 34 – Análise dos resultados do primeiro questionário diagnóstico (ELE) .....	131
ANEXO 35 – <i>Powerpoint</i> com frase projetada extraída da obra “Psicologia do vestir” .....	132
ANEXO 36 – Cartões desordenados com um fragmento do conto “Las persianas”, de Mario Benedetti .....	133
ANEXO 37 – Ficha de trabalho referente à aula inserida na unidade didática “ <i>Vamos de compras!</i> ” .....	135
ANEXO 38 – <i>Powerpoint</i> com considerações gerais sobre Mario Benedetti.....	137
ANEXO 39 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de “Las persianas”) .....	138
ANEXO 40 – <i>Powerpoint</i> com o final do conto “Las persianas” .....	140
ANEXO 41 – Modelos conjuntos de peças de vestuário (atividade de pós-leitura) .....	141

ANEXO 42 – Proposta de correção da atividade de pós-leitura inerente ao conto “Las persianas”.....	142
ANEXO 43 – Imagens de meios de transporte (atividade de pré-leitura).....	143
ANEXO 44 – Ficha de trabalho referente à aula inserida na unidade didática “ <i>Los medios de transporte</i> ” .....	144
ANEXO 45 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de “Mortadelo y Filemón”) .....	146
ANEXO 46 – Exemplos de respostas dos alunos à questão 2 da ficha de trabalho ...	148
ANEXO 47 – Fotografia do exercício 3 do manual didático de espanhol .....	149
ANEXO 48 – Planificação completa da aula inserida na unidade didática “ <i>De vacaciones</i> ” .....	150
ANEXO 49 – Ficha de trabalho referente à aula inserida na unidade didática “ <i>De vacaciones</i> ” .....	153
ANEXO 50 – Correção do exercício 3.1. da ficha de trabalho .....	158
ANEXO 51 – Diálogo hipotético entre professora-alunos (compreensão do texto “ <i>Una maleta no se llena de ropa, se llena de por si acaso</i> ”) .....	159
ANEXO 52 – Análise dos resultados do questionário <i>online</i> (ELE) .....	161

## **Índice de Gráficos**

Gráfico 1– Distribuição do tempo letivo nas aulas de PLM do 12.º ano de acordo com o proposto pelo PMCPES.....	27
--	----

## **Índice de Tabelas**

Tabela 1 – Identificação das ideias-chave e inferência (oral e escrita) .....	30
Tabela 2 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla do 2º questionário diagnóstico (ELE).....	47
Tabela 3 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla da primeira parte do 1º questionário diagnóstico (PLM).....	78
Tabela 4 – Inferências num fragmento do conto “Famílias desavindas” .....	89
Tabela 5 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla da primeira parte do 2º questionário diagnóstico (PLM).....	116
Tabela 6 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla do questionário diagnóstico (ELE).....	131

## **Lista de Siglas e Acrónimos**

CVC – Centro Virtual Cervantes

ELE – Espanhol Língua Estrangeira

EMCL – Estratégias metacognitivas de compreensão leitora

E.N.T.R.Y. – *European Network of Trainers for Nonviolence and Resilience of Young People*

ESAB – Escola Secundária de Avelar Brotero

KIS – *Key words, infer, support*

LE – Língua Estrangeira

MCER – *Marco Común Europeo de Referencia*

NEE- Necessidades Educativas Especiais

NRP – *National Reading Panel*

OCDE – Organização para a Cooperação e o Desenvolvimento Económico

PE – Projeto Educativo 2013/2016

PEA1 – Programa de Espanhol Nível de Iniciação (10.º ano)

PLM – Português Língua Materna

PMCPES – Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário

QtA – *Questioning the author*

RPENL – Relatório Preliminar do Estudo Nacional de Literacia

SASE – Serviço de Ação Social Escolar

## INTRODUÇÃO

O presente relatório, elaborado no âmbito da prática pedagógica supervisionada do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, visa, por um lado, refletir sobre o percurso efetuado ao longo do estágio realizado durante o ano letivo 2017/2018 na Escola Secundária de Avelar Brotero e, por outro, promover uma investigação sobre um tema de carácter didático-científico.

*Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências* é o estudo proposto e integra o projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, desenvolvido na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, sob a coordenação das Doutoradas Ana Maria Machado e Anabela Fernandes. Esse projeto tem como referência a obra “Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension”, de Judi Moreillon (2007), que expõe um conjunto de estratégias de compreensão leitora a implementar no contexto educativo. Durante os seminários de português, foram explanadas as diferentes estratégias e discutidas propostas de aplicação, o que foi decisivo para a escolha do tema monográfico.

Do conjunto de estratégias discutidas, selecionou-se a produção de inferências, porque muitos autores<sup>1</sup> a consideram uma das componentes mais importantes da compreensão leitora, o que se justifica pelo facto de “a large portion of the textual information is referred to only by implication” (Rickheit & Strohner, 1985: 12). A sua complexidade representa, também, um motivo para esta opção, pois, segundo Tovani (2000, *apud* Kopitski, 2007: xvi), a grande dificuldade em compreender um texto reside, essencialmente, na falta de “search for clues or make connections that help the reader draw inferences”, o que a converte numa “reading strategy that is difficult for students” (Kopitski, 2007: ix). Porém, o desenvolvimento do raciocínio inferencial, que, de acordo com Piaget, ocorre na adolescência (*apud* Sprinthall & Sprinthall, 1993), poderá melhorar a competência leitora.

O ensino explícito eficaz de estratégias constitui um processo consciente complexo e moroso que implica a autonomização crescente do aluno face às orientações do professor, visando-se a sua automatização e uso independente (Giasson, 1993). Considerando, ainda, que o Programa de Português do Ensino Secundário (12.º ano) atribui centralidade à compreensão leitora e que o Programa de Espanhol Nível de

---

<sup>1</sup>Hansen & Pearson (1980); Giasson (1993); Solé (2017).

Iniciação (10.º ano) propõe uma distribuição do tempo mais equitativa pelas diversas competências<sup>2</sup>, a abordagem da estratégia foi efetuada de modo distinto. Assim, aplicaram-se explicitamente as inferências nas aulas de ELE, por se tratar de um processo cronologicamente menos extenso, e efetuou-se o seu ensino explícito nas aulas de PLM. Em ambas as unidades curriculares, proporcionou-se uma reflexão sobre inferências, tendo-se atribuído um papel preponderante à metacognição. Atendendo ao exposto, considera-se que a instrução e aplicação explícitas da produção de inferências representa uma mais-valia para o desenvolvimento do raciocínio inferencial, da compreensão leitora e capacidade metacognitiva, nomeadamente nas faixas etárias em que se encontram os participantes<sup>3</sup>, sendo este o ponto de partida a nível de investigação.

Este relatório encontra-se estruturado em três partes. Na Parte I, contextualiza-se o universo escolar, caracterizam-se as turmas da prática pedagógica e reflete-se sobre o desempenho e as atividades desenvolvidas pela professora estagiária. Na Parte II, apresenta-se um enquadramento teórico que fundamenta o tema monográfico. E, por fim, na Parte III, expõem-se as metodologias e aplicações práticas para a implementação do tema de investigação, analisam-se os resultados obtidos e tecem-se as conclusões e considerações finais.

---

<sup>2</sup> V. capítulo 4, parte II.

<sup>3</sup> Com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos.

## **PARTE I – PRÁTICA PEDAGÓGICA SUPERVISIONADA**

A primeira parte deste relatório encontra-se estruturada em três capítulos. No primeiro, apresenta-se o contexto socioeducativo em que se insere a Escola Secundária de Avelar Brotero (ESAB), local onde se realizou o estágio pedagógico supervisionado. No segundo capítulo, traça-se o perfil das turmas de Português Língua Materna (PLM) e Espanhol Língua Estrangeira (ELE). Por fim, procede-se a uma reflexão crítica sobre o desempenho ao longo da prática pedagógica.

### **1. Contexto socioeducativo do universo escolar**

Neste capítulo, caracteriza-se o meio circundante no qual se insere a ESAB, descrevem-se o seu espaço físico e os seus contributos para o desenvolvimento integral do aluno, tendo por base a sua missão e oferta formativa. Por último, apresentam-se alguns dados estatísticos referentes à comunidade escolar. A elaboração destes itens foi fundamentada com informações extraídas do Projeto Educativo 2013/2016<sup>4</sup> (PE), do *site* da escola<sup>5</sup> e da documentação disponibilizada pelos serviços administrativos e professores orientadores.

#### **1.1. Caracterização do meio circundante**

Localizada, desde 1958, na Rua Dom Manuel I, na Solum, em Coimbra, a ESAB surge como um estabelecimento de ensino público privilegiado, não só pela sua disposição geográfica, mas, também, pela competência científico-pedagógica dos seus docentes.

Ladeada por edifícios de diversa índole, como a Escola Secundária da Infanta D. Maria, a Escola Superior de Educação de Coimbra, o Pavilhão Gimnodesportivo Mário Mexia, o Centro Olímpico de Piscinas Municipais e o Alma *Shopping*, a ESAB encontra-se inserida num meio que propicia uma panóplia de ofertas.

Em termos de acessibilidade, a ESAB beneficia de uma rede de transportes disponibilizada pelos Serviços Municipalizados de Transportes Urbanos de Coimbra, cujas paragens se situam em frente à Escola.

---

<sup>4</sup>Considerando que a escola não concluiu o Projeto Educativo de 2017, utilizou-se o projeto mais recentemente publicado, disponível em [http://www.brotero.pt/documentos/doc\\_2013\\_14/Projeto%20Educativo.pdf](http://www.brotero.pt/documentos/doc_2013_14/Projeto%20Educativo.pdf) [Consulta: 1 de outubro de 2017].

<sup>5</sup> Disponível em <http://www.brotero.pt/> [Consulta: 1 de outubro de 2017].

## **1.2. Descrição do espaço físico escolar**

A ESAB foi fundada em 1884 com a designação de escola de desenho industrial. Na sequência das múltiplas e sucessivas reformas às quais foi sujeita, adquiriu, ao longo dos tempos, diferentes denominações, nomeadamente escola industrial, escola industrial e comercial e escola técnica. Em 2008, a ESAB foi submetida a obras de requalificação. Desta intervenção resultou a modernização, amplificação e o melhoramento do espaço escolar, que se traduziu na melhoria das condições de trabalho, numa resposta mais eficaz às necessidades dos discentes e na conseqüente satisfação dos atores intervenientes.

Atualmente, a ESAB é constituída por cinco edifícios. O edifício A, onde se localizam as salas de aula, – equipadas com um retroprojektor, um computador com acesso à internet e um quadro branco –, o espaço memória e a antiga biblioteca; o edifício B, onde se encontram oficinas, salas específicas e laboratórios; o edifício C, onde se inserem o hall de entrada, a biblioteca, o auditório, o refeitório, o bar, a sala de convívio, a direção e serviços administrativos, a papelaria e reprografia, o SASE, os serviços de psicologia e o gabinete do aluno; o edifício D, constituído pela sala de professores e gabinetes dos grupos disciplinares; e o edifício E, circunscrito ao ginásio, parque desportivo coberto, balneários, gabinete médico e central térmica.

A escola contém, ainda, espaços exteriores constituídos por campos desportivos, pelo parque de estacionamento, por um anfiteatro e por áreas verdes naturais. Os edifícios comunicam entre si, excetuando o edifício E, podendo o acesso aos mesmos efetuar-se pelo seu interior e exterior. À medida que se percorre o interior da escola, fica-se deslumbrado com a vertente artística, fortemente inscrita em cada recanto. Inúmeras frases inspiradoras gravadas em mosaicos, peças de mobiliário, tapeçaria, cerâmica e ferro forjado, concebidas por antigos alunos, ornamentam os longos corredores e gabinetes, fazendo jus à sua identificação de “escola-museu”.

Visando a inclusão social, a ESAB dispõe de condições físicas, como elevadores, rampas e casas de banho adaptadas a alunos com incapacidade ou deficiências motoras. Ao nível da segurança, a escola possui um funcionário à entrada e assistentes operacionais distribuídas por cada piso.

## **1.3. A Escola e o desenvolvimento integral do aluno**

Consciente do seu dever de fomentar a educação dos alunos nos âmbitos cognitivo e socioconstrutivista, a ESAB surge como um agente formador por

excelência, cujos valores assentam em princípios democráticos. Atendendo a este pressuposto, a escola tem como pretensão formar alunos no presente, na expectativa de que, no futuro, se tornem cidadãos pró-ativos e íntegros, capazes de viver harmoniosa e condignamente em sociedade.

A sua preocupação e procura constantes em atender às necessidades educativas individuais dos discentes e em responder aos desafios propostos pelo mundo contemporâneo sustentam a pluralidade de opções da oferta formativa da escola. Neste sentido, a ESAB preserva a formação técnica, através de cursos com vertente profissionalizante (cursos profissionais), e dispõe de cursos do ensino regular (cursos científico-humanísticos). A escola ministra, ainda, o ensino recorrente noturno e a formação de adultos.

No sentido de otimizar o desempenho dos alunos, a ESAB desenvolveu estratégias de apoio ao ensino-aprendizagem, através da oferta de aulas de reforço das unidades curriculares que estão sujeitas a exame nacional, das disciplinas teóricas dos cursos profissionais e dos módulos programáticos em atraso.

Atendendo ao princípio da inclusão, a ESAB proporciona aos seus alunos com necessidades educativas especiais (NEE) uma educação diferenciada. Neste âmbito, a escola promove a educação bilingue de alunos com surdez, sendo as medidas de apoio operacionalizadas pelo corpo docente com formação especializada em NEE em articulação com os serviços de psicologia.

Sempre atenta às transformações sociais, a ESAB potencia, ainda, a globalização e aprendizagem em contexto internacional, através de estágios e intercâmbios propostos pelos programas Leonardo Da Vinci e Comenius.

A criação de projetos educativos, como o AniMat, o EcoModa, o E.N.T.R.Y., o jornal da escola e o desporto escolar, enfatiza o esforço para possibilitar aos alunos experiências (extra)curriculares pedagógicas diversificadas.

Por fim, é de salientar a relação de proximidade existente entre a escola e a comunidade, que adquire relevância através de diversos protocolos e parcerias firmados com as entidades locais, contribuindo para a sua valorização e para o progresso social.

#### **1.4. Comunidade escolar: corpo docente, não-docente e discente**

No presente ano letivo, 2017/2018, o corpo docente é constituído por 154 professores, dos quais 19 são de Português e 2 de Espanhol.



O pessoal não docente é formado por 1 psicóloga, 29 assistentes operacionais e 13 assistentes técnicos.

Quanto aos discentes, a ESAB tem inscritos 1594 alunos, sendo que 1484 frequentam o ensino secundário (dos quais 561 estão inseridos em cursos profissionais, 861 frequentam o ensino regular e 62 o ensino recorrente não presencial) e 110 cursam formação de adultos.

Os alunos que frequentam a ESAB são provenientes de diferentes esferas socioculturais, económicas e geográficas. Porém, nos últimos anos, tem-se verificado um registo crescente de uma maior diversidade cultural no seio deste grupo, o que exige por parte da comunidade educativa um olhar mais atento para com as especificidades de cada discente.

## **2. Perfil das turmas da prática pedagógica**

Neste capítulo, caracterizam-se as turmas da prática pedagógica. Os dados estatísticos apresentados foram facultados pelos professores orientadores da escola e calculados a partir da recolha de informações presentes nas fichas individuais dos alunos, integradas nos dossiês de direção de turma.

### **2.1. Português Língua Materna**

A turma na qual foi realizada a prática pedagógica integra o 12.º ano do curso de ciências socioeconómicas e é constituída por 21 alunos. No que respeita ao género, 11 são do sexo feminino e 10 do masculino, e a idade está compreendida entre os 16 e os 19 anos.

Relativamente à área de residência, 76,2% vivem no concelho de Coimbra a uma distância inferior ou igual a 20Km, morando os restantes 23,8% fora deste (a mais de 20Km).

No tempo despendido na deslocação casa-escola, 47,6% afirmam gastar menos de meia hora no percurso, 33,3% entre 30 a 60 minutos e 19% mais de 1 hora.

No que concerne ao nível de literacia dos pais dos alunos, os indicadores revelam que 28,6% das mães têm entre o 1º e o 3º ciclo do Ensino Básico (EB), 66,7% possuem o nível secundário ou superior, desconhecendo-se o grau de formação académica de 4,7%; já no que respeita ao nível de alfabetismo dos pais, os dados apresentados enunciam que 38,1% detêm o EB (1º ou 3º ciclo), 52,4% o Ensino Secundário ou superior e sobre 9,5% desconhece-se a habilitação.

Quanto ao envolvimento da família na vida escolar, 66,7% dos discentes percebem a sua intervenção de forma positiva e 33,3% afirmam não ter qualquer intervenção.

Ao indagar sobre hábitos de leitura, verifica-se que 42,9% leem com irregularidade (menos de 2 livros ao longo do ano), 33,3% leem entre 2 a 5 livros e apenas 23,8% incluem a leitura nas suas rotinas com maior frequência (mais de 5 livros). Já no que respeita a hábitos de estudo, 28,6% dos discentes referem estudar diariamente, 66,6% estudam casualmente e 4,8% só estudam para os testes.

Prosseguir estudos está na mira da totalidade dos alunos.

No que respeita ao seu percurso académico, 66,6% transitaram sempre de ano; dos restantes 33,3%, há registo de 4,7% repetências no EB, sendo os restantes 28,6% correspondentes ao Ensino Secundário<sup>6</sup>.

Este grupo é coeso, abonando uma grande cumplicidade, reforçada pelos laços que foram sendo estabelecidos entre si desde o 10.º ano.

De um modo geral, a turma contém alunos perspicazes, empáticos, participativos, dotados de espírito crítico-reflexivo e que gostam de debater assuntos com relevância sociocultural. No entanto, são pouco pontuais e autónomos (a maioria não retira apontamentos) e, embora sejam alunos com boas capacidades cognitivas, nalguns a preguiça vence o labor.

Relativamente ao aproveitamento da turma na disciplina de português, a média é de 15 valores.

No que concerne aos domínios e conteúdos de aprendizagem de PLM, os alunos manifestam poucas dificuldades a nível gramatical, hesitando, porém, na identificação de orações; revelam algumas dificuldades na competência escrita, em particular no emprego da pontuação, no recurso a mecanismos de coesão e utilizam, frequentemente, um registo coloquial; efetuam, por vezes, uma leitura pouco expressiva; e no âmbito do domínio da educação literária, quando submetidos a questionários de compreensão leitora, demonstram uma maior dificuldade em responder a questões inferenciais e em fundamentar com rigor as suas respostas. Considerando essa dificuldade e a centralidade que o Programa de Português do Ensino Secundário (PMCPES) confere à competência leitora, pretendeu-se desenvolvê-la através do ensino explícito de inferências.

---

<sup>6</sup> Importa salientar que as repetências incluem alunos que mudaram de área de estudos.

## **2.2. Espanhol Língua Estrangeira**

A turma na qual foi realizada a prática pedagógica é constituída por 30 alunos provenientes de 4 turmas de cursos científico-humanísticos do 10.º ano, sendo 18 do sexo feminino e 12 do masculino, com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Apesar da sua diversa proveniência, o grupo revela ser coeso.

No que respeita à área de residência, 95% vivem no concelho de Coimbra a uma distância inferior ou igual a 20Km, vivendo os restantes 5% a uma distância superior.

No tempo despendido na deslocação casa-escola, 59,1% declaram gastar no percurso menos de meia hora, 18,2% entre 30 a 60 minutos e 22,7% mais de 1 hora.

Reportando-se ao nível de literacia dos pais dos alunos, constata-se que 13,6% das mães possuem entre o 1º e o 3º ciclo do EB e 86,4% o nível secundário ou superior; quanto à habilitação dos pais, 22,7% têm entre o 1º e o 3º ciclo do EB e 77,3% uma habilitação de nível secundário ou superior.

Quanto ao envolvimento da família na vida escolar dos alunos, 95% confirmam uma relação de proximidade, sendo que 5% dos discentes garantem não existir qualquer interferência.

Ao inquirir sobre hábitos de leitura ao longo do ano, verifica-se que 22,7% leem com pouca frequência (menos de 2 livros), 68,2% leem entre 2 a 5 livros e apenas 9,1% têm por hábito ler com maior regularidade (mais de 5 livros). No que respeita a hábitos de estudo, 68,2% afirmam estudar diariamente e 31,8% pontualmente.

Prosseguir estudos constitui uma meta futura de todos os alunos.

No que respeita ao percurso académico, 81,8% transitaram sempre de ano e 18,2% repetiram o ensino secundário.

De um modo geral, a turma contém alunos interessados, curiosos, cooperativos, participativos e dinâmicos. Contudo, revelam pouca autonomia nas tomadas de decisão (copiar informações do quadro).

A turma reage com grande interesse e empenho a atividades lúdicas, nomeadamente quando estas são realizadas em grupo, razão pela qual se privilegiou, em inúmeras situações, o trabalho cooperativo e o recurso a esse tipo de atividades.

Relativamente ao aproveitamento da turma na disciplina de espanhol, a média é de 16 valores.

No que concerne às competências de aprendizagem e conteúdos de ELE nível de iniciação (A1), os alunos manifestam facilidade em compreender enunciados orais, revelando muito boa destreza auditiva; produzem enunciados orais adequados ao nível,

a despeito de estes conterem, por vezes, alguns erros elementares; quando expostos a situações formais de avaliação da competência oral, revelam fluidez no discurso e um bom domínio do léxico e das estruturas sintáticas básicas; manifestam algumas dificuldades no âmbito da destreza escrita; e revelam uma maior dificuldade na compreensão leitora, nomeadamente na apreensão de sentidos inferenciais. Considerando que o último aspeto referido representa maior dificuldade para os alunos, surge a necessidade de abordar alguns textos em sala de aula, pretendendo-se, assim, melhorar a sua competência leitora e capacidade inferencial e metacognitiva.

### **3. Reflexão crítica sobre a prática pedagógica supervisionada**

Neste capítulo, procede-se a uma descrição das atividades desenvolvidas ao longo do ano letivo e a uma reflexão geral sobre a prática pedagógica, assente nos objetivos propostos pela professora estagiária nos Planos Individuais de Formação (PIF) e pela obra “Observação de aulas e avaliação do desempenho docente” (Reis, 2011).

#### **3.1. Atividades desenvolvidas**

Ao longo da prática pedagógica, foram realizadas diversas atividades de carácter obrigatório<sup>7</sup> e facultativo.

No que diz respeito às atividades obrigatórias, foi lecionado o número de aulas previsto (sete), tendo cada uma sido planificada atempadamente. Por opção da professora estagiária, foram dadas, ainda, quatro aulas extra de espanhol e três de português.

Com o objetivo de desenvolver as suas capacidades na elaboração de recursos didáticos e instrumentos de avaliação, fundamentais para a autonomia e para o espírito crítico-reflexivo que devem caracterizar a profissão docente, foram produzidos distintos materiais, como por exemplo fichas de trabalho e apresentações. A par destes, as atividades aplicadas tiveram como foco o aluno no processo de ensino-aprendizagem, sendo o objetivo central o desenvolvimento das suas capacidades nos diversos domínios e competências. As atividades implementadas resultaram do recurso a métodos e estratégias de ensino diversificados, permitindo e facilitando uma apreensão eficaz dos distintos conteúdos.

---

<sup>7</sup> Face ao número limite de caracteres, apenas são exploradas como atividades obrigatórias as aulas lecionadas.

No que diz respeito às aulas de português, e, face à centralidade que o Programa e Metas Curriculares de Português do Ensino Secundário (PMCPES) atribui à competência leitora, adotaram-se como métodos e estratégias de ensino o QtA<sup>8</sup> (McKeown & Beck, 2005), o KIS<sup>9</sup> (Kopitski, 2007), o *think-aloud*<sup>9</sup> (Moreillon, 2007) e a elaboração de questões inferenciais. Deste modo, conferiu-se aos alunos um papel ativo na decodificação dos sentidos do texto. Aliando estes métodos e estratégias de ensino a práticas motivacionais, recorreu-se a diversos materiais (audio)visuais – vídeos, criação de apresentações em [emaze.com](http://emaze.com) e de questionários interativos em [kahoot.it](http://kahoot.it) – e solicitou-se o uso dos telemóveis para pesquisa de informação, pretendendo-se desenvolver a sua literacia comunicativa (Moreillon, 2007). Considerando, ainda, a relevância atribuída à competência escrita no exame final de português do 12.º ano, solicitaram-se atividades de expressão escrita que visavam articular o desenvolvimento desse domínio à compreensão leitora. As produções escritas foram sujeitas a uma correção rigorosa, proporcionando o desenvolvimento da capacidade da professora para detetar erros e criar critérios e códigos de correção. Ainda no âmbito da disciplina de português, foram produzidos *powerpoints* que possibilitaram a aprendizagem de conteúdos gramaticais de um modo mais organizado e apelativo, e foram elaboradas respetivas fichas de trabalho, que visavam o treino e a consolidação dessas matérias.

Já no referente às aulas de espanhol, combinou-se o recurso aos métodos direto, tradicional, ao enfoque lexical (Sánchez Pérez, 1997 & Melero, 2000) e à gamificação (Herrera & González, 2016). Elaboraram-se, ainda, diversas fichas de trabalho e utilizaram-se distintos recursos audiovisuais: vídeos, que pretendiam introduzir o tema da aula; gravação de áudios, que visava a introdução de conteúdos funcionais, a extração de conteúdos lexicais e o desenvolvimento da perceção e compreensão auditiva dos alunos; criação de questionários interativos no *kahoot*, que tinham por objetivo consolidar os conteúdos; criação de apresentações em *emaze*, [prezi.com](http://prezi.com) e no *powerpoint*, que visavam o ensino dos conteúdos lexicais e gramaticais; e a utilização do [classtools.net](http://classtools.net), que pretendia consolidar de um modo lúdico e didático os distintos conteúdos. Relativamente à aplicação do tema monográfico, adotaram-se os mesmos métodos e estratégias aplicados nas aulas de português, excetuando o KIS e o *think-aloud*, específicos do ensino explícito.

---

<sup>8</sup> V. capítulo 3, parte II.

<sup>9</sup> V. subcapítulo 1.1, parte III.

No referente às atividades facultativas, a professora participou em (1) reuniões (duas intercalares, quatro de final de período e uma do Departamento de Português, Espanhol e Francês); (2) e em atividades de formação contínua, nomeadamente no ciclo de palestras “O ensino da literatura e outras artes”, inserido na área de português, tendo, juntamente com a colega estagiária, secretariado o evento; na conferência “*Los aprendizajes esenciales*”, inserido na área de espanhol; e na sessão “Como concorrer ao ensino público”, que integra a formação geral de professores.

A professora participou, ainda, em distintas atividades extracurriculares que lhe permitiram uma maior tomada de consciência da abrangência que o trabalho docente exige. Por conseguinte, participou no *workshop* “Compreensão da leitura: o ensino explícito de estratégias”, aplicando a estratégia “produzir inferências e antecipar informação” no texto “Tudo é absurdo”, de Bernardo Soares; publicou dois artigos no jornal da escola (ANEXO 1); e reproduziu um altar mexicano e uma campã decorada sob os preceitos espanhóis/portugueses para ilustrar a celebração do *día de muertos*, evidenciando as diferenças socioculturais (ANEXO 2).

### **3.2. Reflexão geral**

A prática letiva foi iniciada com grandes expectativas. De facto, e, considerando os objetivos propostos nos PIF, a professora estagiária alcançou as suas expectativas, participando ativamente na vida escolar, através da realização de múltiplas atividades; transpondo conhecimentos teóricos para o plano didático-pedagógico; operacionalizando conteúdos dos programas das unidades curriculares de português e espanhol; aprofundando conhecimentos nas áreas de estudo visadas; desenvolvendo o espírito crítico-reflexivo, proporcionado pela análise crítica que fazia dos manuais escolares e pela elaboração de atividades e materiais autênticos; contribuindo para a promoção de um clima de trabalho harmonioso; desenvolvendo a capacidade de comunicação, potenciada pela interação entre professora-alunos e inter pares; compreendendo a dinâmica de ensino-aprendizagem através da observação de aulas, discussão e partilha de experiências; promovendo a consciência social dos discentes, através da abordagem de conteúdos socioculturais; potenciando o desenvolvimento integral dos alunos, com o recurso a distintos métodos, estratégias de ensino e atividades didáticas; aprendendo a organizar e a gerir a sala de aula; desenvolvendo a capacidade de implementar um ensino resoluto com objetivos bem delineados, como se reflete nas suas planificações; desenvolvendo a capacidade de liderança em sala de aula;

e enriquecendo os seus domínios da investigação e do conhecimento científico.

Se, por um lado, essas expectativas resultaram do empenho, resiliência e amor à profissão da professora estagiária, por outro, foram alcançadas pelo contributo decisivo dos alunos e pela partilha de experiências e conhecimentos interpares.

As aulas observadas foram, também, determinantes para a sua evolução pessoal e profissional, permitindo consciencializar-se das características gerais da turma; do seu ritmo de aprendizagem; das suas dinâmicas; da sua recetividade face à aplicação de determinadas atividades, métodos e estratégias de ensino; das suas competências e capacidades; e dos seus interesses, influenciando, por conseguinte, o seu modo de atuação.

Ademais dos aspetos supramencionados, destacam-se, também, as diretrizes recebidas dos professores orientadores, que possibilitaram uma maior consciencialização dos aspetos a melhorar no seu desempenho.

Ao longo da prática letiva, conferiu-se centralidade aos alunos no processo de ensino-aprendizagem, que se materializou na interação entre aluno-aluno e professora-alunos e na resolução de diversas atividades didático-pedagógicas. Neste sentido, e, apesar do elevado número de alunos na turma de espanhol, houve uma preocupação constante em executar apoio personalizado, pois considera-se que este permite regular mais eficientemente o desenvolvimento das capacidades e competências de cada aluno, atendendo às suas necessidades individuais.

A conduta integradora (Lewin, Lippitt & White, 1939) e a adoção de um estilo de liderança democrático contribuíram para a criação de uma relação pedagógica empática baseada no respeito mútuo e na confiança, proporcionando o estabelecimento de um clima favorável ao processo de ensino-aprendizagem. Apesar de privilegiar a liderança democrática, adotou-se uma postura autoritária sempre que se verificou a presença de comportamentos disruptivos.

Na verdade, a gestão assertiva do comportamento dos alunos foi, nas duas primeiras aulas lecionadas de espanhol, um desafio. Contudo, à medida que foi adquirindo experiência, a professora foi ganhando segurança face a situações de indisciplina.

Cumpram ainda mencionar como desafios a gestão do tempo de aula; a adaptação do grau de exigência da professora ao nível cognitivo dos alunos; e a produção de recursos didático-pedagógicos, que foram sendo melhorados ao longo da prática pedagógica.

Embora tenha revelado, desde o início, uma postura dinâmica e expressiva, a professora experienciou a crescente desinibição no seu modo de atuação e na capacidade de tomar decisões. Ainda no que diz respeito aos aspetos melhorados, destacam-se o recurso ao quadro como instrumento de apoio à informação; a repetição das intervenções pertinentes dos alunos; a diversificação dos questionários elaborados; a estimulação da participação de todos os alunos nas diferentes atividades; e a circulação pela sala de aula.

O rigor científico e domínio dos conteúdos da professora estagiária agiram como elementos facilitadores na elaboração dos planos de aula e no processo de ensino-aprendizagem. No que concerne a estes últimos itens, importa evidenciar que se recorreu a diversos métodos e estratégias de ensino adequados às necessidades dos alunos, às unidades curriculares e aos temas em análise; criou atividades didáticas autênticas, criativas e pertinentes; desenhou aulas coesas; e fundamentou sempre criteriosamente as suas decisões com bibliografia cientificamente credível.

Face ao exposto, é de enfatizar o caráter construtivo da prática pedagógica para a formação pessoal e profissional, o seu contributo para a aquisição de ferramentas de trabalho essenciais para o desempenho docente e para uma maior consciencialização da responsabilidade e da honra que é ser professor.



## **PARTE II – METACOGNIÇÃO E COMPREENSÃO LEITORA: A PRODUÇÃO DE INFERÊNCIAS**

No capítulo I da parte II, explora-se o conceito de *metacognição* e suas implicações na aprendizagem. No capítulo 2, contrasta-se a concepção de leitura tradicional com a nova e revelam-se os fatores que influenciam a compreensão da leitura. No terceiro, aborda-se o desenvolvimento da compreensão leitora no contexto educativo, sendo referenciadas algumas das estratégias metacognitivas de compreensão leitora (EMCL). No subcapítulo 3.1, procede-se à conceptualização de *inferência* e à fundamentação da importância da sua aplicação. Por último, no capítulo 4, analisa-se a presença da metacognição, compreensão leitora e da produção de inferências no PMCPES e no Programa de Espanhol Nível de Iniciação (PEA1).

### **1. Metacognição**

Desde inícios do século XX, investigações realizadas no âmbito da psicologia e pedagogia revelam a tomada de consciência dos seus autores sobre a necessidade de recorrer a processos metacognitivos para a resolução de atividades cognitivas, como a leitura e o estudo (Ribeiro, 2003). Contudo, é na década de 70 que o conceito de *metacognição* é introduzido explicitamente.

Num estudo levado a cabo em 1979, Flavell define a metacognição como “thinking about thinking” e “the knowledge and cognition of cognitive phenomena” (Flavell, 1979: 906). Nessa investigação, é proposto um modelo global de monitorização cognitiva centrado em quatro aspetos: o conhecimento metacognitivo, que corresponde ao conhecimento e crenças que o sujeito tem sobre si próprio, sobre os processos cognitivos e sobre as competências necessárias para realizar uma determinada tarefa; as experiências metacognitivas, que representam a perceção do sujeito face à realização da tarefa, viabilizando a autorregulação dos processos cognitivos; os objetivos/tarefas, que potenciam a seleção eficiente das estratégias e apontam diretrizes para o modo como se processa a cognição; e as estratégias/ações metacognitivas, que são informações que possibilitam a avaliação da aplicabilidade dos processos cognitivos para alcançar os objetivos ambicionados (*ibidem*). Segundo o autor, é a interação entre as quatro variáveis que permite ao sujeito monitorizar eficientemente os processos cognitivos associados à concretização de uma determinada tarefa, tornando possível a metacognição.

Em estudos posteriores, Flavell expande a aplicação do termo para outros domínios, relacionando-o com o processo de leitura, a compreensão e a atenção (Cerchiaro, Paba & Sánchez, 2011). Estas investigações, juntamente com a emergência das correntes educacionais cognitivas e construtivistas, espoletam o interesse da comunidade científica em aprofundar o conceito de *metacognição*.

Em resultado do carácter polivalente e da abrangência da utilização do termo, não existe uma definição universalmente aceite. No entanto, a maioria dos autores destaca dois elementos constituintes da metacognição: o conhecimento metacognitivo/dos processos cognitivos e a autorregulação desses processos (Ribeiro, 2003; Lai, 2011).

Analogamente ao proposto por Flavell (1979), Cross & Paris (1988), Kuhn & Dean (2004) e Schraw, Crippen & Hartley (2006) definem o conhecimento dos processos cognitivos como o conhecimento que o sujeito tem sobre si próprio enquanto aprendiz, sobre os fatores que atuam e interagem no percurso e nos resultados dos seus processos cognitivos e sobre as estratégias metacognitivas (*apud* Lai, 2011). Contudo, alguns autores, como Paris & Winograd (1990), defendem que o conhecimento metacognitivo diz respeito, apenas, ao conhecimento sobre si próprio enquanto aprendiz e sobre os fatores que afetam o seu desempenho cognitivo, enquanto para Schraw & Moshman (1995), o conhecimento metacognitivo mais não é do que o conhecimento das estratégias que viabilizam a execução da tarefa (*apud* Lai, 2011).

A segunda componente constitutiva da metacognição – autorregulação dos processos cognitivos – é definida em função de três atividades que a complementam: o planeamento, que consiste na identificação e seleção de estratégias apropriadas aos objetivos de uma tarefa em particular; a monitorização, que se baseia na realização dos processos de autorreflexão sobre o desempenho na execução de uma tarefa; e a avaliação, que integra a revisão e avaliação dos processos e produtos de aprendizagem (Lai, 2011).

Não obstante as variações conceptuais, a comunidade científica reconhece a relevância atribuída à metacognição como apoio ao processo de aprendizagem, concluindo que esta, se bem aplicada, promove a potencialização das aprendizagens e, consequentemente, do rendimento escolar dos alunos (Ribeiro, 2003). Na mesma ordem de ideias, Thamraksa (s.d.: 1) afirma que “the main difference between proficient and less proficient learners lies in the conscious ability to master their knowledge and learning processes”. De facto, quanto mais desenvolvida for a consciencialização do sujeito face à apreensão e regulação das suas aprendizagens, mais facilidade terá em

aplicá-las em distintos contextos e mais bem-sucedido será cognitivamente. Cabe aos órgãos educativos proporcionar situações de ensino que envolvam o recurso a processos auto-organizadores promotores de reflexões sobre pensamentos, sentimentos e ações, uma vez que são estes que potenciam transformações nos indivíduos (Moraes, 2004).

O professor adquire, portanto, uma função preponderante no desenvolvimento da metacognição dos alunos, já que é ele quem os auxilia a planejar e monitorizar as atividades metacognitivas (Brown, 1987). Neste sentido, o seu papel ultrapassa o de mero transmissor de conhecimentos, agindo, também e principalmente, como mediador da construção dos conhecimentos protagonizada pelos alunos.

Ao atribuir centralidade aos discentes no seu processo de aprendizagem, a metacognição promove a responsabilização no seu desempenho escolar, desenvolvendo a sua autonomia e espírito crítico-reflexivo e aumentando a autoconfiança face às suas capacidades e a motivação para realizar novas aprendizagens (Jones, 1988; Morais & Valente, 1991, *apud* Ribeiro, 2003).

Focalizando a sua atenção nas implicações da aplicação da metacognição no desempenho escolar, Delmastro (2010) propõe o modelo “loop metacognitivo”. Nele, a autora apresenta dois ciclos bipartidos: o da responsabilidade, no qual associa os efeitos positivos decorrentes do recurso a processos metacognitivos adequados ao sucesso escolar; e o da dependência, no qual estabelece uma relação entre a má autorregulação desses processos com o fracasso. No ciclo da responsabilidade, Delmastro (2010) destaca, entre outras, a capacidade reflexiva e crítica, a consciencialização e autorregulação dos processos cognitivos, o autoconhecimento e capacidade de autoavaliação como componentes que permitem o aumento da autoconfiança e do autoconceito do sujeito, a integração de novos conhecimentos, a participação ativa no processo de aprendizagem, a atitude positiva e o progresso nas aprendizagens. Com efeito, a metacognição surge com um carácter formativo, contribuindo para a consciencialização, o autoconhecimento e autodomínio dos processos cognitivos, potenciando a crescente autonomia do sujeito. Ao invés, a autora defende que quando usados de modo inadequado, os processos metacognitivos poderão gerar um ciclo de dependência, conduzindo o sujeito ao fracasso.

Face ao exposto, o professor ganha em ensinar um conjunto de mecanismos que permita regular a aprendizagem dos alunos, levando-os a refletir sobre os seus processos cognitivos.

## 2. Compreensão leitora

O ato de ler, como se compreende contemporaneamente, é um processo cognitivo complexo determinado por um conjunto de variáveis interdependentes que influencia o modo como se percebe e interpreta a informação textual. Assim, o paradigma de leitura atual defende que o ato de ler (Amor, 2006: 82):

[...] é, essencialmente, um fazer interpretativo [...], relevando tanto do escrito como do não-escrito, do texto quanto do leitor e do contexto, do processo de leitura em si, quanto de outras leituras anteriores, do domínio da percepção, quanto de processos cognitivos ou de motivos e pulsões afetivas [...]

Neste sentido, ler pressupõe um entendimento, uma compreensão holística do que se lê e não apenas a sua decifração.

De facto, nem sempre se atribuiu ênfase à leitura enquanto prática interpretativa. Tradicionalmente, a comunidade científica considerava-a uma prática de ordem perceptiva (Figueiredo, 2004; Amor, 2006), pelo que o seu ensino recaía na decifração da informação textual (Figueiredo, 2004; Sim-Sim, 2009). Segundo Sim-Sim (2009: 12): “decifrar, ou descodificar, significa identificar as palavras escritas, relacionando a sequência de letras com a sequência dos sons correspondentes na respetiva língua”. Deste modo, o reconhecimento da representação ortográfica da palavra, proporcionado pela conversão grafema/fonema, permite ao leitor aceder ao seu significado (*ibidem*). É a associação progressiva entre unidades do texto cada vez mais complexas que conduz à sua compreensão global (Solé, 2017). Nesta perspetiva, o texto é o núcleo do processo (Mello, 1998; *ibidem*), um objeto de leitura praticamente autossustentável no plano da significação, estando a sua mensagem confinada às suas estruturas linguísticas. O leitor limita-se a extrair os sentidos textuais através da “assimilação direta do conteúdo informacional circunscrito ao texto” (Amor, 2006: 82), adotando uma postura passivo-receptiva (National Reading Panel<sup>10</sup>, 2000).

A partir da década de 70, ocorre uma mudança no paradigma de leitura (Block & Pressley, 2002, *apud* Cummins, Stewart & Block, 2005). A decifração já não constitui um fim em si mesma, representando um meio para alcançar a compreensão (Lencastre, 2003). Com efeito, a importância da leitura recai na “apreensão do significado da mensagem” (Sim-Sim, 2007: 7), representando a compreensão “the essence of reading” (Durkin, 1993, *apud* NRP, 2000: 4-39). Neste processo, o leitor adota uma postura

---

<sup>10</sup> NRP.

ativo-construtiva (NRP, 2000), na qual, “a partir de una confrontación con lo que el texto expresa, [...] pone en juego su marco de referencia extratextual, construyendo una representación mental coherente de su contenido” (Cerchiaro, Paba & Sánchez, 2011: 103). Nesta perspectiva, o leitor, com base na informação exposta no texto, ativa a sua significação, recorrendo, para isso, a um amplo conjunto de conhecimentos prévios que se encontram armazenados na sua memória sob a forma de *esquemas*<sup>11</sup> (Sánchez & García-Rodicio, 2014). Há, assim, uma apropriação pessoal do que se lê. O mesmo texto, lido por diferentes leitores, conduz a interpretações distintas (Rosenblatt, 1978, *apud* Grigorenko, Randi & Sternberg, 2014). Note-se que isso não significa que possa ser compreendido de um modo aleatório (Orasanu & Penney, 1986; Tardif, 1989, *apud* Giasson, 1993). Antes, é a conexão entre o *input* proporcionado pelo texto e os conhecimentos prévios do leitor que possibilita a criação de hipóteses interpretativas, que terão de ser verificadas através da progressão textual. Uma vez comprovadas, o leitor vai integrar a nova informação e organizá-la nos seus esquemas mentais (Moreillon, 2007).

Apesar de, nesta conceção de leitura, o leitor ganhar um novo estatuto (Giasson, 1993), é a relação simbiótica entre texto-leitor que viabiliza o acesso aos sentidos textuais, pois o texto<sup>12</sup>, “como qualquer outro ato significativo e comunicativo, só [...] funciona como mensagem [...] em virtude da prévia existência de um código de que têm comum conhecimento um emissor e um número indeterminado de recetores” (Silva, 2011: 75). Face ao exposto, não se deve adotar uma atitude que sobrevalorize o leitor em relação ao texto e vice-versa, na medida em que ambos se complementam semioticamente, co-construindo a significação (Marcuschi, 2008, *apud* Hodges & Nobre, 2012).

Esta conceção de leitura atribui relevância à compreensão, sendo consensual considerá-la um processo interativo entre texto-leitor (Pagé, 1985; Mosenthal, 1989, *apud* Giasson, 1993). Alguns autores, como Giasson (1993), defendem que a este ciclo

---

<sup>11</sup>Segundo Giasson (1993: 29), “hoje em dia, os investigadores estão habitualmente de acordo em que uma boa parte dos nossos conhecimentos se encontra organizada sob a forma de esquemas”. Também para García (1995), os esquemas são “procesos mediante los cuales el sistema cognitivo humano interactúa con el medio y construye una representación del mismo” (*apud* Cerchiaro, Paba & Sánchez, 2011: 104).

<sup>12</sup>Apesar de o autor se referir especificamente ao texto literário, é possível transpor a citação para o plano do não literário, na medida em que também este último contém uma função semiótico-comunicativa, como referem Neves & Oliveira (2001: 23): “[...] na variedade [de definições de textualidade] não deixa de haver pontos de contacto, critérios que surgem como mais recorrentes e que tomam o texto como possuindo uma função comunicativa e social de especial importância, sendo produto da atividade verbal em contexto [...]”.

se deve acrescentar uma nova componente: o contexto. Nesta sequência, a autora apresenta um modelo de compreensão da leitura, em que evidencia a relação leitor-texto-contexto. Segundo a sua proposta, na componente *leitor*, destacam-se como variáveis as estruturas cognitivas e afetivas e os processos de leitura.

As estruturas cognitivas englobam o conhecimento prévio do leitor, isto é, o conhecimento que tem sobre a língua-meta e o mundo. A este nível, Rumelhart (1980), Giasson (1993), Moreillon (2007) e Solé (2017) relevam a importância do conhecimento prévio para a compreensão da leitura, salientando que é este que “permite ao leitor ativar significados textuais, construir representações mentais desses significados e usá-los para comunicar com outras pessoas sobre o que foi lido” (NRP, 2000: 4-39).

Relativamente às estruturas afetivas do leitor, destaca-se o seu gosto pela leitura, o interesse e motivação face ao género textual e às temáticas nele abordadas, a sua empatia pelas personagens, o seu autoconceito, entre outras.

Os processos constituem competências utilizadas pelo leitor durante a leitura. De acordo com Irwin (2015), cumpre mencionar cinco tipos: os microprocessos, que têm como função interligar as unidades linguísticas contidas numa frase; os processos de integração, que permitem estabelecer conexões entre as frases; os macroprocessos, que servem para compreender o texto globalmente; os processos de elaboração, que permitem ao leitor ler para além da literalidade do texto; e, por fim, os processos metacognitivos, que viabilizam a monitorização da compreensão, a seleção dos conhecimentos a serem memorizados e a regulação do recurso a estratégias de compreensão leitora.

No que concerne ao *texto*, componente que serve de objeto de leitura, é possível dividi-lo em quatro variáveis: a intenção do autor, que, de acordo com Giasson (1993: 36), pode ser “persuadir, informar, distrair”; o conteúdo, que remete para os temas e conceitos abordados; a estrutura, que, segundo Pearson & Camperell (1971), pode ser avaliada a um nível micro – relações entre unidades linguísticas de uma mesma frase ou de várias frases e criação de proposições – e macro – organização hierárquica das proposições consoante o enredo e a sua função retórica; e o género<sup>13</sup>, que, de acordo

---

<sup>13</sup>Giasson acrescenta o termo *literário*. Como a compreensão leitora não é exclusiva do texto literário, considera-se pertinente omitir o vocábulo, uma vez que, segundo Sawles (1990, *apud* Marcuschi: 29), “hoje, género é facilmente usado para referir uma categoria distintiva de discurso de qualquer tipo, falado ou escrito, com ou sem aspirações literárias”, não sendo, portanto, uma “noção exclusiva do discurso literário” (PMCPES, 2014: 7).

com Marcuschi (2002: 22-23), é uma classificação que se atribui “aos textos materializados que encontramos na nossa vida diária e que apresentam características socio-comunicativas definidas por conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição características”.

Por fim, no referente ao *contexto*, componente que “engloba todas as condições nas quais se encontra o leitor quando entra em contacto com um texto” (Giasson, 1993: 40), distingue-se<sup>14</sup> o contexto físico (condições do local onde decorre a leitura, tais como luminosidade, ruído, entre outras) do social (formas de interação que se podem produzir no decurso da leitura, a saber leitura silenciosa/em voz alta, entre outras).

Segundo Giasson, é a interação entre as três componentes que influencia e determina o nível de compreensão, pelo que as dificuldades no processo de leitura resultarão de uma ou mais variáveis.

### **3. Desenvolver a compreensão leitora: o recurso a estratégias metacognitivas**

A mudança de paradigma de leitura trouxe implicações no plano educativo, mais especificamente no modo de abordagem desse domínio em contexto escolar (Cummins, Stewart & Block, 2005). Seria desejável que os professores se consciencializassem de que o desenvolvimento da competência leitora e a sua abordagem “involves more than just checking students’ understanding of a text but actually includes teaching them how to comprehend the text” (Durkin, 1978-1979, *apud ibidem*: 278). Nesta perspetiva, os educadores não deveriam encarar a leitura como um produto cuja abordagem se restringe à avaliação da compreensão de texto efetuada pelos alunos, mas, sim, na sua nova aceção<sup>15</sup>, enquanto processo a ser compreendido. Nesta sequência, surge uma questão: como desenvolver nos alunos a compreensão do que leem?

Segundo o NRP (2000: 4-5):

The idea behind explicit instruction of text comprehension is that comprehension could be improved by teaching students to use specific cognitive strategies or to reason strategically when they encountered barriers to comprehension. The goal of such training is the achievement of competent and self-regulated reading.

---

<sup>14</sup>Giasson (1993) inclui nesta classificação o contexto psicológico, que se relaciona com o interesse e motivação do leitor pelo texto e intenção de leitura. Considerando que o contexto psicológico integra variáveis da componente *leitor*, não parece relevante criar esta subcomponente sob pena de incorrer numa redundância.

<sup>15</sup> V. capítulo 2, parte II.

Face ao exposto, conclui-se que o desenvolvimento da competência leitora passa pela aplicação da metacognição, nomeadamente de estratégias que permitam ao aluno organizar, integrar e verificar a informação, “levando[-o] às explicações relativas aos procedimentos de processamento automático dos conhecimentos e à interpretação da frase” (Nist & Mealey, 1991 e Kopcke, 2001, *apud* Carvalho & Joly, 2008: 1).

De acordo com Giasson (1993) e Pearson & Duke (2002), o desenvolvimento da competência leitora engloba cinco etapas do ensino explícito de estratégias: a definição e descrição de cada uma, referindo-se a sua utilidade e quando e como se deve usá-la; a demonstração do modo como se deve aplicá-la; o uso colaborativo, devendo-se promover a interação com os alunos e orientá-los para o domínio da estratégia através da sua aplicação ativa; a atribuição gradual de responsabilidade aos alunos no seu manuseamento e o uso independente da estratégia. Neste sentido, o aluno vai adquirindo autonomia face às orientações do professor, alcançando a automatização das estratégias e usando-as de um modo independente. Ao promover a reflexão sobre o texto e/ou sobre os processos cognitivos inerentes (Hodges & Nobre, 2012), a interação entre leitor-texto será mais eficiente (NRP, 2000).

McKeown & Beck (2005) propõem uma abordagem distinta, designando-a de *Questioning the Author* (QtA). Nessa abordagem, o professor para em pontos estratégicos do texto para colocar questões aos alunos sobre o mesmo, solicitando, posteriormente, a comprovação das suas respostas. Deste modo, o QtA permite-lhes estabelecer conexões entre as informações “toward developing a coherent representation of the text” (*ibidem*: 13).

Apesar de as autoras considerarem que “focusing on strategies might turn students’ attention to the specific procedures for implementing them rather than directly to the text content” (*ibidem*), o QtA pressupõe o recurso a essas estratégias. Contudo, e, ainda que os alunos estejam a refletir sobre o texto e o modo como o processam, o uso das estratégias não evidencia de um modo tão direto os processos cognitivos que lhe estão associados. Tome-se como exemplo a seguinte frase: “A autoridade gostou do projeto e das garrafas de Bordéus que o jovem engenheiro oferecia” (Carvalho, 2000). Poder-se-ia solicitar aos alunos que referissem a intenção do autor e que fundamentassem a sua resposta. Com estas perguntas, os alunos teriam de mobilizar duas estratégias: (1) ativar o seu conhecimento prévio relativamente ao nepotismo entre os órgãos políticos e ao contexto sociopolítico que marcou a vida do autor e (2) produzir uma inferência, refletindo sobre o que os levou a concluir que o autor pretendia



denunciar a corrupção do sistema político. Face ao exposto, crê-se que o QtA pode atuar como técnica complementar ao ensino explícito de estratégias<sup>16</sup> e como técnica privilegiada da aplicação explícita de estratégias.

O recurso a EMCL auxilia o leitor a superar dificuldades de compreensão e a desenvolver a sua competência leitora (Hodges & Nobre, 2012), tornando-o competente na concretização do processo (Solé, 2017). Solé (2017: 61) refere que o leitor competente recorre automaticamente a múltiplas estratégias de modo a “intensificar la comprensión y el recuerdo de lo que lee”. Contudo, quando confrontado com obstáculos que o impedem de interpretar a informação escrita, ele abandona o automatismo, mobilizando estratégias para “detectar y compensar posibles fallos de comprensión” (*ibidem*). Do mesmo modo, o leitor pouco competente ao ser confrontado com informações que não consegue compreender, deveria compensar essas lacunas textuais através do uso consciente de estratégias. Porém, devido à escassez de conhecimentos cognitivos e à capacidade de autorregulação dos mesmos ser pouco desenvolvida, tal não acontece. Face ao referido, e, atendendo a que a compreensão leitora dos estudantes é frequentemente deficitária (McKeown & Beck, 2009), reforça-se a pertinência e os benefícios da aplicação explícita de EMCL.

Considerando as vantagens da sua aplicação, a literatura tem sido prolífera na identificação de EMCL, existindo diversas classificações (Palincsar & Brown, 1984; Monereo, 1990; Pozo, 1990, *apud* Solé, 2017). Não obstante as diferentes taxinomias, os estudos<sup>17</sup> por nós analisados são consensuais em considerar a compreensão um processo que implica o uso de estratégias em três momentos: antes, durante e após.

Moreillon (2007) destaca sete estratégias: (1) a ativação do conhecimento prévio, que deverá incitar conexões entre *texto-leitor*, centrando-se nas suas experiências e sentimentos; *texto-texto*, criando intertextualidade entre textos do programa e textos explorados fora do âmbito educativo; e *texto-mundo*, tendo por objetivo conduzir à reflexão sobre problemas sociais e políticos; (2) o recurso a imagens sensoriais, que pretende a criação de representações mentais do conteúdo do texto através do uso singular ou plural dos sentidos; (3) o questionamento, que consiste na formulação de perguntas ao texto; (4) a produção de antecipações e inferências, que se baseia no estabelecimento de conexões entre os conhecimentos prévios do leitor e as informações

---

<sup>16</sup> Embora aplicado de modo distinto, o QtA poderá ter uma função similar ao *think-aloud*, uma vez que também permite exemplificar a aplicação das estratégias.

<sup>17</sup> Giasson (1993), Pearson & Duke (2002), Cummins, Stewart & Block (2005), Moreillon (2007), Joly (2007), Sim-Sim (2007), Carvalho & Joly (2008) e Solé (2017).

textuais; (5) a determinação das ideias principais, que passa necessariamente pela clarificação do(s) propósito(s) de leitura, pela tomada de notas e pelo conhecimento sobre a estrutura do género textual; (6) a elaboração de sínteses, isto é, a interpretação e sumarização das ideias mais relevantes exploradas no texto; e (7) o recurso a opções de resolução de falhas de compreensão, que implica a consciencialização do leitor da perda dos sentidos textuais, a revisão da aplicação das estratégias anteriormente apresentadas e, ainda, de outras, como a (re)leitura mais lenta de um fragmento textual, a procura de significados de vocábulos que não são familiares ao leitor, a solicitação de ajuda a alguém, entre outras. Segundo a autora, cada uma das estratégias deve ser aplicada em todos os momentos de leitura supracitados.

### **3.1. A produção de inferências**

Ao longo da compreensão de um texto, o leitor competente tende a formular e verificar hipóteses através do estabelecimento de conexões entre as proposições textuais e os seus conhecimentos prévios<sup>18</sup> (Cassany, Luna & Sanz, 2008). Essas hipóteses, segundo Giasson (1993), Moreillon (2007) e Irwin (2015), poderão concretizar-se sob a forma de previsões e inferências.

De acordo com Moreillon (2007), a principal diferença entre previsão e inferência reside no facto de a primeira envolver uma compreensão da leitura baseada na literalidade do texto e da segunda implicar uma compreensão da leitura que ultrapassa a informação explícita. Teoricamente, a distinção proposta parece bastante elucidativa. Contudo, haverá, de facto, diferenças entre os processos? Notem-se os seguintes exemplos<sup>19</sup>:

- (1) Lúdia não quer sair de casa, desde a semana passada. O trauma causado pelo assalto na rua continua a atormentá-la.
- (2) O agricultor cavou a terra.

Analisando, apenas, a primeira frase do exemplo (1), pode-se inferir o motivo pelo qual Lúdia não quer sair de casa: pode ter vivenciado uma situação traumática que tenha ocorrido no exterior; pode ter sofrido um desgosto amoroso, pretendendo o isolamento social; entre outras possibilidades. No entanto, à medida que se prossegue a leitura, as hipóteses vão-se reduzindo, até que se concretiza textualmente uma delas. Neste caso, o leitor parte da informação literal do texto e do seu conhecimento prévio

---

<sup>18</sup> V. capítulo 2, parte II.

<sup>19</sup> Criados pela professora estagiária.

para antecipar a origem do problema, que não se encontra explícita até à leitura da última frase.

No exemplo (2), pode-se inferir o instrumento com que o agricultor cavou a terra, uma enxada. Esta informação está subentendida. Todavia, para a deduzir, tem de se estabelecer conexões entre a informação explícita e o nosso conhecimento prévio. Deste modo, considera-se que a previsão e a inferência envolvem ambas uma compreensão *on the line* para se alcançar uma compreensão *between the lines*. A diferença entre os dois conceitos encontra-se no facto de a informação prevista ter de se concretizar explicitamente numa fase mais avançada da leitura (esteja de acordo ou não com o especulado pelo leitor) e da informação inferida não ter obrigatoriamente de se concretizar literalmente. Assim, analogamente ao proposto por inúmeros autores<sup>20</sup>, considera-se que a previsão é um subtipo de inferência, a inferência preditiva, pelo que prever implica inferir, mas inferir não implica necessariamente prever. Partindo deste pressuposto, reduz-se a abordagem da estratégia “make predictions and inferences”, proposta por Moreillon (2007), a “fazer inferências”.

Numa tentativa de clarificar o conceito<sup>21</sup>, Rickheit & Strohner (1985: 12) referem que a inferência “is a cognitive process in which the reader, starting out from the explicit textual information and taking into account the respective context, constructs new semantic representations”. Collins, Brown & Larkin (1980, *apud ibidem*) corroboram essa ideia, acrescentando, ainda, que a inferência é “mean to fill in gaps of coherence in the text and a process for the extension and completion of already existing knowledge structures”. Com efeito, partindo de uma abordagem cognitivista, os autores aludem ao processamento que o leitor faz do texto, concluindo que as conexões entre os sentidos textuais explícitos e as estruturas de conhecimentos prévios do leitor contribuem para a geração de novos esquemas mentais. Na verdade, são elas que agem como motor propulsor no suporte à inferência, influenciando a sua produção (Kintsh, 1994).

De acordo com Hansen & Pearson (1980), o ensino explícito de inferências passa por estabelecer conexões entre o conhecimento prévio do leitor e a informação explícita no texto e por desenvolver a produção espontânea de inferências através da resposta a

---

<sup>20</sup> McKoon & Ratcliff (1992); Whitney, Ritchie & Crane (1992); Cook, Limber & O’Brien (2001) e Van den Broek, Rapp & Kendeou (2005).

<sup>21</sup> Apesar de a conceptualização de *inferência* ser consensual, existe uma diversidade de classificações divergentes (Graesser, Singer & Trabasso, 1994). No entanto, não se incide a abordagem neste domínio, uma vez que não integra os objetivos do presente estudo.

questões inferenciais. Gordon (1980, *apud* Pearson & Gordon, 1983), por sua vez, considera que o desenvolvimento do conhecimento prévio é fulcral para o estabelecimento de inferências, devendo incidir principalmente no desenvolvimento de conhecimentos sobre a estrutura e organização de texto, e que a abordagem metacognitiva é a mais eficaz, pois torna o leitor consciente das pistas contidas no texto e do seu conhecimento prévio.

Posto isto, propõe-se como inferência a hipótese gerada cognitivamente a partir do estabelecimento de conexões entre sentidos literais do texto e o conhecimento prévio do leitor. Ao decodificar sentidos ocultos, acrescentando informação à apresentada explicitamente no texto, a inferência visa colmatar lacunas semânticas, contribuindo para a compreensão holística do mesmo.

A inferência surge como um processo cognitivo fulcral para a compreensão de todo e qualquer texto, uma vez que “a large portion of the textual information is referred to only by implication” (Rickheit & Strohner, 1985: 12), daí que muitos autores<sup>1</sup> a considerem uma das componentes mais importantes da compreensão. Contudo, em consequência da sua complexidade, ela converte-se numa “reading strategy that is difficult for students” (Kopitski, 2007: ix). Tovani (2000, *apud ibidem*: xvi) corrobora esta ideia, referindo que a dificuldade do leitor em compreender um texto reside, essencialmente, na falta de “search for clues or make connections that help the reader draw inferences”. Por conseguinte, verifica-se que o desenvolvimento do raciocínio inferencial poderá melhorar a competência leitora.

Segundo Jean Piaget (*apud* Sprinthall & Sprinthall, 1993), a última e mais complexa etapa dos estádios de desenvolvimento cognitivo processa-se, sobretudo, na fase da adolescência. Nesta etapa, o sujeito, que antes incidia o seu pensamento na relação direta que estabelecia com a realidade concreta, desenvolve a sua capacidade de abstração. Deste modo, ele melhora a sua capacidade para criar redes de relações conceptuais abstratas, conseguindo prever um cenário hipotético de situações possíveis não limitado aos dados concretos extraídos da realidade (Sprinthall & Sprinthall, 1993). Por outras palavras, o sujeito torna-se capaz de resolver problemas a partir do levantamento de hipóteses, ocorrendo, assim, o desenvolvimento do seu raciocínio inferencial.

Outra das características desta etapa é “a capacidade do adolescente para pensar sobre o seu próprio pensamento e sobre o pensamento dos outros” (*ibidem*:112). O sujeito em formação consegue refletir sobre a realidade concreta que o rodeia e sobre os

conceitos e redes de relações abstratas induzidos por ela, ocorrendo, portanto, o desenvolvimento metacognitivo. A este propósito, destaca-se o aumento da capacidade do sujeito para apreender e monitorizar a “variedade de estratégias de aprendizagem que poderão ser utilizadas” (*ibidem*).

Como referem os mesmos autores (*ibidem*: 113), “as características do pensamento operatório formal podem ter uma relação direta com o processo de desenvolvimento da leitura”. Por conseguinte, quantos mais forem os estímulos a que o adolescente for sujeito, no sentido de desenvolver o seu raciocínio inferencial, mais apto estará para alcançar uma compreensão de texto. Ainda nesta perspectiva, Piaget defende que “a ação produz desenvolvimento cognitivo” (*ibidem*). É a prática, mais do que a transmissão de conhecimentos, que promove o desenvolvimento das capacidades do aluno.

Na verdade, a produção eficaz de inferências apresenta uma taxa superior de sucesso em jovens e adultos (Dewitz, Carr & Patberg, 1983; Casteel, 1993 e Barnes, Dennis & Kalvaitis, 1996), sendo, portanto, mais relevante, a sua instrução e aplicação explícitas nessas faixas etárias. Tendo em conta estes aspetos e o facto de os participantes deste estudo serem adolescentes com idades compreendidas entre os 15 e os 19 anos, o ensino e aplicação da produção de inferências nesta etapa do desenvolvimento cognitivo é absolutamente pertinente.

Face ao exposto, conclui-se que a necessidade de orientar o leitor na produção de inferências é crucial para o auxiliar na compreensão de texto, sendo preferencialmente nesta etapa do desenvolvimento humano que deve ser submetido a um treino mais rigoroso.

#### **4. Metacognição e compreensão leitora: a produção de inferências nos Programas Curriculares**

##### **4.1. Português Língua Materna**

O PMCPES tem vindo a focalizar a sua atenção no processo de ensino-aprendizagem de textos, adquirindo a compreensão leitora um papel nuclear no ensino de PLM. Com efeito, quando analisados os objetivos e descritores de desempenho referentes aos diversos domínios, constata-se que 44% dizem respeito à leitura e educação literária, 29% são referentes à oralidade, 14% à escrita e os restantes 13% à gramática. Atendendo, ainda, à proposta de distribuição do tempo letivo em aulas de português do 12.º ano, verifica-se que, dos 160 tempos totais, mais de metade diz

respeito aos domínios da leitura e da educação literária, privilegiando-se, assim, o contacto com textos escritos e o desenvolvimento da competência leitora.

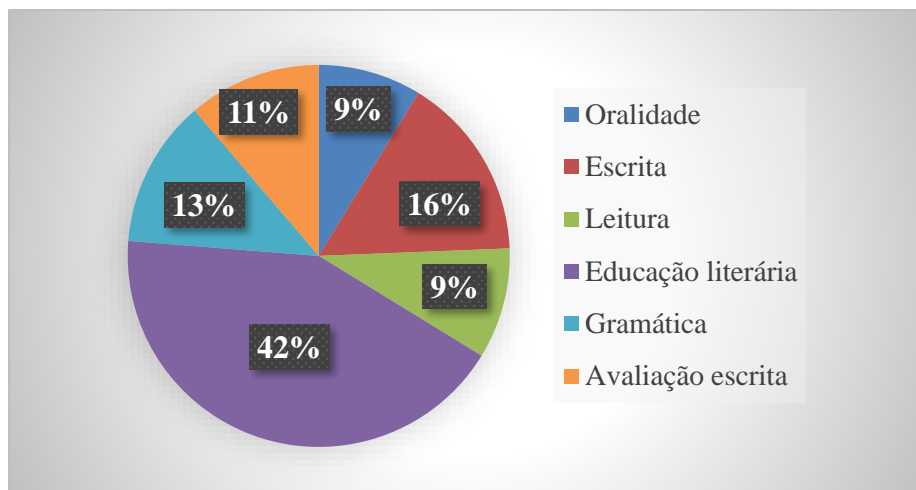


Gráfico 1 - Distribuição do tempo letivo nas aulas de PLM do 12.º ano de acordo com o proposto pelo PMCPES

Centrando o seu estudo no texto complexo, o PMCPES valoriza o texto literário enquanto “texto complexo por excelência”, uma vez que nele “convergem todas as hipóteses de realização da língua” (*ibidem*: 4). A literatura surge, portanto, como “um domínio decisivo na compreensão do texto complexo e na aquisição da linguagem conceptual” (*ibidem*: 8), servindo de mote para o desenvolvimento das diversas competências.

Segundo o PMCPES, a abordagem do texto literário em contexto escolar deve ter em conta o princípio da *representatividade*, que defende que o texto literário “constitui um repositório essencial da memória de uma comunidade” tendo, portanto, um valor histórico-cultural, patrimonial e estético que está intrinsecamente ligado ao estudo da língua portuguesa e que deve ser transmitido e preservado. Por conseguinte, o PMCPES equaciona uma abordagem complexa da leitura e da literatura, considerando o texto literário um objeto de leitura também ele complexo que deve ser compreendido na sua dimensão holística, não se limitando à “mera recolha de informação explícita” (*ibidem*: 6). Com efeito, o PMCPES enfatiza a relevância de desenvolver a competência leitora e capacidade inferencial dos alunos, materializando num objetivo geral a produção de inferências – “aprofundar a capacidade de compreensão inferencial” (*ibidem*: 10). Na verdade, ele vai mais longe nas suas ambições, aludindo à importância de tornar os alunos conscientes dos processos cognitivos associados a ambas as formas de compreensão, literal e inferencial, afirmando que:

Uma das principais questões comuns a todos os domínios do Programa prende-se com a tomada de consciência das diferenças de complexidade de pensamento existentes entre formas de compreensão literal e inferencial. (*ibidem*: 7)

Por conseguinte, verifica-se que há uma preocupação em apelar ao sentido crítico-reflexivo dos alunos, não só relativamente ao objeto de aprendizagem, mas, também, na forma como o apreendem, pretendendo-se, assim, o desenvolvimento da sua metacognição, nomeadamente ao nível da compreensão de texto.

Em consonância com estas afirmação do PMCPES, os descritores de desempenho conjugam a extração de informação explícita com a inferencial. Onze dos vinte e nove descritores pertencentes aos domínios da leitura e educação literária aludem à necessidade de se recorrer a inferências para se compreender um texto, a saber: “fazer inferências, fundamentando”, que surge repetido, é o único que recorre diretamente ao conceito de inferência; “identificar tema e subtemas, justificando”, “identificar universos de referência ativados pelo texto”, “explicitar o sentido global do texto, fundamentando”, “elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente”; “identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando”; “identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no programa” e “reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos” poderão implicar o recurso ao raciocínio inferencial; “selecionar criteriosamente informação relevante” e “mobilizar os conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos poéticos e narrativos” são os únicos que representam estratégias que viabilizam a produção de inferências.

Apesar de a metacognição da compreensão leitora, particularmente no âmbito do processo inferencial, adquirir relevância nos propósitos inicialmente propostos pelo programa, nenhum dos descritores de desempenho tem por objetivo o ensino de conhecimentos metacognitivos e o desenvolvimento da capacidade de autorregulação de processos cognitivos, pelo que se considera que há uma incoerência e um desfasamento entres eles. Neste sentido, e, analogamente ao referido por Carvalho & Joly (2008: 9), conclui-se que “a escolarização dos participantes pode estar a proporcionar o contacto com as diversas estratégias, mas não o suficiente para que desenvolvam a consciência metacognitiva necessária para a sua utilização efetiva”, não se possibilitando o desenvolvimento eficiente da autonomia do aluno no processo de leitura.

## 4.2. Espanhol Língua Estrangeira

Partindo do conceito de língua como “instrumento privilegiado de comunicação, espaço de [...] expressão do *eu* e instrumento para representação [...] e apropriação da realidade” (PEA1, 2001: 3), o Programa de Espanhol nível de iniciação (10.º ano) e o *Marco Común Europeo de Referencia* centram-se na competência comunicativa dos alunos e no modo como estes a utilizam em contextos de aprendizagem específicos, visando o seu “crescimento holístico” (*ibidem*). Neste sentido, considera-se que:

El uso de la lengua comprende las acciones que las personas como agentes sociales realizan, [posibilitando el] desarrollo de una serie de competencias comunicativas. Las personas utilizan las competencias que se encuentran a su disposición en distintos contextos y bajo distintas condiciones, con el fin de realizar actividades de la lengua que conllevan procesos para producir y recibir textos, poniendo en juego las estrategias que parecen más apropiadas para llevar a cabo las tareas. El control que los participantes tienen de estas acciones produce el refuerzo o la modificación de sus competencias. (MCER, 2002: 9)

Atendendo ao disposto, constata-se que há uma preocupação em (1) proporcionar o contacto com diversas situações comunicativas orais e escritas, tendo o texto um papel nuclear; (2) preparar os alunos para o exercício da sua cidadania, numa ótica pedagógica que assenta no desenvolvimento da sua literacia; (3) potenciar a produção e receção de textos, através do recurso às diversas competências; e (4) promover o recurso a EMCL e o desenvolvimento da capacidade de autorregulação de processos cognitivos.

No que diz respeito, especificamente, à compreensão leitora, o MCER (2002: 71) apresenta como descritor geral para o nível A1 de LE “ser capaz de comprender textos muy breves y sencillos, leyendo frase por frase, captando nombres, palabras y frases básicas y corrientes, y volviendo a leer cuando lo necesita”. Deste modo, o MCER recusa uma abordagem complexa de compreensão leitora para esse nível, sendo, por isso, expectável que o recurso ao raciocínio inferencial seja perspectivado de uma forma redutora, o que, de facto, se concretiza:



C2	Como C1.
C1	Es lo bastante hábil como para utilizar las claves contextuales, gramaticales y léxicas con el fin de inferir la actitud, la predisposición mental y las intenciones, y prever lo que va a ocurrir.
B2	Utiliza una variedad de estrategias para comprender, incluidas: escuchar atentamente para intentar captar las ideas principales; comprobar la comprensión utilizando claves contextuales.
B1	Identifica por el contexto palabras desconocidas en temas relacionados con sus intereses y su especialidad. Extrapola del contexto el significado de palabras desconocidas y deduce el significado de las oraciones, siempre que el tema tratado le resulte familiar.
A2	Sabe cómo utilizar una idea del significado general de textos y enunciados cortos que tratan temas cotidianos concretos para inferir del contexto el significado probable de las palabras que desconoce.
A1	No hay descriptor disponible.

Tabela 1 – Identificação das ideias-chave e inferência (oral e escrita)

Fonte: MCER, 2002: 74

Apesar de o MCER (*ibidem*: IX) não considerar a hipótese de alunos de LE serem capazes de produzir inferências na língua-meta no nível A1, cumpre mencionar que esse documento integra o “proyecto general de política lingüística del Consejo Europeo”, detendo-se no ensino, aprendizagem e avaliação global de LE. Por conseguinte, o MCER não tem em conta especificidades como a língua materna do aprendiz e a língua-meta que visa aprender, e, como afirma Brown (1994: 66), “the native language of learners exerts a strong influence on the [learning]<sup>22</sup> of the target language system”, na medida em que proporciona “facilitating and interfering effects on the production and comprehension of the new language”. Neste sentido, e, partindo do pressuposto que o espanhol e o português partilham sistemas linguísticos semelhantes, é “mais que evidente que não se pode ensinar espanhol a [portugueses] seguindo os mesmos esquemas e o mesmo ritmo que se usam para ensinar inglês ou francês” (Hoyos-Andrade, 1993, *apud* Trindade, 2002: 825).

Face ao exposto, considera-se que a compreensão leitora nas aulas de ELE para alunos portugueses poderá refletir-se numa abordagem mais complexa do que aquela que se propõe, sendo o recurso às inferências possível.

Embora o MCER suporte teórica e metodologicamente o PEA1, este último apresenta uma pedagogia da leitura um pouco diferente, expondo uma lista de EMCL que deverão ser usadas pelos alunos (2001: 7-8), cabendo mencionar as referentes ao processo inferencial, a saber: formular hipóteses acerca do conteúdo do texto, uma vez

<sup>22</sup>Tendo em conta que a aquisição de uma língua engloba um “conjunto de procesos naturales e inconscientes” e que a aprendizagem assenta em “procesos conscientes y en la enseñanza formal” (Krashen & Terry, 1983, *apud* CVC), substitui-se o termo original (*acquisition*) pelo termo *learning*.

identificado o contexto em que surge, recorrendo a todos os elementos verbais e não verbais; contrastar as hipóteses acerca do conteúdo com o desenvolvimento do texto e confirmar ou corrigir as expectativas iniciais; formular hipóteses sobre a finalidade do texto. Confirmá-las ou corrigi-las após a sua leitura; ativar, previamente à leitura, os conhecimentos e experiências socioculturais relacionados com o assunto; inferir o significado dos termos desconhecidos, a partir do contexto e da análise das palavras [...]; identificar o significado adequado de uma palavra, uma vez estudado o contexto em que ela se insere.

Note-se que a produção de inferências sugerida para o nível de iniciação no PEA1, apesar de realizável, é muito limitada, correspondendo ao descritor do MCER proposto para o nível A2. Por conseguinte, verifica-se que o desenvolvimento da metacognição e compreensão leitora, particularmente no âmbito do processo inferencial, no ensino de ELE nível A1 deve ser proporcionado através de uma abordagem mais simples do processo de leitura.

### **PARTE III – DIDATIZAÇÃO**

Nos capítulos 1 e 2 da terceira parte, apresentam-se as didatizações do tema monográfico nas áreas de PLM e de ELE, respetivamente. Por último, no capítulo 3, tecem-se as considerações finais sobre a didatização das inferências.

#### **1. Didatização em PLM**

Neste capítulo, concernente à área de PLM, apresenta-se a didatização do tema monográfico, descrevem-se a metodologia e aplicações práticas das inferências nas aulas, analisam-se os resultados obtidos no percurso de investigação e expõem-se as conclusões extraídas.

##### **1.1. Metodologia**

Como referido anteriormente, o presente estudo integra o projeto “Compreensão da leitura: a instrução explícita de estratégias”, realizado sob a coordenação de Ana Maria Machado e Anabela Fernandes, e partiu da hipótese de que o ensino explícito da produção de inferências contribui para o desenvolvimento do raciocínio inferencial, da compreensão leitora e capacidade metacognitiva de alunos de PLM do 12.º ano, tendo como objetivos:

- ✓ Fornecer diretrizes sobre o modo como se pensa criticamente um texto.
- ✓ Promover a reflexão sobre a produção de inferências.
- ✓ Desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos.
- ✓ Desenvolver a sua capacidade metacognitiva.
- ✓ Melhorar a sua compreensão leitora.
- ✓ Potenciar a produção autónoma de inferências.

Esta investigação decorreu durante seis<sup>23</sup> das dez aulas lecionadas, tendo a sua aplicação incidido no 2º e 3º períodos escolares.

Numa primeira fase, foi elaborado um pedido de autorização ao diretor da ESAB para a operacionalização da investigação (ANEXO 3). Posteriormente, foi solicitado aos encarregados de educação o consentimento que viabilizava a realização do estudo (ANEXO 4).

Numa segunda fase, foi aplicado um questionário diagnóstico que se encontra dividido em duas partes (ANEXO 5). Na primeira, propõe-se um conjunto de questões

---

<sup>23</sup> Atendendo ao limite de caracteres, apresenta-se apenas a didatização de três aulas práticas.

(oito de escolha múltipla e uma de resposta aberta) que visava aferir a compreensão inferencial dos alunos. Na segunda parte, pretendia-se avaliar os seus conhecimentos metacognitivos relativamente à produção de inferências. Nela, foram confrontados com um item de resposta aberta e dois para completar a frase.

Posteriormente, foi lecionada explicitamente a produção de inferências. A sua didatização obedeceu às etapas do ensino explícito propostas por Giasson (1993) e Pearson & Duke (2002)<sup>24</sup>. Neste sentido, numa primeira etapa, forneceu-se uma explicação teórica sobre a produção de inferências, através de uma apresentação em *powerpoint* (ANEXO 6). Numa segunda etapa, exemplificou-se, durante cinco aulas, a aplicação da estratégia e submeteram-se os alunos a uma prática guiada, recorrendo, para isso, ao *think-aloud*, ao KIS, a questões inferenciais e ao QtA.

De acordo com Israel & Massey (2005), o *think-aloud*<sup>25</sup> combina a leitura em voz alta de fragmentos de texto com a verbalização do pensamento da docente, que, no caso do presente estudo, reflete o modo como se processa a produção de inferências. Neste sentido, esta estratégia destina-se a monitorizar a compreensão e a demonstrar o raciocínio a ativar, exemplificando o *modus operandi* do recurso às inferências e favorecendo o mimetismo do modelo a seguir.

Com o objetivo de auxiliar os alunos a memorizar os três passos fundamentais na produção de inferências, recorreu-se ao KIS25, acrónimo para *key words, infer e support* (Kopitski, 2007). Numa primeira fase, os alunos recolhiam um *corpus* consistente de palavras-chave representadas explicitamente no texto. Seguidamente, através do QtA e de questões inferenciais, formulavam hipóteses. Por último, identificavam os conhecimentos prévios que fundamentavam as suas inferências.

A estruturação das aulas obedeceu aos momentos de leitura já referidos (antes, durante e após), como se pode comprovar pelas aplicações práticas descritas no subcapítulo 1.2. Embora se tenha incidido na produção de inferências, recorreu-se a um conjunto diversificado de estratégias de compreensão leitora, pois “skilled reading involves the coordinated use of cognitive strategies” (NRP, 2000: 4-77). Porém, essas estratégias não foram aplicadas sistematicamente e ensinadas explicitamente, pois tal requereria uma articulação constante com as aulas da professora orientadora.

Atendendo à centralidade que o texto literário adquire no PMCPES, a compreensão de textos literários teve um papel nuclear nas aulas de português, tendo-se,

---

<sup>24</sup> V. capítulo 3, parte II.

<sup>25</sup> V. ANEXOS 13, 14, 19 e 25.

para isso, recorrido aos pressupostos teóricos propostos pela perspectiva semiótico-comunicacional (Silva, 2011) e à experiência da estética da recepção literária (Jauss, 1979 & Iser, 1996). Neste sentido, conferiu-se aos alunos um papel ativo na decodificação dos efeitos estéticos do texto.

No final de cada aula, privilegiou-se a realização de atividades de escrita complementares à compreensão leitora, uma vez que “ter no horizonte da leitura a escrita servirá para se conseguirem etapas mais evoluídas no plano interpretativo [...]” (Pereira, 2000: 338). As atividades de escrita permitiram à professora verificar a compreensão dos alunos e possibilitaram a consciencialização das suas dificuldades no domínio da compreensão leitora, a organização dos seus esquemas mentais e o desenvolvimento da sua competência escrita.

Numa última fase, foram aplicados dois questionários: um similar ao inicialmente proposto, que obedece à mesma estrutura e objetivos (ANEXO 7); e um questionário *online*, constituído por sete itens (quatro de escolha múltipla, um de resposta aberta e dois de escala Likert), cujo objetivo era o registo escrito da experiência e perceção dos alunos sobre a estratégia de compreensão leitora lecionada (ANEXO 8).

Estes dados são apresentados nos subcapítulos 1.2 e 1.3, onde se discutem as respostas a ambos os questionários, as atividades de escrita complementares à compreensão de texto e as notas das observações das interações dos alunos durante as aulas, elaboradas pela professora estagiária.

## **1.2. Aplicação prática e análise de resultados<sup>26</sup>**

### **1.2.1. Primeiro questionário diagnóstico**

Analisando os resultados de uma forma global<sup>27</sup>, conclui-se que, numa escala de 0 a 100, a turma obteve uma média de 62,4% na primeira parte, o que permite afirmar que a sua compreensão inferencial é satisfatória; e uma média de 46,6% na segunda parte, tendo revelado uma capacidade metacognitiva insuficiente.

### **1.2.2. Aplicação prática 1**

No âmbito do proposto pelo PMCPES, nomeadamente ao nível do domínio da educação literária, foi abordado um excerto do conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho (ANEXO 10). Face aos conteúdos, objetivos e descritores de desempenho

---

<sup>26</sup> Atendendo ao limite máximo de caracteres, a análise detalhada dos resultados encontra-se em anexo.

<sup>27</sup> ANEXO 9.

(ANEXO 11), num primeiro momento, procedeu-se ao visionamento do vídeo “Romeu e Julieta – trailer legendado”<sup>28</sup>. Esta atividade de pré-leitura teve por objetivos: ativar os conhecimentos prévios dos alunos; motivá-los para a leitura do conto, que aborda uma inimizade perpetuada ao longo de gerações; e evidenciar o contraste entre a tragédia da obra Shakespeariana e o carácter irónico subjacente à denúncia das hostilidades entre famílias presente no conto.

Visando criar uma memória sobre Mário de Carvalho, e, considerando o texto literário um sistema semiótico que resulta das coordenadas histórico-culturais, epocais e estético-literárias (Silva, 2011), num segundo momento, procedeu-se à apresentação em *emaze* de algumas informações que marcaram profundamente a sua vida e produção literária (ANEXO 12). A apresentação incidiu em dados referentes ao Estado Novo, uma vez que, na obra do escritor, se detetam reminiscências de um passado traumático na obra produzida pelo escritor. Ao proporcionar o contacto com esses dados, viabilizou-se a discussão de determinados sentidos textuais, nomeadamente a corrupção perpetuada pelos órgãos políticos, a burocracia subjacente à implementação de projetos, a desigualdade social entre os diversos estratos e a liberdade alcançada pela Revolução de Abril. Optou-se pelo formato *emaze*, uma vez que se considera que este permitia uma exploração histórico-literária visualmente mais estruturada e apelativa, agindo como facilitador da aprendizagem e da organização dos esquemas mentais dos alunos.

Após os momentos de pré-leitura, a professora leu expressivamente um fragmento do conto em voz alta, tendo adequado a sua leitura à mensagem textual, com o objetivo de fazer sobressair o seu universo semântico. Seguidamente, procedeu-se à exploração da compreensão do texto (ANEXO 13), que foi acompanhada por leituras de passagens realizadas pelos alunos e pela aplicação do KIS, do QtA, do *think-aloud* e de questões inferenciais. O feedback criado pelo diálogo entre professora-alunos permitiu conduzi-los e direcioná-los na procura de sentidos do texto e refletir criticamente sobre o mesmo.

Visando exemplificar o raciocínio inferencial e facilitar a organização dos esquemas mentais dos alunos, a professora elaborou uma tabela que sintetizava os aspetos a ter em conta nas inferências produzidas ao longo da aula (ANEXO 14). Cada inferência foi projetada depois de os alunos terem respondido a cada uma das questões propostas durante a compreensão.

---

<sup>28</sup> “Romeu e Julieta”, trailer legendado (2013). Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=t2fy1PIe6\\_8](https://www.youtube.com/watch?v=t2fy1PIe6_8) [Consulta: 20 de dezembro de 2017].

Por fim, como atividade de pós-leitura, solicitou-se aos alunos a elaboração de uma síntese escrita<sup>29</sup>, visto que, segundo Moreillon (2007), esta permite uma avaliação crítica e um uso efetivo e eficiente da informação textual, possibilitando o desenvolvimento da sua literacia comunicativa.

Ao longo da aula, a turma demonstrou alguma resistência em responder às questões solicitadas e em explicitar os conhecimentos prévios que estavam na base das inferências. Apenas um grupo muito restrito manteve boa qualidade nas intervenções, embora hesitasse nas respostas a questões inferenciais e revelasse alguma dificuldade em fundamentá-las. No que diz respeito às sínteses escritas<sup>30</sup>, importa destacar que a grande maioria compreendeu o conceito de síntese e fez alusão às ideias principais do conto. Em contrapartida, algumas sínteses assemelhavam-se mais à conceção de resumo e careciam de uma interpretação mais fundamentada.

### **1.2.3. Aplicação prática 2**

No âmbito do proposto pelo PMCPES, nomeadamente ao nível do domínio da educação literária, foi abordado o conto “Sempre é uma companhia” (ANEXO 16), de Manuel da Fonseca. O desenho da aula foi concebido de acordo com os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho apresentados pelo PMCPES (ANEXO 17).

Antes de se proceder à leitura do texto, com a intenção de ativar o conhecimento prévio dos alunos e enquadrar o contexto espacial e social de isolamento e solidão explorado no conto, projetou-se uma fotografia de uma aldeia remota (ANEXO 18), tendo solicitado aos alunos que descrevessem a imagem e perguntando-lhes “para que espaço remetia”, “se algum deles tinha família a viver numa aldeia” e “como é que esses familiares passavam os seus dias”. Seguidamente, foi-lhes pedido que imaginassem que viviam numa aldeia isolada, sem quaisquer meios tecnológicos, e sempre com a mesma rotina. A professora pediu-lhes que descrevessem e caracterizassem oralmente a sua rotina considerando estas informações. Posteriormente, foi-lhes pedido que imaginassem que essa rotina se prolongava e perguntou-se-lhes “como é que se sentiriam se vivessem nessas condições”. Referiu-se que algo surgiu

---

<sup>29</sup> EMCL proposta por Moreillon (2007).

<sup>30</sup> ANEXO 15.

para quebrar os dias rotineiros. Neste sentido, os alunos ouviram um segmento radiofónico da emissora nacional portuguesa<sup>31</sup>.

Seguidamente, a professora leu expressivamente os primeiros fragmentos do excerto. Posteriormente, solicitou a dois alunos que prosseguissem a leitura em voz alta, quebrando a monotonia que a audição de uma única voz poderia causar. A compreensão do texto foi intercalada com um diálogo estabelecido com os alunos (ANEXO 19), através da realização de perguntas aproximativas, do QtA, do *think-aloud* e do KIS.

Cumprir referir que os alunos foram mais solícitos na participação e tiveram uma maior preocupação em fundamentar as suas inferências, explicitando os conhecimentos prévios e a informação textual que comprovavam o seu raciocínio.

Após a compreensão leitora, solicitou-se a elaboração de um texto sobre a importância do surgimento da telefonia no desenvolvimento narrativo e na peripécia final, considerando o seu impacto na ação, nas personagens, no tempo psicológico e no espaço. De um modo geral, os alunos demonstraram compreender bem o texto, tendo identificado as ideias-chave e temáticas principais. A maioria<sup>32</sup> referiu com clareza quase todos os aspetos propostos nos critérios de correção da professora (ANEXO 21). Contudo, alguns textos careciam de uma fundamentação mais rigorosa.

#### 1.2.4. Aplicação prática 3

No âmbito do proposto pelo PMCPES, nomeadamente ao nível do domínio da educação literária, focalizou-se a atenção num excerto da obra “O ano da morte de Ricardo Reis” (ANEXO 22), de José Saramago. Os conteúdos, objetivos e descritores de desempenho enumerados no ANEXO 23 serviram de base para a estruturação da aula.

No primeiro momento de pré-leitura, e visando criar uma referência sólida sobre José Saramago, procedeu-se à visualização de uma apresentação biobibliográfica<sup>33</sup>. Enquanto se procedia ao seu visionamento, os alunos registavam as informações que consideraram mais relevantes, desenvolvendo a sua capacidade para identificar ideias principais. Tendo em conta que um dos conteúdos-chave referidos no PMCPES é o estilo literário do autor, nomeadamente o tom oralizante e a pontuação, enfatizou-se a

---

<sup>31</sup> Vaquinhas, M. (2016). *Emissora Nacional – Música Ligeira*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LDbYbMjOYVo>. [Consulta: 18 de fevereiro de 2018]

<sup>32</sup> ANEXO 20.

<sup>33</sup> Extraída do *site* da Escola Virtual, disponível em: <https://lmsev.escolavirtual.pt/player/teacher/resource/267605/L?se=1229&seType> [Consulta: 3 de abril de 2018]



intervenção feita por Carlos Reis na apresentação – “Diz-se, de uma forma ligeira, que Saramago não usa pontuação. Ele, na verdade, reinventa-a de acordo com o estilo que tem, uma condição de oralidade e de fluxo constante do discurso”. Por conseguinte, foi relevado o facto de Saramago ter um domínio exímio do emprego da vírgula, refutando as opiniões “ligeiras” que defendem a ausência de pontuação nas suas obras. Posteriormente, e, de modo a aplicar os apontamentos extraídos da atividade anterior, os alunos realizaram, a pares, um questionário no *kahoot* (ANEXO 24), necessitando, para isso, de recorrer aos telemóveis. Como referem Ivanova & Smrikarov (2009: 6):

In order to understand the [new generation of] students, we have to understand their favorite WEB services, but not in terms of technology, rather as behavior.

Assim, o facto de se ter criado uma atividade que promovesse a interação entre os alunos e as tecnologias conferiu um dinamismo diferente à aula, constituindo um agente facilitador da sua aprendizagem. Cumpre destacar que os alunos foram muito recetivos e demonstraram ter uma boa capacidade seletiva para determinar as ideias principais apresentadas, tendo respondido, corretamente, a todas as questões.

Num segundo momento, com o objetivo de ativar o seu conhecimento prévio relativamente a Ricardo Reis, solicitou-se aos alunos que recordassem a sua filosofia de vida. Para isso, e, de modo a potenciar o trabalho cooperativo em sala de aula e a estimular a sua participação, fez-se um *brainstorming* no quadro sobre as principais características desse heterónimo pessoano. Esta atividade permitiu que com maior facilidade se identificassem, por comparação, os traços psicológicos de Reis saramaguiano.

Posteriormente, a professora leu expressivamente um fragmento do excerto. E, de seguida, solicitou-se a dois alunos que prosseguissem a leitura, tendo-se realizando, simultaneamente, a compreensão do excerto (ANEXO 25).

Não obstante a complexidade da obra, os alunos revelaram maior facilidade em responder a questões inferenciais, não tendo necessitado do desdobramento de muitas das questões realizadas.

Por fim, como atividade de pós-leitura, solicitou-se a resolução escrita de duas questões inferenciais – “Relaciona e interpreta os mecanismos de intertextualidade presentes na frase *Onde a terra se acaba e o mar começa* com a frase que dá início à obra saramaguiana” e “Refere a importância da introdução do diálogo entre o viajante e o taxista na ação narrativa. Fundamenta a tua resposta recorrendo a elementos textuais”.

As respostas<sup>34</sup> refletiram, de um modo geral, uma boa compreensão do excerto. No entanto, e, tendo em conta que ao longo da análise os alunos responderam a ambas as perguntas, houve pouco rigor no modo como as estruturaram e fundamentaram.

### **1.2.5. Segundo questionário diagnóstico**

Relativamente aos resultados do segundo questionário<sup>35</sup>, constata-se que a turma obteve uma média de 71,4% na primeira parte, o que equivale a afirmar que a sua capacidade inferencial e compreensão leitora se encontra num bom nível, e de 74% na segunda parte, revelando uma boa capacidade metacognitiva.

Comparativamente à primeira avaliação, pode-se afirmar que houve melhoria quer da capacidade inferencial e compreensão leitora (62,4 → 71,4%), quer da capacidade metacognitiva (46,6 → 74%).

### **1.2.6. Questionário *online***

Face às respostas<sup>36</sup>, de um modo geral, os alunos admitem que o ensino explícito da produção de inferências contribuiu para o desenvolvimento da sua compreensão leitora, do seu modo de refletir sobre o texto, da sua capacidade metacognitiva, da sua autonomia no uso da estratégia e do seu autoconceito.

## **1.3. Conclusões**

Atendendo ao percurso efetuado pelos alunos e aos resultados obtidos nos diversos momentos de instrução, extraem-se as seguintes conclusões:

- (1) Concomitantemente a uma das conclusões dos estudos realizados por Raphael, Wonnacott & Pearson (1985), reitera-se o facto de os alunos terem revelado maior facilidade e rapidez a responder a questões literais do que a questões inferenciais. Segundo os autores, essa dificuldade resulta do facto de os professores e manuais didáticos incidirem a compreensão de texto em questões literais. No presente estudo, considera-se que a dificuldade dos alunos se deve, ainda, a dois outros fatores: à complexidade do raciocínio inferencial<sup>37</sup> e à precariedade dos seus hábitos de

---

<sup>34</sup> ANEXO 26.

<sup>35</sup> ANEXO 27.

<sup>36</sup> ANEXO 28.

<sup>37</sup> V. subcapítulo 3.1, parte II.

leitura<sup>38</sup>, pois como afirmam Viana & Martins (2009: 16), os “hábitos de leitura promovem a competência em leitura [...]”.

- (2) Analogamente ao proposto por Giasson (1993) e Pearson & Duke (2002), a autonomia no recurso à estratégia foi aumentando progressivamente. Se na fase inicial era necessário desdobrar a questão inferencial num conjunto de questões, na fase final, os alunos inferiam determinados sentidos textuais sem a orientação da professora, demonstrando ter desenvolvido a sua capacidade de monitorização no uso da estratégia.
- (3) Ao invés do estudo efetuado por Hansen & Pearson (1980), conclui-se que os alunos não só desenvolveram a sua compreensão leitora como, também, se tornaram capazes de transferir os conhecimentos metacognitivos para textos que não foram abordados previamente.
- (4) Os alunos tinham mais dificuldade em comprovar a inferência explicitando o conhecimento prévio do que a informação literal do texto, o que é compreensível, na medida em que explicitar a informação literal é apenas extrair informação objetivada no texto e explicitar o conhecimento prévio implica a recuperação de esquemas mentais, envolvendo a verbalização de uma operação cognitiva.
- (5) Através da análise individual dos resultados, conclui-se que os leitores mais competentes (38%) mantiveram o seu nível de proficiência leitora e os leitores menos competentes foram os que mais progrediram (62%), corroborando a conclusão efetuada por Dewitz, Carr & Patberg (1987). Os leitores competentes não beneficiaram muito do ensino explícito da estratégia, uma vez que já tinham conhecimentos metacognitivos e uma capacidade autónoma para monitorizar o seu uso. Neste sentido, eles geravam inferências de um modo independente e automático. Ao serem submetidos ao ensino explícito, os leitores menos competentes aprenderam conhecimentos metacognitivos sobre a estratégia e desenvolveram a sua capacidade para autorregulá-la, melhorando, assim, a sua compreensão leitora.

Face ao exposto, foram alcançados os objetivos inicialmente propostos, concluindo-se que o ensino explícito da produção de inferências nas aulas de PLM contribui, de facto, para o desenvolvimento do raciocínio inferencial, compreensão leitora e capacidade metacognitiva.

---

<sup>38</sup> V. capítulo 2, parte I.

## 2. Didatização em ELE

No presente capítulo, dedicado a ELE, expõe-se a didatização da produção de inferências nas aulas, descrevem-se a metodologia e aplicações práticas, analisam-se os resultados obtidos ao longo da investigação e apresentam-se as conclusões extraídas.

### 2.1. Metodologia

Esta investigação partiu da hipótese de que a aplicação explícita da produção de inferências contribui para o desenvolvimento do raciocínio inferencial, da compreensão leitora e capacidade metacognitiva dos alunos de ELE nível A1 (10.º ano) e teve como objetivos específicos:

- ✓ Fornecer diretrizes sobre o modo como se pensa criticamente um texto.
- ✓ Promover a reflexão sobre a produção de inferências.
- ✓ Desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos.
- ✓ Desenvolver a sua capacidade metacognitiva.
- ✓ Melhorar a sua compreensão leitora.

Numa primeira fase, foram solicitadas as autorizações para a operacionalização da investigação<sup>39</sup> (ANEXOS 29 e 30). Seguidamente, foi aplicado um questionário, constituído por onze questões, nove de escolha múltipla e duas de resposta aberta, que pretendia diagnosticar e avaliar a compreensão inferencial dos alunos (ANEXO 31).

Esta investigação decorreu durante quatro<sup>40</sup> das onze aulas lecionadas pela professora estagiária, sendo que a sua aplicação incidiu apenas no 3º período escolar<sup>41</sup>.

Na primeira aula, forneceu-se uma explicação teórica sobre a produção de inferências, através de uma apresentação em *powerpoint* (ANEXO 32). Durante três aulas, aplicou-se explicitamente a estratégia, tendo-se submetido os alunos a uma prática guiada, recorrendo-se, para isso, ao QtA<sup>42</sup> e a questões inferenciais.

A estruturação das aulas obedeceu aos momentos de leitura já citados<sup>42</sup>, como se pode verificar pelas aplicações práticas descritas no subcapítulo 2.2.

Após a análise de texto, e, visando que os alunos se consciencializassem das suas dificuldades no domínio da compreensão leitora e organizassem os seus esquemas mentais, foram realizadas atividades complementares à compreensão, como por

---

<sup>39</sup> V. subcapítulo 1.1, parte III.

<sup>40</sup> Face ao limite de caracteres, expõe-se, apenas, a didatização das aulas práticas.

<sup>41</sup> Considerando o disposto no MCER e no PEA1 (v. capítulo 4.2, parte II), procedeu-se à aplicação da estratégia no último período escolar, nomeadamente em maio, uma vez que esse representava o momento do ano letivo em que os alunos tinham mais conhecimentos de ELE.

<sup>42</sup> V. capítulo 3, parte II.

exemplo questionários escritos. Posteriormente, e, com o objetivo de proporcionar uma reflexão sobre a produção de inferências na compreensão de texto, os alunos responderam oralmente<sup>43</sup> a algumas questões metacognitivas, a saber: “¿Creéis que es útil producir inferencias? ¿Por qué?”, “¿Cuáles son los elementos necesarios para producir inferencias?”, “¿Producir inferencias os ha ayudado a comprender mejor el texto? ¿Por qué?”.

Num quarto momento, foram aplicados dois questionários: um, constituído por uma questão de resposta aberta e cinco de escolha múltipla, que visava verificar a compreensão inferencial dos alunos após a análise de texto efetuada; e outro, constituído por dez itens (seis de escolha múltipla, dois de resposta aberta e dois de escala Likert), cujo objetivo era o registo escrito da experiência e da perceção dos alunos sobre a produção de inferências (ANEXO 33).

Estes dados são apresentados nos subcapítulos 2.2 e 2.3, onde se discutem as respostas aos questionários, as atividades complementares à compreensão de texto e às notas das observações das interações dos alunos durante as aulas, feitas pela professora estagiária.

## **2.2. Aplicação prática e análise de resultados<sup>26</sup>**

### **2.2.1. Questionário diagnóstico**

Face aos resultados do questionário<sup>44</sup>, conclui-se que a turma obteve uma média de 42,2%, o que permite afirmar que a sua compreensão inferencial é insatisfatória.

### **2.2.2. Aplicação prática 1**

Esta aula surgiu na sequência da unidade didática que estava a ser lecionada – *¡Vamos de compras!*. Considerando que “the typical reader does not have extensive background knowledge about the topics in expository texts, generating fewer inferences than they generate during the comprehension of narrative text” (Graesser, 1981; Britton & Gülgöz, 1991, *apud* Graesser, Singer & Trabasso, 1994: 372), selecionou-se um texto narrativo que, embora não explorasse diretamente o tema da unidade – *la ropa* –, permitisse estabelecer conexões com ele. Face ao exposto, optou-se pelo conto “Las persianas”, de Mario Benedetti, na medida em que o seu carácter cómico e proximidade

---

<sup>43</sup>As respostas foram dadas oralmente de modo a gerir o tempo de aula. Não foram realizadas gravações, e consequentes transcrições escritas, por impedimentos legais.

<sup>44</sup> ANEXO 34.

das peripécias do protagonista com as experiências quotidianas facilitariam a identificação afetiva dos alunos com a personagem e, conseqüentemente, a compreensão do texto. Assim, pretendia-se equilibrar a compreensão holística do texto, compensando possíveis falhas de compreensão suscitadas pelos seus escassos conhecimentos de ELE com os seus conhecimentos do mundo e estruturas afetivas. Na análise de texto, teve-se como base os pressupostos teóricos propostos pela perspectiva semiótico-comunicacional (Silva, 2011).

Num primeiro momento de pré-leitura, com o objetivo de criar conexões entre a temática central da aula e o texto a analisar e de refletir sobre a roupa como forma de comunicação, projetou-se a frase “*la ropa es una forma de comunicar*” (Eco *et al*, 1989) (ANEXO 35). Seguidamente, perguntou aos alunos se estavam de acordo com a citação, pedindo-lhes que justificassem as suas respostas. Com esta questão, pretendia-se que eles, ademais de desenvolverem a sua expressão oral, concluíssem que a roupa que vestimos, para além de ter uma intenção funcional – cobrir o nosso físico, ocultando a desnudez –, reflete a nossa personalidade e identidade. Posteriormente, perguntou-se aos alunos se a sociedade influencia o nosso modo de vestir, esperando que os discentes concluíssem que o nosso modo de vestir não depende exclusivamente dos nossos gostos pessoais, mas, também, do contexto sociocultural no qual nos inserimos. A este propósito foram dados exemplos de influências socioculturais no código de vestuário, nomeadamente o do sari indiano. Por fim, questionaram-se os alunos se a opinião das demais pessoas determinaria os nossos comportamentos.

Seguidamente, entregou-se aos discentes cinco cartões com o conto dividido em cinco partes distintas desordenadas (ANEXO 36). Em grupos de três elementos, os alunos ordenaram o texto com coerência, estando, deste modo, a ativar os seus conhecimentos sobre o plano formal do texto. Esta atividade revela-se importante, pois, segundo Thorndike (1977, *apud* Pearson & Gordon, 1983), os conhecimentos sobre a estrutura do texto influenciam a posterior produção de inferências e compreensão de texto.

Após os momentos de pré-leitura, entregou-se uma ficha de trabalho aos alunos (ANEXO 37), tendo-se solicitado que lessem silenciosamente o texto e que sublinhassem as palavras cujos significados desconhecêssem<sup>45</sup>. Esclarecidas as dúvidas,

---

<sup>45</sup> As dúvidas que recaíam em palavras que se inserissem num contexto sintático-semântico que não permitisse inferir o seu significado foram imediatamente esclarecidas. No entanto, caso fosse possível inferir o significado da palavra, realizavam-se questões que os conduzissem à resposta.

e, com a intenção de criar uma referência cultural sobre Mario Benedetti, projetou-se uma fotografia sua e realizaram-se algumas considerações biográficas sobre o autor (ANEXO 38).

A professora leu o primeiro fragmento do texto. Seguidamente, advertiu os alunos para que sublinhassem e apontassem as características do protagonista enquanto se procederia à compreensão do texto, uma vez que iriam necessitar delas para realizar o exercício 2 da ficha de trabalho. Prosseguiu-se com a compreensão do texto (ANEXO 39), que foi acompanhada por leituras realizadas pelos alunos, por perguntas inferenciais e pela aplicação do QtA. Este feedback constante criado pela interação oral entre professora-alunos permitiu conduzi-los e direcioná-los na procura de sentidos do texto e refletir criticamente sobre o mesmo. Após a última questão realizada – “¿Cómo predecís el final del cuento?” –, projetou-se o final do conto e pediu-se a uma aluna que o lesse (ANEXO 40). Seguidamente, perguntou-se à turma como é que o interpretavam.

Ao contrário da postura ativa e participativa que a costuma caracterizar, a turma revelou-se passiva durante a análise interpretativa do conto, havendo poucos alunos a colaborar voluntariamente. Contudo, quando solicitados, correspondiam, na maioria das vezes, acertadamente às questões, embora fosse necessário desdobrá-las.

Finalizada a compreensão durante a leitura, corrigiu-se o exercício 2. A este propósito, importa mencionar que os alunos identificaram facilmente as características do protagonista expostas literalmente no texto, mas revelaram algumas dificuldades em apontar as inferenciais, necessitando sempre de grande orientação.

Posteriormente, realizaram-se as questões metacognitivas referidas na metodologia. A este respeito, destaca-se a cooperação positiva dos alunos, embora tivessem revelado dificuldade em justificar as suas afirmações.

Visando recuperar os conteúdos lexicais da roupa, realizou-se uma atividade de pós-leitura, tendo-se dado aos alunos quatro modelos com imagens de peças de vestuário (ANEXO 41). De acordo com as características apontadas no exercício 2, os alunos, em grupos de três, tinham de selecionar um modelo que se coadunasse com a personalidade do protagonista, identificando as roupas e justificando os motivos da sua opção. Os alunos reagiram muito positivamente a esta atividade, tendo todos os grupos selecionado corretamente o modelo de roupa e justificado oral e sinteticamente a sua opção<sup>46</sup>.

---

<sup>46</sup> ANEXO 42 (proposta de correção da atividade).

### 2.2.3. Aplicação prática 2

Esta aula ocorreu na sequência da unidade didática que estava a ser lecionada – *Los medios de transporte*.

Visando introduzir o tema da aula, solicitou-se aos alunos que referissem os meios de transporte que aprenderam na última aula, fazendo-se, deste modo, uma breve revisão sobre este conteúdo lexical. Seguidamente, e, com o objetivo de ativar os conhecimentos prévios dos alunos e motivá-los para a leitura do texto, projetaram-se quatro imagens, representando cada uma delas um meio de transporte (ANEXO 43). A tarefa dos alunos consistia em selecionar os meios de transporte que mais se adequassem a viagens de longa distância, pedindo-se, posteriormente, que justificassem as suas opções. Ademais do anteriormente mencionado, pretendia-se com esta atividade de pré-leitura aproximar os alunos à causa que motivou o riso na banda desenhada que iria ser analisada. Quando confrontados com o pedido tão simples previamente referido, que requer uma resposta óbvia (o comboio e o autocarro, pois são meios de transporte mais rápidos e cómodos), os alunos compreenderiam mais eficazmente o cómico de situação proporcionado por Mortadelo, personagem que não foi capaz de fazer a dedução lógica que eles fizeram nesta atividade.

Seguidamente, a professora entregou-lhes uma ficha de trabalho que continha a banda desenhada “Mortadelo y Filemón”<sup>47</sup>, de Francisco Ibañez (ANEXO 44), tendo referido que deveriam apontar as palavras desconhecidas e seus respetivos significados no exercício 1.1, e extrair e anotar as conclusões resultantes da compreensão de texto a realizar, no exercício 1.2<sup>48</sup>. Ao contrário da aula lecionada anteriormente, e, atendendo ao tema da unidade didática, ao pedido feito pelo professor orientador da escola<sup>49</sup> e à duração da aula (50’), optou-se por um texto não literário que permitisse a produção de múltiplas inferências, nomeadamente a nível lexical.

A fim de proporcionar um primeiro contacto global com o texto, pediu-se aos alunos que o lessem em silêncio. Seguidamente, a professora leu expressivamente o texto, intercalando a sua compreensão com a realização de perguntas aproximativas e com a aplicação do QtA (ANEXO 45).

---

<sup>47</sup> Adaptada pela professora estagiária.

<sup>48</sup> Os exercícios foram corrigidos em casa.

<sup>49</sup> O professor orientador da escola sugeriu que se reduzisse o tempo disponibilizado à compreensão leitora, pois considerou excessivo o tempo atribuído na aula anterior (40’).



Comparativamente à primeira aula, os alunos foram mais colaborativos e demonstraram mais eficiência e rapidez nas respostas a questões inferenciais, apesar de persistir a necessidade de guiar intensivamente e de se desdobrar as questões.

Relativamente ao exercício 1.1, os alunos anotaram como palavras desconhecidas aquelas cujos significados foram questionados durante a compreensão de texto.

Como atividade de pós-leitura e, com o objetivo de verificar a compreensão do texto e de treinar a leitura expressiva e competência fonética dos alunos, solicitou-se a dois deles que lessem em voz alta o diálogo. Seguidamente, foi-lhes pedido que realizassem o exercício 2 da ficha de trabalho. A este propósito, é de referir que todos os alunos identificaram corretamente duas características de ambas as personagens, demonstrando não ter dificuldades em inferi-las. Contudo, alguns fundamentaram a sua inferência recorrendo a elementos textuais em detrimento de explicitarem os seus conhecimentos prévios<sup>50</sup>.

Posteriormente, realizaram-se as questões metacognitivas referidas na metodologia. No que diz respeito às respostas, cumpre mencionar que os alunos consideram pertinente a aplicação da estratégia na compreensão do texto, enfatizando a importância da identificação das características das personagens e dos significados de palavras não familiares.

Referiu-se que após Mortadelo satisfazer devidamente o pedido do seu chefe, ambos decidiram viajar de comboio. Para isso, tiveram de comprar dois bilhetes. Com efeito, e, com o objetivo de aprenderem o conteúdo funcional – expressões para pedir e comprar bilhetes – e de apresentar um exemplo de modelo de conversação para a atividade de interação oral que se realizaria seguidamente, os alunos escutaram um diálogo<sup>51</sup> entre Mortadelo e o empregado da estação de comboios e preencheram os espaços do exercício 3 da ficha de trabalho. Posteriormente, procedeu-se à correção oral e escrita no quadro. De modo a treinar e consolidar os conteúdos aprendidos na aula e a proporcionar uma situação real de interação oral<sup>52</sup>, os alunos criaram oralmente um diálogo no qual tiveram de recorrer às expressões para pedir e comprar bilhetes, fazendo-se, assim, o exercício 3 da página 144 do manual didático adotado<sup>53</sup> (ANEXO

---

<sup>50</sup> ANEXO 46.

<sup>51</sup> Criado pela professora estagiária.

<sup>52</sup> De acordo com o PEA1 (2001: 20), “deve-se levar os alunos a comunicar na língua estrangeira, criando situações de comunicação tão autênticas quanto possível”.

<sup>53</sup> Apesar de o manual didático solicitar um diálogo escrito, pediu-se aos alunos que elaborassem um diálogo oral, uma vez que a situação comunicativa recriada é realizada num contexto de oralidade.

47). No final, alguns grupos apresentaram as suas criações, tendo sido submetidos à correção final realizada pela professora.

### 2.2.4. Aplicação prática 3

Esta aula<sup>54</sup> foi lecionada na sequência da unidade didática que estava a ser lecionada – *De vacaciones*.

No momento de pré-leitura e, visando ativar o conhecimento prévio, perguntou-se aos alunos quais eram os problemas que poderiam surgir na preparação de uma mala. Seguidamente, foi-lhes dito que poderia “*ser un lío*” prepará-la, explicando-se o significado da expressão. Deste modo, e, com o objetivo de rever conteúdo lexical sobre a roupa, os alunos visionaram o vídeo “*Mr. Bean viaja de nuevo*”<sup>55</sup>, tendo de completar a tabela do exercício 3.1. da ficha de trabalho previamente fornecida (ANEXO 49). No final, procedeu-se à correção oral e à sua projeção simultânea (ANEXO 50). Seguidamente, perguntou-se-lhes o que é que costumam levar nas suas malas de viagem e como se pode preenchê-las. Os alunos ouviram parte do sketch “*Una maleta no se llena de ropa, se llena de por si acasos*”<sup>56</sup>, do humorista Luis Piedrahita, tendo acompanhado a audição com a leitura silenciosa da transcrição<sup>57</sup> do vídeo. A professora perguntou-lhes se havia dúvidas de vocabulário, tendo-as esclarecido<sup>45</sup>. Advertiu-se os alunos que, ao longo da compreensão de texto, deveriam retirar anotações, na medida em que precisariam de recorrer a elas para responder às questões de verificação de compreensão leitora propostas no exercício 3.2.1.

Recorrendo ao QtA e a questões inferenciais, estabeleceu-se um diálogo entre professora-alunos (ANEXO 51).

Cumprir referir que os discentes corresponderam positivamente às questões realizadas, tendo participado ativamente durante a compreensão de texto. A sua rapidez e eficácia nas respostas a questões inferenciais melhorou, apesar de o desdobramento de perguntas continuar a ser necessário.

---

<sup>54</sup> Face ao limite de caracteres, explanam-se apenas os momentos de compreensão leitora. Os restantes encontram-se no ANEXO 48.

<sup>55</sup> Atkinson, R., Curtis, R. & Driscoll, R. (2013) *Mr. Bean viaja de nuevo*. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=Vp8xbJNX15U> [Consulta: 14 de maio de 2018] O vídeo foi visionado dos minutos 11.15 a 15.00, na medida em que, pelas temáticas apresentadas, é esse intervalo de tempo que permite introduzir o texto a analisar.

<sup>56</sup> Piedrahita, L. (2012). *Una maleta no se llena de ropa, se llena de “por si acasos”*. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK\\_AI09c](https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_AI09c) [Consulta: 14 de maio de 2018]

<sup>57</sup> Disponível em: <https://www.profedelee.es/actividad/video/piedrahita-maleta-porsiacasos/> [Consulta: 14 de maio de 2018]

Após a compreensão de texto, realizaram-se as questões metacognitivas referidas na metodologia, sendo de evidenciar que os alunos demonstraram ter uma maior consciencialização sobre a produção de inferências.

Como atividade de pós-leitura, responderam ao questionário de compreensão previamente mencionado<sup>58</sup>. Importa referir que todos os alunos acertaram a questão A, sendo que a maioria transcreveu a pergunta explícita no texto e os restantes referiram por palavras suas a temática central.

Relativamente às questões de escolha múltipla, os resultados foram os seguintes:

<b>Item</b>	<b>B</b>	<b>C</b>	<b>D</b>	<b>E</b>	<b>F</b>
<b>Percentagem de respostas corretas</b>	<b>100%</b>	<b>93%</b>	<b>93%</b>	<b>97%</b>	<b>97%</b>

Tabela 2 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla do 2º questionário diagnóstico (ELE)

Face aos resultados obtidos, conclui-se que os alunos compreenderam o texto e as inferências produzidas ao longo da análise. Comparativamente ao primeiro questionário diagnóstico (M= 42%), os alunos melhoraram a sua compreensão leitora (M= 96%). No entanto, não se pode olvidar que este questionário foi realizado após a compreensão de texto realizada sob a orientação da professora.

### **2.2.5. Questionário online**

Atendendo às respostas<sup>59</sup>, de um modo geral, os alunos concluíram que a aplicação explícita da produção de inferências contribuiu para o desenvolvimento da sua compreensão leitora e consideram que a aplicação consciente da estratégia lhes desenvolveu a autonomia e o seu modo de refletir sobre o texto.

### **2.3. Conclusões**

Considerando o percurso realizado pelos alunos e os resultados obtidos nos diversos momentos de aplicação da estratégia, extraem-se as seguintes conclusões:

- (1) Corroborando uma das conclusões dos estudos realizados por Raphael, Wonnacott & Pearson (1985), os alunos demonstraram ter maior facilidade, rapidez e eficácia a responder a questões literais, o que poderá ser justificado

<sup>58</sup> Os questionários foram corrigidos em casa.

<sup>59</sup> ANEXO 52.

pela complexidade cognitiva associada ao processo inferencial e pelo sistema de ensino evitar uma abordagem inferencial da compreensão leitora.

- (2) Analogamente ao estudo efetuado por Hansen & Pearson (1980), conclui-se que os alunos desenvolveram a sua compreensão leitora. No entanto, não se tornaram capazes de transferir os conhecimentos metacognitivos para textos que não foram abordados previamente, necessitando sempre de orientação. Deste modo, a aplicação explícita da estratégia não permitiu a autonomia no seu uso.
- (3) Apesar de os alunos terem conhecimentos metacognitivos sobre as bases geradoras das inferências, aquando a aplicação da estratégia, eles não recorriam aos conhecimentos prévios de forma consciente. Conclui-se, por conseguinte, que a sua capacidade metacognitiva foi parcialmente desenvolvida.
- (4) Ao invés do proposto pelo MCER para o nível A1 de LE e pelo PEA1, os alunos provaram ser capazes de gerar inferências que fossem para além da determinação de significados de palavras desconhecidas. Não obstante, foi também evidente a necessidade constante de desdobrar questões inferenciais.
- (5) Os discentes revelaram ser mais eficazes em responder a questões inferenciais após a compreensão de texto realizada sob a orientação da professora, pois, como já tinham reconstruído os seus esquemas mentais a partir do que leram, estavam cognitivamente mais preparados para raciocinar inferencialmente.

Face ao exposto, corrobora-se a hipótese de que a aplicação explícita da produção de inferências em aulas de ELE nível A1 (10.º ano) desenvolve o raciocínio inferencial e a compreensão leitora, tendo-se alcançado quase a totalidade dos objetivos inicialmente propostos. No entanto, e, apesar de terem aprendido conhecimentos metacognitivos sobre a estratégia e de terem refletido sobre ela, os alunos manifestaram dificuldades em autorregulá-la, pelo que a sua capacidade metacognitiva foi parcialmente desenvolvida.

### **3. Considerações finais**

Findada a realização deste relatório, compete referir as limitações encontradas durante a implementação do tema monográfico:

- (1) A pouca experiência da professora estagiária e a ausência de conhecimentos sobre metacognição e estratégias de compreensão leitora constituiu uma das principais dificuldades sentidas, pois, de acordo com o NRP (2000: 4-119):

To be able to [develop cognitive processes], teachers must have a firm grasp not only of the strategies that they are teaching the children, but also of *instructional* strategies that they can employ to achieve their goal.

Neste sentido, os seminários de português revelaram-se fundamentais, uma vez que agiram como elemento facilitador para a implementação da estratégia e para o desenho das aulas, algumas pensadas e debatidas conjuntamente. Os seminários de espanhol tiveram, também, suma importância, na medida em que proporcionaram a partilha de experiências, o debate de conceitos e ideias de atividades didáticas para a aplicação da estratégia e a elaboração de materiais que permitiram relacionar conteúdos específicos de ELE com a destreza leitora. A par dos seminários pedagógicos, a pesquisa autónoma de bibliografia contribuiu para o esclarecimento de dúvidas e a criação de estratégias para a sua aplicação.

- (2) O tempo de formação de professores foi pouco extenso, na medida em que, de acordo com Brown (1996, *apud* NRP, 2000: 4-133), “preparing teachers to become competent reading comprehension strategies instructors is a long-term process”. Com efeito, seria uma mais-valia submeter os futuros docentes a um maior número de sessões sobre as estratégias.
- (3) O facto de os alunos não estarem habituados a pensar metacognitivamente dificultou, inicialmente, a implementação da estratégia, pois, como refere Solé (2017: 66), “explicar los propios procesos internos puede ser difícil, porque muchas veces no nos damos ni cuenta de que los realizamos y, además, no estamos acostumbrados a hablar sobre ellos”. Com efeito, o trabalho desenvolvido representa um ponto de inflexão para com a didática de leitura operante nas escolas, ainda muito enraizada no paradigma tradicional, tendo-se incitado os alunos a refletir sobre o que leem e sobre o modo como o fazem.

As dificuldades mencionadas foram ultrapassadas pelo investimento e empenho da professora estagiária e pelo excelente contributo das professoras orientadoras da Faculdade.

Atendendo aos resultados do presente estudo, julga-se que a implementação explícita da produção de inferências nas aulas de PLM e ELE se revela bastante pertinente, podendo servir de ponto de partida para investigações futuras.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amor, E. (2006). *Didáctica do Português. Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editores. [1ª ed. 1993]
- Barnes, M., Dennis, M., & Kalvaitis, J. (1996). “The effects of knowledge availability and knowledge accessibility on coherence and elaborative inferencing in children from six to fifteen years of age”. *Journal of Experimental Child Psychology*, 61, 216-241.
- Benedetti, M. (2000). “Las persianas”. In *Con y sin nostalgia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. [1ª ed. 1977].
- Bransford, J., Darling-Hammond, L. & LePage, P. (2005). “Introduction”. In J. Bransford & L. Darling-Hammond (Eds.), *Preparing teachers for a changing world: What teachers should learn and be able to do*. San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Brown, A. L. (1987). “Metacognition, executive control, self-regulation, and other more mysterious mechanisms”. In F. E. Weinert & R. Kluwe (Orgs.), *Metacognition, motivation, and understanding*, pp. 1-16. Hillsdale, N. J.: Erlbaum.
- Brown, H. D. (1994). *Teaching by principles: an interactive approach to language pedagogy*. White Plains, N.Y.: Longman. Disponível em: <https://octovany.files.wordpress.com/2013/12/ok-teaching-by-principles-h-douglas-brown.pdf> [Consulta: 13 de julho de 2018]
- Buescu, H.C., Morais, J., Rocha, M.R., & Magalhães, V.F. (2015). *Programa e Metas Curriculares de Português: Ensino Secundário*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/programa\\_metas\\_curriculares\\_portugues\\_secundario.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf) [Consulta: 11 de
- Carvalho, M. (2000). “Famílias desavindas”. In M. Carvalho, *Contos Vagabundos*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Carvalho, M. & Joly, M. (2008). *Avaliando as Estratégias Metacognitivas de Leitura no Ensino Fundamental*. Gulbenkian, Casa da Leitura. Disponível em: [http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot\\_avaliando\\_estrategias\\_metacognitivas\\_leitura\\_c.pdf](http://www.casadaleitura.org/portalbeta/bo/documentos/ot_avaliando_estrategias_metacognitivas_leitura_c.pdf) [Consulta: 13 de julho de 2018]
- Cassany, D., Luna, M. & Sanz, G. (2008). *Enseñar lengua*. Barcelona: Editorial Graó. [1ª ed. 1994]
- Casteel, M. A. (1993). “Effects of inference necessity and reading goal on children’s inferential generation”. *Developmental Psychology*, 29, 346-357.

- Centro Virtual Cervantes (sem data). *Adquisición de segundas lenguas*. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/diccio\\_ele/diccionario/adquisicion.htm](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/diccio_ele/diccionario/adquisicion.htm) [Consulta: 20 de julho de 2018]
- Cerchiaro, E., Paba, C. & Sánchez, L. (2011). “Metacognición y Comprensión Lectora: una relación posible e intencional”, *Duazary*, v. 8, nº 1, pp. 99-111. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4788224> [Consulta: 10 de junho de 2018]
- Consejo de Europa (2002). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación*. Trad: Instituto Cervantes. Madrid: Instituto Cervantes. Disponível em: [http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/marco/cvc\\_mer.pdf](http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf) [Consulta: 16 de julho de 2018]
- Cook, A., Limber, J. & O’Brien, E. (2001). “Situation-based context and the availability of predictive inferences”, *Journal of Memory and Language*, 44, 220-234.
- Cummins, C., Stewart, M. & Block, C. (2005). “Teaching several metacognitive strategies together increases student’s independent metacognition”. In K. Bauserman, C. Block, S. Israel & K. Kinnucan-Welsch, *Metacognition in literacy learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=54902c71d11b8b79098b4790&assetKey=AS:273653080494081@1442255386905> [Consulta: 25 de julho de 2018]
- Delmastro, A. L. (2010). “El andamiaje metacognitivo en contextos de aprendizaje de una lengua extranjera”, *Didáctica, Lengua y Literatura*, v. 22, pp. 93-124. Disponível em: <https://revistas.ucm.es/index.php/DIDA/article/download/DIDA1010110093A/18686> [Consulta: 10 de junho de 2018]
- Dewitz, P., Carr, E. & Patberg, J. (1987). “Effects of interference training on comprehension and comprehension monitoring”. *Reading Research Quarterly*, 22, 99-119.
- Eco, U., Sigurtá, R., Livolsi, M., Alberoni, F., Dorfles, G. & Lomazzi, G. (1989). *Psicologia do vestir*. Lisboa: Assírio e Alvim.
- Escola Secundária de Avelar Brotero (2013). *Projeto Educativo 2013-2016*. Disponível em: [http://www.brotero.pt/documentos/doc\\_2013\\_14/Projeto%20Educativo.pdf](http://www.brotero.pt/documentos/doc_2013_14/Projeto%20Educativo.pdf) [Consulta: 1 de outubro de 2017].

- Fernández, S. (2002). *Programa de Espanhol. Nível de Iniciação*. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos\\_Disciplinas\\_novo/Curso\\_Ciencias\\_Tecnologias/Linguas2\\_Estrangeiras\\_I\\_II\\_III/espanhol\\_inic\\_11.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Documentos_Disciplinas_novo/Curso_Ciencias_Tecnologias/Linguas2_Estrangeiras_I_II_III/espanhol_inic_11.pdf) [Consulta: 16 de julho de 2018]
- Figueiredo, O. (2005). *Didáctica do Português Língua Materna: dos programas de ensino às teorias, das teorias às práticas*. Porto: Edições ASA.
- Flavell, J. H. (1979). *Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive-developmental inquiry*. Disponível em: <https://stacks.stanford.edu/file/druid.../mg885pk5612.pdf> [Consulta: 13 de junho de 2018]
- Giasson, J. (1993) *A compreensão na leitura*. Trad. Maria José Frias. Lisboa: Edições ASA.
- Grigorenko, E., Randi, J. & Sternberg, R. (2005). “Revisiting Definitions of Reading Comprehension: Just What Is Reading Comprehension Anyway?”. In K. Bauserman, C. Block, S. Israel & K. Kinnucan-Welsch, *Metacognition in literacy learning. Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. Mahwah, New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates. Disponível em: <https://www.researchgate.net/file.PostFileLoader.html?id=54902c71d11b8b79098b4790&assetKey=AS:273653080494081@1442255386905> [Consulta: 18 de junho de 2018]
- Hansen, J. & Pearson, P. D. (1980). *The effects of inference training and practice on young children's comprehension*. University of Illinois. Disponível em: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17851/ctrstreadtechrepv01980i00166\\_opt.pdf](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17851/ctrstreadtechrepv01980i00166_opt.pdf) [Consulta: 19 de julho de 2018]
- Herrera, F. & González, V. (2016). “El enfoque lúdico en las aulas de español para niños y jóvenes”. In M. Llobera F. Herrera, S. Eusebio, F. Lara, M. Mena, M. Martín, F. San Isidro, D. Ojeda, B. Rojas, F. Trujillo, M. Carilla, V. González, J. Pujolà, L. Nussbaum, A. Orta, C. Ramos & E. Alonso, *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias*. Barcelona: Difusión.
- Hodges, L. & Nobre, A. (2012). “O uso de estratégias metacognitivas como suporte à compreensão textual”, *Revista Eletrônica de Educação*, v. 6, n.º 2, Universidade Federal de Pernambuco. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ci/v35n3/v35n3a14.pdf> [Consulta: 9 de julho de 2018]
- Ibáñez, F. (1959) *Mortadelo y Filemón: agencia de información*. Disponível em:



<http://www.comicartfans.com/gallerypiece.asp?piece=1449935>. [Consulta: 10 de maio de 2018]

- *Imagem da capa: Pintura de Almada Negreiros*. Disponível em: [https://www.google.pt/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7qu609d\\_cAhWk2YMKHWq4ChQQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.pt%2Fsandraraffer%2Falmada-negreiros-auto-retrato%2F&psig=AOvVaw3wo-xxsba\\_LzDkv9qTjM0i&ust=1533902203031465](https://www.google.pt/url?sa=i&source=images&cd=&cad=rja&uact=8&ved=2ahUKEwi7qu609d_cAhWk2YMKHWq4ChQQjRx6BAgBEAU&url=https%3A%2F%2Fwww.pinterest.pt%2Fsandraraffer%2Falmada-negreiros-auto-retrato%2F&psig=AOvVaw3wo-xxsba_LzDkv9qTjM0i&ust=1533902203031465)

[Consulta: 16 de julho de 2018]

- Irwin, J. (2015). “Overview of Reading Comprehension”. In J. Klingner, S. Vaughn & A. Boardman (org.), *Teaching Reading Comprehension to Students with Learning Difficulties*. New York: The Guilford Press. Disponível em: <https://www.guilford.com/excerpts/klingner.pdf> [Consulta: 19 de julho de 2018]
- Iser, W. (1996). *O ato de leitura: uma teoria do efeito estético*. Tradução: Johannes Kretschmer. São Paulo: Ed. 34, v. 1.
- Israel, E. & Massey, D. (2005). “Metacognitive think-alouds: using a gradual release model with middle school students.” In E. Israel, C. Block, L. Bausermann & K. Kinnucan-Welsh, *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development*. New Jersey: Lawrence Erlbaum.
- Ivanova, A. & Smrikarov, A. (2009). *The New Generations of Students and the Future of e-Learning in Higher Education*. “International Conference on e-Learning and the Knowledge Society”. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/f0db/1a6d9a84b632dc48235ed9c47b75fbb10a10.pdf>. [Consulta: 3 de Abril de 2018]
- Jauss, H. R. (1979). “O prazer estético e as Experiências Fundamentais da Poiesis, Aesthesis e Katharsis”. In: Lima, L. (org.). *A literatura e o leitor - textos de Estética da Recepção*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Joly, M. (2007). *Escala de Estratégias Metacognitivas de Leitura para Universitários Brasileiros: Estudo de Validade Divergente*, Universidade de Psicologia de Bogotá, 6 (3): 507-521. Disponível em: [http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1657-92672007000300004](http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-92672007000300004) [Consulta: 9 de julho de 2018]
- Kintsch, W. (1994). “Text comprehension, memory, and learning”, *American Psychologist*, 49(4), 294-303.

- Kopitski, M. (2007). *Exploring the teaching of inference skills*. Sant Paul, Minnesota: Hamline University. Disponível em: <https://www.hamline.edu/WorkArea/DownloadAsset.aspx?id=2147490904>. [Consulta: 8 de março de 2018]
- Lai, E. (2011). *Metacognition: A Literature Review*. Disponível em: [https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition\\_Literature\\_Review\\_Final.pdf](https://images.pearsonassessments.com/images/tmrs/Metacognition_Literature_Review_Final.pdf) [Consulta: 15 de junho de 2018]
- Lencastre, L. (2003). *Leitura. A compreensão de textos*. Lisboa: FCT/FCG.
- Lewin, K., Lippitt, R. & White, R. K. (1939). “Patterns of aggressive behavior in experimentally created social climates”, *Journal of Social Psychology*, 10, pp. 271-299. Disponível em: [https://tudresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer\\_Schueler\\_Interaktion\\_SS\\_2011/Lewin\\_1939\\_original.pdf](https://tudresden.de/mn/psychologie/lehrlern/ressourcen/dateien/lehre/lehramt/lehrveranstaltungen/Lehrer_Schueler_Interaktion_SS_2011/Lewin_1939_original.pdf). [Consulta: 15 de abril de 2018]
- Marcuschi, L. A. (2002). “Gêneros textuais: definição e funcionalidade”. In A. Dionísio, A. Machado & M. Bezerra (org.), *Gêneros Textuais & Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna. Disponível em: [https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod\\_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf](https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/322091/mod_resource/content/1/MARCUSCHI%20G%C3%AAneros%20textuais.pdf) [Consulta: 4 de julho de 2018]
- McKeown, M. & Beck, I. (2009). “The Role of Metacognition in Understanding and Supporting Reading Comprehension”. In A. Graesser, D. Hacker & J. Dunlosky, *Handbook of Metacognition in Education*. New York: Routledge. Disponível em: [https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas J. Hacker, John Dunlosky, Arthur C. Graes 0.pdf](https://zodml.org/sites/default/files/%5BDouglas%20J.%20Hacker,%20John%20Dunlosky,%20Arthur%20C.%20Graes%200.pdf) [Consulta: 9 de julho de 2018]
- McKoon, G. & Ratcliff, R. (1992). *Inference During Reading*. *Psychological Review*, v. 99, n° 3, 440-466. Disponível em: <https://pdfs.semanticscholar.org/5842/f5e992eff7750d54b3fcdd5853bc9cf7cf98.pdf> [Consulta: 19 de julho de 2018]
- Melero Abadía, P. (2000). *Métodos y enfoques en la enseñanza/aprendizaje del español como lengua extranjera*. Madrid: Edelsa.
- Mello, C. (1998). *O ensino da literatura e a problemática dos gêneros literários*. Coimbra: Almedina.
- Moraes, M. C. (2004). *Pensamento eco-sistêmico: educação, aprendizagem e cidadania*

*no século XXI*. Petrópolis: Editora Vozes.

- National Reading Panel (2000). *Teaching children to read: an evidence-based assessment of the scientific research literature on reading and its implications for reading instruction*. Disponível em: <https://www.nichd.nih.gov/publications/pubs/nrp/Documents/report.pdf> [Consulta: 13 de julho de 2018]
- Neves, D. & Oliveira, V. (2001). *Sobre o Texto: Contribuições Teóricas para Práticas Textuais*. Porto: Edições Asa.
- Orta, A. (2016). “Vamos a contar historias: storytelling en la clase de E/LE”. In M. Llobera F. Herrera, S. Eusebio, F. Lara, M. Mena, M. Martín, F. San Isidro, D. Ojeda, B. Rojas, F. Trujillo, M. Carilla, V. González, J. Pujolà, L. Nussbaum, A. Orta, C. Ramos & E. Alonso, *Enseñar español a niños y adolescentes: enfoques y tendencias*. Barcelona: Difusión.
- Pacheco, L. & Sá, D. (2017). *Endirecto.com I*. Porto: Areal Editores.
- Pearson, P. D. & Camperell, K. (1971). “Comprehension of Text Structures”, *Comprehension and teaching: research reviews*. J. T. Guthrie (ed.). Newark, Delaware: International Reading Association. Disponível em: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED203299.pdf#page=35> [Consulta: 3 de julho de 2018]
- Pearson, P. D. & Dole, J. A. (1989). *Explicit comprehension instruction: a review of research and a new conceptualization of instruction*. Champaign, Illinois: Universidade de Illinois. Disponível em: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17914/ctrstreadtechrepv01988i00427\\_opt.pdf?sequence](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17914/ctrstreadtechrepv01988i00427_opt.pdf?sequence) [Consulta: 1 de julho de 2018]
- Pearson, P. D. & Duke, N. (2002). “Effective Practices for Developing Reading Comprehension”. In A. Farstrup & J. Samuels, *What Research Has to Say About Reading Instruction*. Newark: International Reading Association. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/254282574\\_Effective\\_Practices\\_for\\_Developing\\_Reading\\_Comprehension](https://www.researchgate.net/publication/254282574_Effective_Practices_for_Developing_Reading_Comprehension) [Consulta: 9 de julho de 2018]
- Pearson, P. D. & Gordon, C. (1983). *The effects of instruction in metacomprehension and inferencing on children’s abilities*. University of Illinois. Disponível em: [https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17757/ctrstreadtechrepv01983i00277\\_opt.pdf](https://www.ideals.illinois.edu/bitstream/handle/2142/17757/ctrstreadtechrepv01983i00277_opt.pdf) [Consulta: 21 de julho de 2018]

- Pereira, M. A. (2000). *Escrever em Português: Didáticas e Práticas*. Porto: Edições ASA.
- Raphael, T., Wonnacott, C. & Pearson, P. D. (1985). *Increasing students' awareness of sources of information for answering questions*. Champaign: University of Illinois.
- Readance, J. E., Bean, T. W. & Baldwin, R. S. (1989). *Content area reading* (3ª ed.). Dubuque, IA: Kendall/Hunt.
- Reis, P. (2011). *Observação de aulas e avaliação do desempenho docente*. Ministério da Educação – Conselho Científico Para Avaliação de Professores. Disponível em: [http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno\\_CCAP\\_2-Observacao.pdf](http://www.ccap.min-edu.pt/docs/Caderno_CCAP_2-Observacao.pdf). [Consulta: 8 de março de 2018]
- Ribeiro, C. (2003). “Metacognição: um apoio ao processo de aprendizagem”, *Psicologia: Reflexão e Crítica*, 16 (1), pp. 109-116. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf](http://www.scielo.br/pdf/prc/v16n1/16802.pdf) [Consulta: 26 de maio de 2018]
- Rickheit, G. & Strohner, H. (1985). *Inferences in text processing*. North-Holland: Elsevier Science Publishers B. V.
- Rumelhart, D. (1980). “Schemata: The building blocks of cognition”. In R. J. Spiro, B. C. Bruce & W. F. Brewer, *Theoretical issues in reading comprehension*. Hillsdale, New Jersey: LEA. Disponível em: <https://www.colorado.edu/physics/EducationIssues/zwickl/Resources/Rumelhart%20Schemata-The%20building%20blocks%20of%20cognition.PDF> [Consulta: 3 de julho de 2018]
- Sánchez Pérez, A. (1997). *Los métodos en la enseñanza de idiomas*. Madrid: SGEL.
- Sánchez, E. & García-Rodicio, H. (2014). “Comprensión de textos. Conceptos básicos y avances en la investigación actual”, *Ediciones Universidad de Salamanca: Aula*, 20, pp. 83-103. Disponível em: <http://revistas.usal.es/index.php/0214-3402/article/download/12563/12912> [Consulta: 22 de junho de 2018]
- Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras expressões*. Porto: Porto Editora.
- Silva, V. M. de Aguiar e (2011). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina. [1ª ed. 1972]
- Sim-Sim, I. (2007). *O ensino da leitura: a compreensão de textos*. Lisboa: DGIDC. Disponível em: [http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino\\_leitura\\_compreensao\\_textos.pdf](http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf) [Consulta: 22 de junho de 2018]

- Sim-Sim, I. (2009). *Ensino da leitura: a decifração de textos*. Lisboa: DGIDC. Disponível em: [http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino\\_leitura\\_decifraacao.pdf](http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/ensino_leitura_decifraacao.pdf) [Consulta: 22 de junho de 2018]
- Solé, I. (2017). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE da Universidade de Barcelona e Editorial Graó. [1ª ed. 1992]
- Sprinthall, N. A. & Sprinthall R. C. (1993). *Psicologia Educacional*. Lisboa: McGraw-Hill.
- Thamraksa, C. (sem data). *Metacognition: A Key to Success for EFL Learners*. Disponível em: [http://www.bu.ac.th/knowledgecenter/epaper/jan\\_june2005/chutima.pdf](http://www.bu.ac.th/knowledgecenter/epaper/jan_june2005/chutima.pdf). [Consulta: 17 de junho de 2018]
- Trindade, T. (2002). “La proximidad entre el portugués y el español, ¿facilita o dificulta el aprendizaje?”, *Actas XIII*, Centro Virtual Cervantes. Disponível em: [https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca\\_ele/asele/pdf/13/13\\_0825.pdf](https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/asele/pdf/13/13_0825.pdf). [Consulta: 16 de julho de 2018]
- Van den Broek, P., Rapp, D. & Kendeou, P. (2005). “Integrating memory-based and constructionist processes in accounts of reading comprehension”, *Discourse Processes*, 39, 299-316.
- Viana, F. L. & Martins, M. (2009). “Dos leitores que temos aos leitores que queremos”. In I. Ribeiro & F. L. Viana (Org.), *Dos Leitores que temos aos leitores que queremos. Ideias e projectos para promover a leitura*. Coimbra: Almedina.
- Whitney, P., Ritchie, B. & Crane, R. (1992). “The effect of foregrounding on readers’ use of predictive inferences”, *Memory & Cognition*, v. 20, 424-432. Disponível em: <https://link.springer.com/article/10.3758/BF03210926> [Consulta: 21 de julho de 2018]

## **ANEXOS**

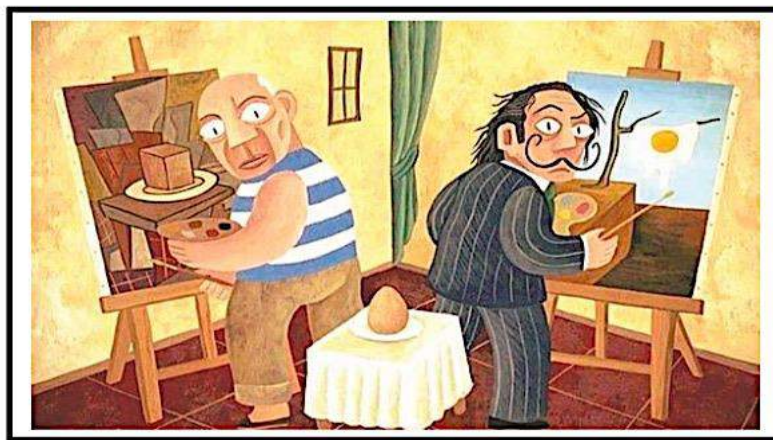
## ANEXO 1 – Artigos publicados no jornal da ESAB: “O poder e o valor da imagem” e “Humanidades digitais”<sup>60</sup>

### *O poder e o valor da imagem*

Num mundo cada vez mais gráfico e tecnológico, a imagem surge como um dos principais instrumentos de transmissão de conhecimento, constituindo, cada vez mais, um recurso didático, por excelência, em contexto escolar. Contudo, representará a imagem uma fonte fiel e fidedigna da realidade? Potenciará o pensamento crítico-reflexivo autónomo dos alunos? Será, na verdade, um bom instrumento de transmissão de conhecimentos? Ou é, apenas, o produto de um ludismo emergente que corrói as práticas educativas tradicionais?

Em primeiro lugar, importa referir, muito sumaria e sinteticamente, o significado do vocábulo. Uma imagem é uma “representação visual” de algo, de um objeto, pessoa, paisagem, etc. Em contexto didático, a imagem requer uma observação atenta, aspirando-se a uma reflexão crítica sobre o “objeto” representado. Neste sentido, é possível afirmar que, de facto, a imagem incita ao pensamento reflexivo, na medida em que ela nos faz interrogar sobre diversos aspetos nela representados e, em alguns casos, até nos aspetos omissos. Deste modo, a imagem é uma forma de produzir conhecimento, uma vez que nos leva a *observar* a realidade que nos rodeia de modo diferente.

Atente-se na imagem seguidamente apresentada:



Fonte: <http://horacerotam.com/vida-y-cultura/barcelona-reconcilia-dali-y-pablo-picasso/>

Nesta imagem é possível ver dois pintores, Pablo Picasso e Salvador Dalí, a pintarem um quadro inspirando-se no mesmo objeto: um ovo. Não obstante, cada um representa esse mesmo objeto de um modo distinto. Nesta sequência, surge uma questão: Se o objeto visualizado é o mesmo, qual a razão que motiva uma representação tão diferenciada?

Esta questão conduz-nos a um pressuposto básico do funcionamento da imagem: a imagem é inequívoca. A imagem, *per si*, é uma representação plurissignificativa, que gera e produz

<sup>60</sup> Os artigos publicados no jornal da ESAB foram redigidos pela professora estagiária.

sentidos, surgindo como um sistema semiótico<sup>1</sup>. No entanto, a semiose produzida só pode ser ativada pelo seu recetor. É este que completa o sistema, não o encerrando em si mesmo e abrindo múltiplas possibilidades de leitura. Considerando o recetor o resultado das suas vivências pessoais, culturais e sociais, concluímos que cada sujeito interpreta esses sentidos mediante a sua perceção da realidade, a sua própria perspectiva. Logo, a ativação dos sentidos da imagem está dependente da subjetividade interpretativa do sujeito que a avalia. Tendo em conta estes pressupostos, verificamos que o sujeito não produz os significados, mas é ele quem os ativa. Ainda nesta linha de pensamento, verificamos que a imagem não é uma fonte fiel e fidedigna da realidade, ela é apenas uma representação de parte de uma realidade perspectivada pelo seu criador. Por conseguinte, Picasso representa o ovo consoante a sua perceção cubista daquilo que entende “ser um ovo” e Dali segundo a sua visão surrealista.

Outro dos aspetos que importa enfatizar relativamente à imagem é o facto de cada sujeito seleccionar determinados sentidos em detrimento de outros. Por outras palavras, a informação que uns consideram central, é considerada por outros periférica e irrelevante.

Considerando a subjetividade subjacente a este processo, é lógico concluir que a transmissão de conhecimentos efetuada através da imagem pode resultar insatisfatória e incompleta se não for guiada. Em sala de aula, cabe ao docente orientar os seus alunos, com questões de suma importância, no sentido de estes captarem os significados e efeitos estéticos da imagem que pretende que sejam extraídos.

Em suma, e, ao invés do que convencionalmente se afirma, “Uma imagem não vale mais do que mil palavras”, as mil palavras é que constituem a imagem.

---

<sup>1</sup> Considerando que a leitura da imagem se processa de um modo análogo ao da leitura do texto literário, adotei o paradigma semiótico-comunicacional, eximamente explicitado por Aguiar e Silva.

Aguiar e Silva, V. M. de (2011). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina.



### ***Humanidades Digitais***

Fomentadas pelas novas tecnologias e pelas ciências da computação, as *humanidades digitais* ocorrem num universo digital, abrangendo múltiplas e distintas áreas do conhecimento. O seu surgimento data de 2004, tendo, gradualmente, adquirido uma nova conceptualização até à atualidade. Desta evolução conceptual emergem algumas questões, nomeadamente no que respeita à definição das *humanidades digitais*, à articulação entre informação e conhecimento e à articulação entre memória e pensamento.



As alterações ocorridas ao nível das principais estruturas sistémicas levaram a que as sociedades modernas repensassem e compartimentassem a construção e transmissão do conhecimento (Braga<sup>1</sup>, 2015). Desta divisão provêm novos domínios científicos autónomos, bem como a especialização dos meios simbólicos que os sustentam, ambos conducentes à expansão das fontes de mediação do conhecimento (*ibidem*).

O recurso a novos meios de transmissão do conhecimento promove o processo de mediação entre o Ser humano e o conhecimento e, conseqüentemente, novas formas de processamento mental, que se refletem ao nível da memória, do pensamento e da aprendizagem.

A palavra, no mundo digital, tem, simultaneamente, a função de signo e de palavra. O signo tem uma função remissiva, remetendo para informação que lhe é implícita e explícita. Neste sentido, é o significante que vai reforçar a sua função face ao significado, deixando de ser um símbolo linguístico para se converter num signo remissivo. Esta dupla função cria novas dinâmicas mentais e novos tipos de associações que se refletem na perceção e assimilação dos conteúdos e, conseqüentemente, na estruturação do pensamento do indivíduo. A imersão nos meios tecnológicos proporciona, deste modo, uma constante quebra do pensamento linear gerando, conseqüentemente, a dispersão mental.

Ao ser desprovido de barreiras físicas e ao dispensar o registo presencial, o mundo digital desvaloriza aspetos cruciais no processo de ensino-aprendizagem, nomeadamente ao nível da capacidade de processar informação e de produzir novos conhecimentos e da concentração, fundamental para a memorização de conteúdos.

De facto, a mente humana não consegue processar informação sem as barreiras físicas e sem um registo presencial. A memória vive dentro de uma espécie de superfície temporal e é inscrita na

---

<sup>1</sup> Braga, J. (2015). "Patologia da sequencialidade. Da interpenetração entre estruturas do pensamento e meios de transmissão do conhecimento". *Revista de Educação e Humanidades*, n.º 8.

mente humana devido à dimensão espacial, ao passo que, no mundo digital, as barreiras do espaço são abolidas, prevalecendo a noção de tempo. O mundo digital é, assim, por excelência, o mundo do tempo. Neste sentido, as pessoas estão em contacto com dinâmicas que não antevêm a relação presencial e fazem constatações factuais em detrimento de reflexões ou opiniões pessoais.

Também no âmbito da Educação, o discurso tecnológico tem ganho forte representatividade.

O reforço de unidades curriculares científicas e técnicas com utilidade prática imediata tende a eliminar do currículo as humanidades, fundamentais para a construção e desenvolvimento da Humanidade. De facto, muitos dos adeptos deste discurso defendem que a crise na educação deriva do distanciamento do neófito relativamente às relações dinâmicas da sua realidade. Por conseguinte, a solução mais plausível será a aceitação da rutura com um passado através da implementação de medidas inovadoras de base tecnológica. É neste sentido que surgem as novas “escolas do futuro”, que tentam recriar o espaço virtual transpondo-o para a realidade do aluno. Esta perspetiva sobre a Educação, além de assustadora, é extremamente preocupante, pois opta pelo lúdico face ao didático, descentralizando a escola da sua finalidade primeira: o desenvolvimento cognitivo e a fomentação do espírito crítico-reflexivo autónomo, gerador de liberdade.

Ademais deste problema, as tecnologias preconizam, como anteriormente referido, um estatuto não presencial. O ensino à distância é exemplo disso. Ora, sendo o Homem um ser social, característica que o distingue das restantes espécies, não estarão as humanidades digitais a fomentar a desumanização? Não constituirão as tecnologias um meio de aparente socialidade e de aproximação entre o ser humano que vislumbram, perversa e paradoxalmente, o distanciamento daquilo que, de facto, representa o *ser* social?

**ANEXO 2 – Fotografias da comemoração do *día de muertos***



**Altar decorado sob os preceitos mexicanos, criado pela professora estagiária**



**Sepultura decorada sob os preceitos espanhóis e portugueses, criada pela professora estagiária**

### **ANEXO 3 – Pedido de autorização ao diretor da ESAB para a operacionalização da investigação (PLM)**

#### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Coimbra, 4 de Dezembro de 2017

Exmo. Sr. Diretor da Escola Secundária de Avelar Brotero,

No âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, eu, Carolina Lourenço Simões, venho por este meio solicitar autorização a Vossa Excelência para efetuar um estudo sobre “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências” na turma observada do 12.º ano de Português. Esta investigação integra o projeto “Compreensão de leitura: a instrução explícita de estratégias”, que se encontra sob a coordenação das Doutoradas Ana Maria Machado e Anabela Fernandes.

O estudo a realizar tem como propósito geral investigar o contributo do ensino explícito da produção de inferências para o desenvolvimento da compreensão leitora, do raciocínio inferencial e da capacidade metacognitiva dos alunos, cabendo destacar como objetivos específicos:

- ✓ Fornecer diretrizes sobre o modo como se pensa criticamente um texto;
- ✓ Promover a reflexão sobre a produção de inferências;
- ✓ Desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos;
- ✓ Desenvolver a sua capacidade metacognitiva;
- ✓ Melhorar a sua compreensão leitora;
- ✓ Potenciar a produção autónoma de inferências.

A aplicação do estudo subdividir-se-á em três momentos cruciais. Num primeiro momento, será aplicado um questionário que visa diagnosticar e avaliar a compreensão leitora, o raciocínio inferencial e os conhecimentos metacognitivos dos alunos face à produção de inferências. Num segundo momento, será lecionada explicitamente a estratégia de leitura “produzir inferências”. Num terceiro e último momento, serão aplicados dois questionários: um similar ao inicialmente proposto e um questionário *online*, cujo objetivo é o registo escrito da experiência e da perceção dos alunos sobre a estratégia de compreensão de leitura lecionada.

Será solicitado aos Encarregados de Educação dos alunos, ou, no caso de terem idade igual ou superior a 18 anos aos próprios, o consentimento que viabiliza a realização do estudo. A participação dos alunos será voluntária e anónima. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim a que se destinam, de acordo com os princípios éticos e deontológicos de investigação em ciências humanas.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade. Cordialmente,

*Carolina Lourenço Simões*

Tomei conhecimento e autorizo a realização do estudo “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências” na turma observada do 12º ano de Português.

## ANEXO 4 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a operacionalização da investigação (PLM)

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo/a. Sr(a). Encarregado/a de Educação,

No âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que está a ser realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, eu, Carolina Lourenço Simões, venho por este meio solicitar a autorização, a Vossa Excelência, da participação do seu educando no estudo “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências”.

Esse estudo tem como propósito geral investigar o contributo do ensino explícito da produção de inferências para o desenvolvimento da compreensão leitora, do raciocínio inferencial e da capacidade metacognitiva dos alunos, cabendo destacar como objetivos específicos:

- ✓ Fornecer diretrizes sobre o modo como se pensa criticamente um texto;
- ✓ Promover a reflexão sobre a produção de inferências;
- ✓ Desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos;
- ✓ Desenvolver a sua capacidade metacognitiva;
- ✓ Melhorar a sua compreensão leitora.

Para tal, é necessária a aplicação de três inquéritos breves: dois que visam diagnosticar e avaliar a compreensão leitora, o raciocínio inferencial e os conhecimentos metacognitivos dos alunos face à produção de inferências, sendo um aplicado inicialmente e outro na fase final; e um questionário *online*, cujo objetivo é o registo escrito da experiência e da perceção dos alunos sobre a estratégia de compreensão de leitura lecionada. O preenchimento de ambos os questionários será efetuado em contexto escolar, com o conhecimento e consentimento da Direção da Escola.

A participação dos educandos será voluntária e anónima. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim a que se destinam, de acordo com os princípios éticos e deontológicos de investigação em ciências humanas.

De modo a viabilizar a operacionalização do estudo, solicito o preenchimento do destacável que se segue.

Agradeço a sua atenção e colaboração no projeto. Cordialmente,

*Carolina Lourenço Simões* (Professora estagiária de Português e de Espanhol)

-----

Eu, _____,
Encarregado/a _____ de Educação _____ do/a _____ aluno/a _____,
que frequenta o ____º ano, na turma _____, _____ (autorizo/não autorizo) o meu educando a participar no estudo “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências”, através da resposta a três questionários anónimos.
Data: ____/____/____
Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

## ANEXO 5 – Enunciado do primeiro questionário diagnóstico (PLM)<sup>61</sup>

Escola Secundária de Avelar Brotero	
Unidade Curricular: Português	
Ano letivo: 2017/2018	
Questionário Anónimo	Data: ___/___/___
Tema: Inferências	
Professora Estagiária Carolina Lourenço Simões	

### PARTE I

#### A. Lê, atentamente, o excerto seguinte da obra “A Relíquia”, de Eça de Queiroz.

“E quase todos os dias, com os dentes rilhados, repetia (referindo-se a mim) que se uma pessoa do seu sangue, e que comesse o seu pão, andasse atrás de saias, ou se desse a relaxações, havia de ir para a rua, escorraçado a vassoura, como um cão.

5 Por isso, agora as minhas precauções eram tão apuradas que, para evitar que me ficasse na roupa ou na pele o delicioso cheiro da Adélia, eu trazia na algibeira bocados soltos de incenso. Antes de galgar a triste escadaria da casa, penetrava subtilmente na cavaliçada deserta, ao fundo do pátio; queimava no tampo de uma barrica vazia um pedaço da devota resina; e ali me demorava, expondo ao aroma purificador as abas do jaquetão e as minhas barbas viris... Depois subia; e tinha a satisfação de ver logo a Titi farejar, regalada:

10 - Jesus, que rico cheirinho a igreja!

Modesto, e com um suspiro, eu murmurava: - Sou eu, Titi...

15 Além disso, para melhor a persuadir “da minha indiferença por saias”, coloquei um dia, no soalho do corredor, como perdida uma carta com selo — certo que a religiosa D. Patrocínio, minha senhora e tia, a abriria logo, vorazmente. E abriu, e gostou. Era escrita por mim a um condiscípulo de Arraiolos: e dizia, em letra nobre, estas coisas edificantes: “Saberás que fiquei de mal com o Simões, o de filosofia, por ele me ter convidado a ir a uma casa desonesta. Não admito destas ofensas. Tu lembras-te bem como já em Coimbra eu detestava tais relaxações. E parece-me ser uma grandíssima cavalgada aquele que, por causa de uma distração que é “fogo viste, linguça”, se arrisca a penar, por todos os séculos e séculos, amém, nas fogueiras de Satanás, salvo seja! Ora, numa dessas refinadíssimas asneiras não é capaz de cair o teu Raposo”.

20 A Titi leu, a Titi gostou. E agora eu vestia a minha casaca, dizia-lhe que ia ouvir a Norma, beijava com unção os ossos dos seus dedos; e corria, ao Largo dos Caídas, à alcova da Adélia, a afundar-me perdidamente nas beatitudes do pecado.”

Queiroz, E. de (2014). *A Relíquia*. Lisboa: Editora Livros do Brasil. (1ª ed. 1887)

<sup>61</sup> O questionário é da autoria da professora estagiária.

**B. Para responder a cada um dos itens de 1 a 9, seleciona a opção que permite obter uma afirmação correta.**

1. O verbo “repetir” (l. 1) tem como sujeito o/a:
  - a) Raposo.
  - b) Adélia.
  - c) Titi.
  - d) Narrador.
  
2. O objetivo do narrador em “trazer na algibeira bocados soltos de incenso” (l.5) é:
  - a) Evidenciar o repúdio que guardava relativamente às “relaxações” e aos comportamentos levianos.
  - b) Dissimular a verdadeira natureza do seu carácter, por respeito ao amor que nutria pela Titi.
  - c) Alcançar a aceitação da Titi, comprovando as “beatitudes do pecado” que vivenciava com Adélia.
  - d) Ocultar o seu comportamento boémio, porque isso ia contra as ideologias puritanas da Titi.
  
3. A expressão “indiferença por saias” (l.12) significa que o narrador:
  - a) Renuncia todos os prazeres mundanos.
  - b) Reage com imparcialidade à presença de mulheres.
  - c) Tem um profundo desinteresse por essa peça de roupa.
  - d) Resiste a comportamentos frívolos.
  
4. A expressão “casa desonesta” (l.16) alude a:
  - a) Casa de jogo.
  - b) Casa onde furtam os clientes.
  - c) Casa de prostituição.
  - d) Casa da Adélia.
  
5. Atendendo ao contexto sintático-semântico, a expressão “fogo viste, linguíça” (l.18) designa:
  - a) A efemeridade de um acontecimento.
  - b) A matança do porco.
  - c) A inexorabilidade do tempo.
  - d) O desaparecimento moroso de algo.
  
6. A intenção do autor ao recorrer ao grau superlativo absoluto sintético do adjetivo “refinada” (l.19) é:
  - a) Acentuar o carácter paródico e alegórico da situação.
  - b) Relevar a genuína relutância do narrador em ceder ao convite do Simões.
  - c) Enfatizar o repúdio dissimulado do narrador face às “relaxações” mundanas.
  - d) Encobrir o carácter rocambolesco e irónico da situação.
  
7. Na perspetiva do narrador, a relação que mantém com a Titi é de:
  - a) Amor.
  - b) Hipocrisia.
  - c) Respeito.
  - d) Ódio.

8. Os adjetivos que caracterizam e definem o caráter do narrador são:
- Leviano, dissimulado, puritano.
  - Devoto, boémio, hipócrita.
  - Dissimulado, hipócrita, leviano.
  - Boémio, devoto, promíscuo.

C. Identifica três temáticas abordadas neste excerto.

---

---

## PARTE II

1. Considerando o caráter inferencial das questões anteriormente efetuadas e o processo que subjaz à sua resposta, refere o que entendes por “inferência”.

---

---

---

2. As frases a), b) e c) representam as três etapas a ter em conta na produção de inferências.
- 2.1. Completa os espaços em branco com uma das palavras/expressões que se encontram na lista inframencionada. Para te auxiliar no seu preenchimento, considera as definições abaixo referidas.
- Anotação da informação textual \_\_\_\_\_ (e do conhecimento \_\_\_\_\_) que comprova a \_\_\_\_\_.
  - Formulação de hipóteses: \_\_\_\_\_ informação \_\_\_\_\_, recorrendo às palavras-chave sublinhadas.
  - Recolha de um *corpus*: identificar e \_\_\_\_\_ as \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ do fragmento textual.

***Ideias principais; sublinhar; não explícita; inferência; literal; prévio; palavras-chave; produzir***

*Definições:*

- Informação literal: informação objetiva.
- Informação implícita: informação que se encontra oculta, tendo de ser inferida pelo leitor.

2.2. Ordena-as cronologicamente.

1. \_\_\_\_ 2. \_\_\_\_ 3. \_\_\_\_



**ANEXO 6 – Powerpoint teórico sobre produção de inferências (PLM)<sup>62</sup>**



<sup>62</sup> Powerpoint criado pela professora estagiária com base em informações extraídas das obras da autoria de Hansen & Pearson (1980); Giasson (1993); Moreillon (2007); Kopitski (2007) e Solé (2017) mencionadas nas referências bibliográficas. Imagem adaptada pela professora estagiária, disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/387802217900106858/> [Consulta: 11 de janeiro de 2018]

## 1. Definição de “Inferência”

*Hipótese fundamentada gerada cognitivamente a partir do estabelecimento de conexões entre os sentidos literais do texto, contidos num determinado contexto linguístico, e o conhecimento prévio do leitor.*

Carolina Simões



## 2. Porquê aprender a inferir?

*“A dificuldade do leitor em compreender um texto encontra-se, na maioria dos casos, na falta de procura de pistas ou na ausência de estabelecimento de conexões que permitem gerar inferências”. (Tovani, 2000, apud Kopitski, 2007: xvi)*

É uma das componentes mais importantes da compreensão leitora.  
(Hansen & Pearson, 1980; Giasson, 1993; Solé, 2017)

## 2. Porquê aprender a inferir?

- *Auxilia o leitor a...*
- ❖ *Expandir o seu conhecimento prévio;*
- ❖ *Aprender a pensar criticamente e a questionar o texto;*
- ❖ *Refletir sobre o que lê;*
- ❖ *Estabelecer uma relação mais profunda com o texto: a interação produtiva entre o leitor e o texto permite recordar com mais precisão o que se lê e, consequentemente, possibilita a sua aplicação na vida real;*
- ❖ *Criar uma relação empática com as personagens e com o enredo;*
- ❖ *Melhorar a sua capacidade para compreender o texto e interpretar os seus sentidos;*
- ❖ *Fruir esteticamente o texto;*
- *Incita a curiosidade do leitor, uma vez que este pretenderá confirmar a concretização das suas inferências;*
- *Torna o leitor mais proficiente.*

## 3. Como inferir: recurso à estratégia KIS

“O ensino explícito desta estratégia auxilia a memorização dos **3 passos fundamentais** na produção de inferências”. (Kopitski, 2007)



- 1) **Recolha de um corpus:** identificar e sublinhar as palavras-chave e ideias principais do fragmento textual;
- 2) **Formulação de hipóteses:** produzir informação não explícita no texto, recorrendo às palavras-chave sublinhadas;
- 3) **Anotação da informação textual literal e do conhecimento prévio que suporta a inferência.**

## ANEXO 7 – Enunciado do segundo questionário diagnóstico (PLM)<sup>63</sup>

Escola Secundária de Avelar Brotero	
Unidade Curricular: Português	
Ano letivo: 2017/2018	
2º Questionário Anónimo	Data: ___/___/___
Tema: Inferências	
Professora Estagiária Carolina Lourenço Simões	

### PARTE I

**A. Lê, atentamente, o seguinte excerto da obra “Crónica de uma morte anunciada”, de Gabriel García Márquez.**

5 "No dia em que iam matá-lo, Santiago Nasar levantou-se às 5 e 30 da manhã para esperar o barco em que chegava o bispo. Tinha sonhado que atravessava uma mata de figueiras-bravas, onde caía uma chuva miúda e branda, e por instantes foi feliz no sono, mas ao acordar sentiu-se imundo com caca de pássaros. "Sonhava sempre com árvores", disse-me a mãe, Plácida Linero, recordando vinte e sete anos depois os pormenores daquela segunda-feira ingrata. [...] Tinha uma reputação bastante bem ganha de intérprete certa dos sonhos alheios, desde que lhos contassem em jejum, mas não descobrira qualquer augúrio aziago nesse sonho do filho, nem nos restantes sonhos com árvores que ele lhe contara nas manhãs que precederam a sua morte.

10 As muitas pessoas com quem Santiago Nasar se encontrou desde que saiu de casa às 6.05 até ser despedaçado como um porco uma hora depois, recordavam-no um bocado sonolento, mas de bom humor, e a todas comentou de modo fortuito que fazia um dia lindo. Ninguém tinha a certeza de ele se referir ao estado do tempo. Muita gente coincidia na recordação de que era uma manhã radiante com uma brisa marinha que chegava por entre os bananais, como era de admitir que assim fosse num bom Fevereiro daquela época. No entanto, a maioria estava de acordo em que fazia um tempo fúnebre, com 15 um céu turvo e baixo e um cheiro intenso a águas paradas, e que no preciso instante da desgraça caía uma chuva miúda como a que Santiago Nasar vira no bosque do sonho. Eu estava a recompor-me da pândega do casamento no regaço apostólico de María Alejandrina Cervantes, e quase não acordei com o barulho dos sinos tocando a rebate, porque pensei que os tinham desatado em honra do bispo. [...]

20 Muitas das pessoas que estavam no porto sabiam que Santiago Nasar ia ser morto. Ninguém se perguntou sequer se estava avisado, porque a toda a gente pareceu impossível que não estivesse. [...] Minha irmã Margot era das poucas pessoas que ignoravam que iam matá-lo, até que conheceu completa e de forma brutal a história: Ángela Vicario, a bela rapariga que se tinha casado no dia anterior, fora devolvida a casa dos pais, porque o marido, Bayardo San Román, tinha descoberto que ela não era 25 virgem. [...] "Mas por mais voltas que desse à história, ninguém sabia explicar-me como foi que o pobre Santiago Nasar acabou comprometido em semelhante enredo", disse-me minha irmã. A única coisa que sabiam com certeza era que os irmãos de Ángela Vicario estavam à espera dele para matá-lo.

30 Alguém que nunca foi identificado tinha metido por baixo da porta de casa um papel dentro de um envelope, no qual Santiago Nasar era avisado de que estavam à sua espera para matá-lo, e lhe revelavam, além disso, o lugar e os motivos e outros pormenores bastante precisos de confabulação. A mensagem estava caída no chão quando Santiago Nasar saiu de casa, mas ele não a viu. [...]"

García Márquez, G. (1998). *Crónica de uma morte anunciada*. Trad.: Fernando Assis Pacheco. Lisboa: D. Quixote.

<sup>63</sup> O questionário é da autoria da professora estagiária.

**B. Para responder a cada um dos itens de 1 a 8, seleciona a opção que permite obter uma afirmação correta.**

1. A referência à morte do protagonista na primeira frase da obra:
  - a) Condensa toda a ação narrativa pela qual ela se rege.
  - b) Antecipa o clímax.
  - c) Prepara o leitor para a futura revelação do centro da ação narrativa.
  - d) As opções a) e b) estão corretas.
  
2. Os relatos apresentados nas linhas 11 a 16 evidenciam:
  - a) A polifonia de vozes como promotora da busca pela verdade inequívoca.
  - b) A impossibilidade de uma versão unívoca dos factos.
  - c) A fragmentação da verdade, resultante da convergência dos testemunhos.
  - d) A única incerteza da história, a de que tudo é certo.
  
3. Considerando o contexto semântico em que surge a palavra “apostólico” (l. 17), podemos inferir que o recurso a esse adjetivo visa:
  - a) Enfatizar a devoção do narrador.
  - b) Evidenciar, sarcasticamente, o comportamento anticristão do narrador.
  - c) Salientar o caráter irónico do centro da ação narrativa.
  - d) Denunciar, ironicamente, a hipocrisia religiosa de todos os cidadãos.
  
4. Os sinos “tocaram a rebate” (l. 18) em consequência:
  - a) Do casamento entre Ángela Vicario e Bayardo San Román.
  - b) Da chegada do bispo.
  - c) Da morte de Santiago Nasar.
  - d) Da partida do bispo.
  
5. A forma verbal “pensei” (l. 18) tem como sujeito:
  - a) Santiago Nasar.
  - b) María Alejandrina Cervantes.
  - c) Plácida Linero.
  - d) Narrador.
  
6. As informações expostas nas linhas 19 e 20 revelam:
  - a) A hipocrisia religiosa da sociedade.
  - b) A congruência dos atos dos cidadãos.
  - c) O fanatismo religioso da sociedade.
  - d) A prática genuína dos valores cristãos.

7. Ao antecipar o centro da ação narrativa, o homicídio de Santiago, e identificar de imediato os principais responsáveis pelo curso da história, os assassinos do protagonista, o narrador pretende:
- Desconstruir o clássico policial.
  - Enfatizar o caráter enigmático do romance policial tradicional.
  - Evidenciar a tragicidade que distingue a crónica de outros subgéneros literários.
  - Subverter as características do romance histórico.
8. A morte de Santiago surge como consequência inevitável da ação do destino, podendo ser comprovada pelos/pela:
- Sonhos premonitórios que passaram inadvertidos.
  - Leitura do papel deixado à porta da sua casa.
  - Indiferença e passividade do povo face ao conhecimento do crime.
  - As opções a) e c) estão corretas.

C. Identifica duas temáticas abordadas neste excerto.

---

---

## PARTE II

1. Considerando o caráter inferencial das questões anteriormente efetuadas e a aplicação da estratégia “produzir inferências” ao longo do ano, diz o que entendes por “inferência”.

---

---

---

2. As frases a), b) e c) representam as três etapas a ter em conta na produção de inferências.

2.1. Completa os espaços em branco com uma das palavras/expressões que se encontram na lista inframencionada.

- Anotação da informação textual \_\_\_\_\_ (e do conhecimento \_\_\_\_\_) que comprova a \_\_\_\_\_.
- Formulação de hipóteses: \_\_\_\_\_ informação \_\_\_\_\_, recorrendo às palavras-chave sublinhadas.
- Recolha de um *corpus*: identificar e \_\_\_\_\_ as \_\_\_\_\_ e \_\_\_\_\_ do fragmento textual.

***Ideias principais; sublinhar; não explícita; inferência; literal; prévio; palavras-chave; produzir***

2.2. Ordena-as cronologicamente.

1. \_\_\_\_\_ 2. \_\_\_\_\_ 3. \_\_\_\_\_

## ANEXO 8 – Questionário *online*: o ensino explícito da produção de inferências<sup>64</sup>

← Questionário: O ensino explícito da estratégia "produzir inferência" ★ Todas as alterações foram guardadas no Drive

ENVIAR

PERGUNTAS RESPOSTAS 16 Total de pontos: 0

1. Antes de aprenderes em sala de aula o que era uma inferência, tinhas algum conhecimento sobre este processo cognitivo?

Sim.

Não.

2. A aplicação da estratégia "produzir inferências" ajudou-me a determinar:

Significados de palavras.

Intenções do narrador.

Características e sentimentos das personagens.

Referentes de pronomes.

Temáticas do texto.

Concordo com todas as opções supramencionadas.

Não concordo com nenhuma das opções anteriores.

<sup>64</sup> Questionário criado pela professora estagiária.

3. Consideras que o ensino da aplicação da estratégia "produzir inferências" te auxiliou no desenvolvimento do teu modo de pensar e refletir sobre o texto?

Sim.

Não.

⋮

3.1. Justifica a resposta anterior. \*

Texto de resposta longa

4. Após o ensino da aplicação da estratégia "produzir inferências", sentes-te mais confiante para analisar textos? \*

	1	2	3	4	5	
Nada confiante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito confiante

5. Numa escala de 1 a 5, como classificas o contributo da aplicação da estratégia "produzir inferências" para a compreensão global de textos?

	1	2	3	4	5	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito relevante

6. A aplicação da estratégia metacognitiva "produzir inferências" permitiu:

Autorregular o meu processo de aprendizagem.

Desenvolver o meu espírito crítico e reflexivo.

Desenvolver a minha autonomia.

Consciencializar-me das minhas capacidades.

Concordo com todas as opções anteriores.



### ANEXO 9 – Análise dos resultados do primeiro questionário diagnóstico (PLM)

A amostra da população do primeiro questionário diagnóstico foi o número total de alunos da turma, vinte e um.

Os resultados do primeiro questionário diagnóstico são apresentados seguidamente. No que concerne especificamente a cada um dos itens de escolha múltipla que integra a primeira parte do questionário, os resultados obtidos são os seguintes:

Itens	1	2	3	4	5	6	7	8
Percentagem de respostas corretas	86%	52%	43%	100%	81%	76%	33%	71%

Tabela 3 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla da primeira parte do 1º questionário diagnóstico (PLM)

No que diz respeito à questão de resposta aberta, ainda incluída na primeira parte, apenas 20% dos alunos inquiridos identificou corretamente três temáticas abordadas no texto, 60% identificou uma ou duas temáticas acertadamente, 10% não referiu nenhuma e os restantes 10% não responderam à questão. Das temáticas referidas pelos alunos, destacam-se, pela sua prevalência em diversas respostas: a hipocrisia, o engano e a mentira, a religião, o puritanismo, o amor, a matreirice e os pecados mortais. Através da análise das respostas dadas, conclui-se que os alunos tinham presente a noção de temática textual. Contudo, existia alguma dificuldade em extrair ideias-principais e em formular tópicos que condensassem as diversas temáticas.

Face aos resultados expostos, conclui-se que, numa escala de 0 a 100, a turma obteve uma média de 62,4%, o que equivale a afirmar que a sua capacidade inferencial e compreensão leitora, neste momento de avaliação, é satisfatória.

Relativamente à segunda parte do questionário, nomeadamente à questão de resposta aberta, 20% dos alunos demonstrou saber o que é uma inferência, tendo enfatizado o seu carácter dedutivo, 50% tentou responder à questão, não obtendo sucesso, e 30% da turma deixou a resposta em branco. No que concerne à questão 2.1, 70% dos alunos completou todos os espaços acertadamente, tendo os restantes 30% trocado duas respostas. Por fim, na questão 2.2, 50% da turma ordenou cronologicamente todos os passos, enquanto a outra metade trocou a ordem de, pelo menos, dois.

Considerando estes resultados, verifica-se que a turma obteve uma média de 46,6% na segunda parte do questionário, tendo revelado, neste momento de avaliação, uma capacidade metacognitiva insuficiente.

ANEXO 10 – Excerto do conto “Famílias desavindas”<sup>65</sup>, de Mário de Carvalho, analisado em aula

## Famílias desavindas

Por uma dessas alongadas ruas do Porto, que sobe que sobe e não se acaba, há de encontrar-se um cruzamento alto, de esquinas de azulejo, janelas de guilhotina<sup>1</sup>, telhados de ardósia<sup>2</sup> em escama. Faltam razões para flunar<sup>3</sup> por esta rua, banal e comprida, a não ser a curiosidade por um insólito dispositivo<sup>4</sup> conhecido de poucos: os  
5 únicos semáforos do mundo movidos a pedal, sobreviventes a outros que ainda funcionavam na Guatemala, no início dos anos setenta.

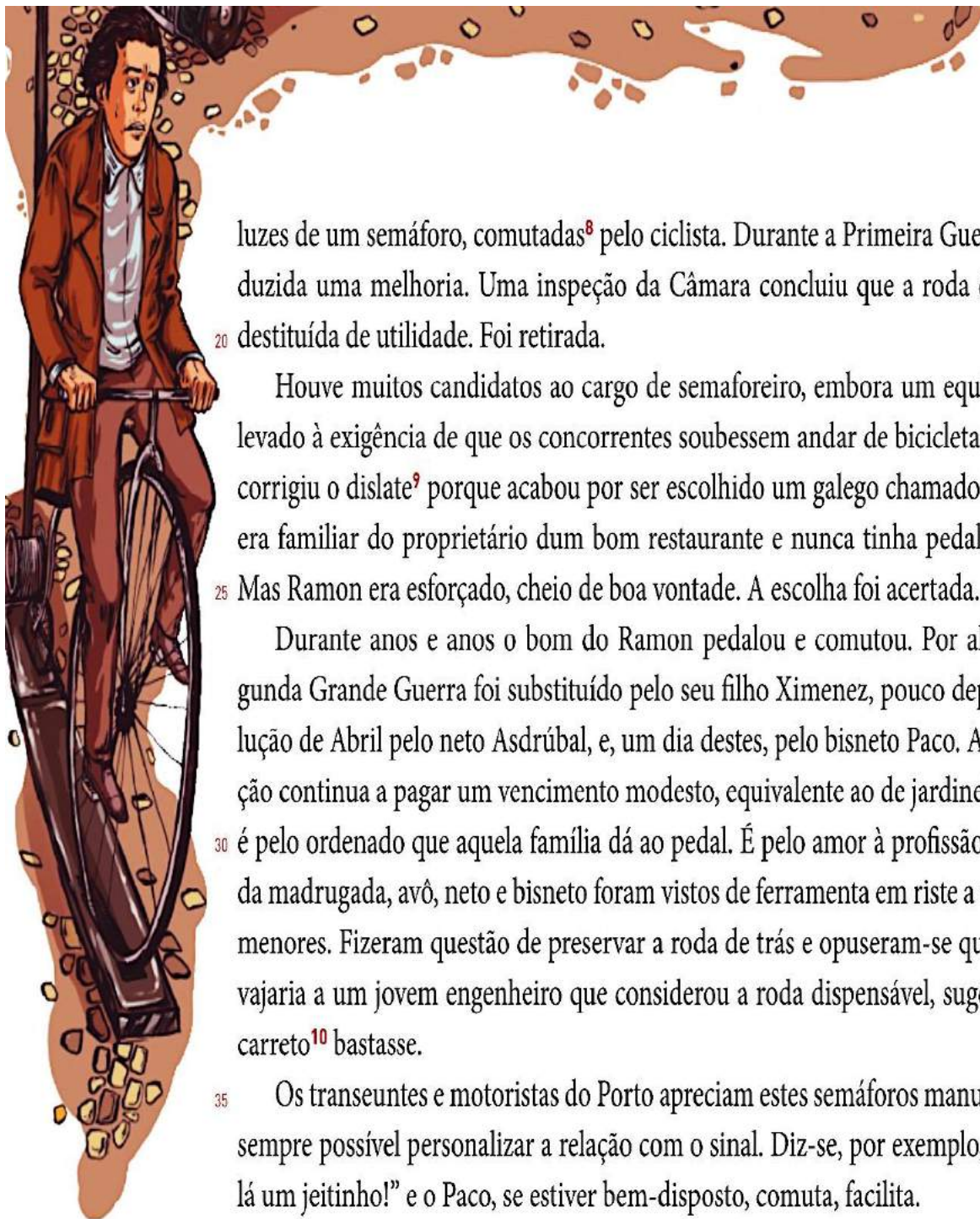
No dobrar do século XIX, Gerard Letelessier, jovem engenheiro francês, fracassou em Paris e em Lisboa, antes de convencer um autarca do Porto de que inventara um semáforo moderno, operado a energia elétrica, capaz de bem ordenar o trânsito de  
10 carroças de vinho, carros de bois e landós<sup>5</sup> da sociedade. A autoridade gostou do projeto e das garrafas de Bordéus que o jovem engenheiro oferecia. Os semáforos estiveram ensejados<sup>6</sup> para a Ponte, mas, de proposta em proposta (sempre se tratava de uma implantação experimental), acabaram na infrequentada Rua Fernão Penteado, na interseção com a travessa de João Roiz de Castel-Branco.

15 O sistema é simples e, pode dizer-se com propriedade, luminoso. Um homem pedala numa bicicleta erguida a dez centímetros do chão por suportes de ferro. A corrente faz girar um imã<sup>7</sup> dentro de uma bobina. A energia gerada vai acender as

OEXP12 © Porto Editora

1. *janelas de guilhotina*: janela que se abre ou fecha ao deslizar do seu caixilho na direção vertical; 2. rocha de cor cinzenta (por vezes muito escura); 3. passear; 4. mecanismo ou arranjo adaptado para um determinado fim; 5. antigas carruagens de tração animal, de quatro rodas, com dois bancos frente a frente; 6. planeados, previstos; 7. íman, objeto com propriedades magnetizantes.

<sup>65</sup> Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras expressões*, 12.º ano. Porto: Porto Editora.



20 luzes de um semáforo, comutadas<sup>8</sup> pelo ciclista. Durante a Primeira Guerra foi introduzida uma melhoria. Uma inspeção da Câmara concluiu que a roda da frente destituída de utilidade. Foi retirada.

Houve muitos candidatos ao cargo de semaforeiro, embora um equívoco tivesse levado à exigência de que os concorrentes soubessem andar de bicicleta. A realidade corrigiu o disparate<sup>9</sup> porque acabou por ser escolhido um galego chamado Ramon, era familiar do proprietário dum bom restaurante e nunca tinha pedalado na vida. Mas Ramon era esforçado, cheio de boa vontade. A escolha foi acertada.

30 Durante anos e anos o bom do Ramon pedalou e comutou. Por altura da Segunda Grande Guerra foi substituído pelo seu filho Ximenez, pouco depois da revolução de Abril pelo neto Asdrúbal, e, um dia destes, pelo bisneto Paco. A administração continua a pagar um vencimento modesto, equivalente ao de jardineiro. Mas é pelo ordenado que aquela família dá ao pedal. É pelo amor à profissão. Altas horas da madrugada, avô, neto e bisneto foram vistos de ferramenta em riste a afeiçoar pedais menores. Fizeram questão de preservar a roda de trás e opuseram-se quase com valentia a um jovem engenheiro que considerou a roda dispensável, sugerindo que o carroto<sup>10</sup> bastasse.

35 Os transeuntes e motoristas do Porto apreciam estes semáforos manuais, porque sempre possível personalizar a relação com o sinal. Diz-se, por exemplo, “Ó Paco lá um jeitinho!” e o Paco, se estiver bem-disposto, comuta, facilita.

Acontece que, mesmo à esquina, um primeiro andar vem sendo habitado por uma família de médicos que dali faz consultório. Pouco antes da instalação dos semáforos a pedal, veio morar o Doutor João Pedro Bekett, pai de filhos e médico singular. Chegou de Coimbra com boa fama, mas transbordava de espírito de missão. Andava p

8. trocadas, substituídas; 9. disparate; 10. mecanismo que, na bicicleta, permite a rotação dos pedais.

ruas a interpelar os transeuntes: “Está doente? Não? Tem a certeza? E essas olheiras  
hã? Venha daí que eu trato-o.” E nesta ânsia de convencer atravessava muitas vezes  
rua. O semáforo complicava. Aproximou-se do Ramon e bradou, severo: “A min  
45 ninguém me diz quando devo atravessar uma rua. Sou um cidadão livre e desimpê  
dido.” Ramon entristeceu. Não gostava que interferissem com o seu trabalho e, de  
por diante, passou a dificultar a passagem ao doutor. Era caso para inimizade. E e  
duas famílias desavindas. Felizmente, nunca coincidiram descendentes casadoiro  
Piora sempre os resultados.

## ANEXO 11 – Conteúdos, objetivos e descritores de desempenho da aplicação prática 1<sup>66</sup>

<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plano temático: história pessoal e social, as duas famílias, valor simbólico dos marcos históricos referidos, dimensão irónica do conto.</li><li>• Plano da linguagem, estilo e estrutura: recursos expressivos.</li></ul>
<b>Objetivos e descritores de desempenho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.</li><li>• Identificar temas, ideias principais e universos de referência, justificando.</li><li>• Fazer inferências, fundamentando.</li><li>• Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos narrativos.</li><li>• Identificar e explicitar o valor de recursos expressivos.</li><li>• Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto.</li><li>• Reconhecer a contextualização histórico-literária do texto.</li><li>• Selecionar criteriosamente informação relevante.</li><li>• Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</li><li>• Estabelecer relações de sentido entre situações.</li></ul> <p>Expressar pontos de vista suscitados pelo texto.</p>

<sup>66</sup> Extraídos do PMCPES (2014: 27, 55).

## ANEXO 12 – Apresentação em *emaze*: considerações biográficas sobre Mário de Carvalho<sup>67</sup>

X... No.58,972

### MÁRIO DE CARVALHO



Nasceu em Lisboa, no ano de 1944, em plena época ditatorial. Desde muito jovem se apercebeu da tirania e do fascismo que assolavam a sociedade portuguesa, pelo que integrou diversos movimentos de resistência contra o regime político vigente. Vítima da opressão e repressão impostas pelo Estado Novo, Mário de Carvalho foi, por diversas vezes, preso e submetido a práticas violentas que o atentaram física e psicologicamente.



### MÁRIO DE CARVALHO



Face ao estado político do país, às sucessivas detenções e à ameaça iminente de integrar o batalhão disciplinar de criminosos para pequenos delitos, Mário de Carvalho exilou-se, clandestinamente, em França. Obtido o passaporte legal, o escritor viajou até à Suécia, onde se reencontrou com a sua esposa e filhas. Após a Revolução de Abril, regressou a Portugal acompanhado pela sua família.

<sup>67</sup> *Emaze* criado pela professora estagiária e fundamentado com informações extraídas do *site* <http://mariodecarvalho.com/> [Consulta: 12 de janeiro de 2018] As imagens encontram-se disponíveis, segundo a ordem de surgimento, em: (1) <https://www.portaldaliteratura.com/autores.php?autor=472>; (2) <https://www.esquerda.net/artigo/mario-de-carvalho-o-novo-ciclo-politico-nao-pode-ceder-ao-velho-jogo-da-resignacao/40949>; (3) <https://elchistoria.blogs.sapo.pt/86680.html> e (4) <https://intransmissivel.wordpress.com/2017/12/30/estado-novo/> [Consulta: 12 de janeiro de 2018]

## ESTADO NOVO

- Autocracia
- Culto do líder e do Catolicismo
- Ditadura
- Tirania
- Opressão e Repressão
- Ausência de liberdade
- Corrupção
- Censura
- Práticas quotidianas de Humilhação



"Tudo o que não era proibido, era obrigatório". (Carvalho, M.)

## SANÇÕES E PENAS DE PRISÃO

- Prisão até 6 meses para quem fosse considerado "vadio".
- O casamento das professoras não se podia realizar sem a autorização do Ministro da Educação.
- Eram atribuídas sanções a quem não obedecesse às regras de uso do fato-de-banho.
- Todos os cidadãos que usavam isqueiros tinham de possuir uma licença aprovada pela Repartição das Finanças.
- Salas de aula tinham de estar equipadas com um crucifixo e um retrato, devidamente emoldurado, do Chefe do Estado.
- Privação da Educação: só as famílias mais abastadas tinham direito à Educação.



### **ANEXO 13 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de um excerto de “Famílias desavindas”)<sup>68</sup>**

- Que tipo de referência é usada no início do texto? (Locativa.) Identifiquem-na. (Uma rua do Porto.) Como é que o autor caracteriza a rua? (Banal e comprida.) Existem motivos que justifiquem a deambulação por aquela rua? Quais? (Sim, a presença dos únicos semáforos do mundo movidos a pedal, no início dos anos 70.)
- O autor alude a estes semáforos como “sobreviventes a outros que ainda funcionavam na Guatemala”. De um modo geral, como caracterizam um sobrevivente? (Pessoa que permanece viva após ultrapassar diversas intempéries.) Um objeto pode sobreviver? Porquê? (Não, porque não tem capacidades humanas.) Então, infiram o recurso expressivo presente nesta expressão. (Personificação.)
- Para se interpretar a frase anterior, é necessário ter conhecimento prévio sobre os semáforos da Guatemala. Como os alunos não têm esse conhecimento, a professora pediu-lhes que fizessem uma breve pesquisa sobre “semáforos/trânsito na Guatemala”, perguntando-lhes como caracterizam o sistema de trânsito Guatemalteco. (Rudimentar. “Uma pequena percentagem dos semáforos na Guatemala é inteligente e sincronizada. Os restantes semáforos necessitam de ser programados”<sup>69</sup> (Velásquez, 2016). A professora referiu que esta informação diz respeito ao trânsito atual na Guatemala. No entanto, desconhece-se o modo como se operava o trânsito na época em que o autor redigiu o conto. Considerando esse conhecimento prévio e a alusão aos semáforos da Guatemala efetuada pelo autor, é possível estabelecer uma inferência. Nesta sequência, a professora perguntar-lhes-á: Qual terá sido a intenção do autor ao fazer a referência aos semáforos da Guatemala? (O autor recorre ironicamente aos semáforos da Guatemala como modo de enfatizar a inutilidade e imprecisão da aplicabilidade daqueles semáforos no quotidiano.) Logo, que figura retórica se encontra presente neste fragmento? (Ironia.)
- Houve uma tentativa de um engenheiro francês de implementar um semáforo moderno em Paris e Lisboa. Quais as características comuns a ambas as cidades? (São metrópoles modernas e capitais europeias.) A sua tentativa foi bem-sucedida? (Não.) No entanto, o engenheiro não desistiu do projeto, acabando por tentar implementar os semáforos no Porto. Essa tentativa foi bem-sucedida? Fundamentem. (Em parte, sim. O semáforo

---

<sup>68</sup> Criado pela professora estagiária.

<sup>69</sup> Velásquez, L. A. (2016) *Semáforos inteligentes ¿Existen en Guatemala?*, Prensa Libre. Disponível em: <http://www.prensalibre.com/guatemala/comunitario/semaforos-inteligentes-existen-en-guatemala> [Consulta: 12 de janeiro de 2018]



moderno, apesar de ter sido implementado no Porto, acabou por ser “despromovido” em relação ao projeto inicialmente proposto.)

- Sublinhem as palavras-chave presentes na frase “A autoridade gostou do projeto e das garrafas de Bordéus que o jovem engenheiro oferecia”. A palavra “autoridade” refere-se a quem concretamente? (Autarca do Porto.) Qual a temática que é possível inferir a partir da leitura da frase anteriormente mencionada? (Corrupção, aceitação de subornos.) Qual terá sido, então, a intenção do autor em aludir à autoridade e à oferta das garrafas? (Denunciar e criticar a corrupção dos órgãos políticos.)
- Existem referências que permitam situar o conto no tempo? Identifiquem-nas e refiram os acontecimentos que caracterizam cada uma delas. Qual será o valor destas referências? (1ª e 2ª Guerra Mundial e Revolução de Abril. Marcam a passagem do tempo que contrasta com a manutenção e preservação do sistema rudimentar dos semáforos e tentam “legitimar a verosimilhança da obra, dando-lhe credibilidade histórica”.)
- Sublinhem as palavras-chave presentes na frase “Os semáforos estiveram ensejados para a Ponte, mas, de proposta em proposta (sempre se tratava de uma implantação experimental), acabaram na infrequentada Rua Fernão Penteado, na intersecção com a travessa de João Roiz Castelo Branco”. A que realidade se refere o autor? Como é olhada? (Burocracia associada à implementação de projetos.)
- Como já mencionámos, Lisboa e Paris são duas capitais modernas. As capitais encontram-se no centro, no coração da inovação, da modernidade, da vanguarda. Seria o Porto uma cidade moderna? (Não. Era um espaço menos urbanizado e mais tradicional.)
- Considerando tudo o que referimos anteriormente, seriam os semáforos modernos um ótimo projeto? Fundamentem. (Não. O projeto foi recusado nas metrópoles modernas, porque o sistema era rudimentar. Contudo, foi aprovado no Porto, cidade mais tradicionalista e rural, porque a atividade política era caracterizada por comportamentos ilícitos e corruptos.) Identifiquem as palavras e expressões chave que sustentam a vossa inferência.
- Descrevam o sistema dos semáforos movidos a pedal. A partir dos elementos textuais que acabaram de referir, é possível inferir algumas características dos semáforos. Quais? (Rudimentar, tradicional...). Identifiquem as palavras-chave que corroboram a vossa inferência.
- Sintetizando, um semáforo é acionado pelo movimento das rodas da bicicleta. Que competências precisa de ter o semaforeiro?

- Segundo os autarcas, os candidatos ao cargo de semaforeiro tinham de obedecer a um critério, qual? (Tinham de saber andar de bicicleta. Qual o sentido desta exigência? (Nenhum). Porque é que é feita? (Incompetência.) O concorrente selecionado obedecia a esse critério? (Não.) No final de contas, conclui-se que esse critério foi um equívoco. Porque é que os autarcas terão concluído que esse critério era um equívoco? (Resposta já foi anteriormente mencionada.) Neste sentido, que recurso expressivo se encontra patente a este episódio? (Ironia.) Qual o seu valor? (Levanta dúvidas quanto à competência das entidades empregadoras e enfatiza a inutilidade do cargo de semaforeiro.)
- Como é que caracterizam o semaforeiro contratado? (É “galego, esforçado, trabalhador, cheio de boa vontade”.) (A professora não explicará o sentido de “galego”, uma vez que a próxima aula a lecionar incidirá nas inferências baseadas na caracterização das personagens.)
- Qual a função do semaforeiro? (Pedalar e comutar.)
- “Mas não é pelo ordenado que aquela família dá ao pedal”. O que é que motiva a família de semaforeiros a pedalar e comutar? (“O amor à profissão”.) Portanto, há um interesse genuíno no seu cargo.
- Qual a função da roda da frente? (Nenhuma.) Comprovem com elementos textuais.
- Houve uma tentativa de retirar a roda de trás pela sua falta de utilidade. Se se retirassem ambas as rodas, em que consistiria a função de semaforeiro? (Comutar as luzes dos semáforos mecanicamente sem aparatos tradicionais.) Portanto, os semáforos continuariam a funcionar? Então, porque é que terá havido repulsa por parte da família de Ramón em retirar a roda? (Hipóteses: amor à profissão, preferência pelo tradicional face ao moderno, desejo de querer sentir-se útil na sua plenitude, necessidade de sobrevivência laboral e pessoal.
- Identifiquem as características do médico.
- «A mim, ninguém me diz quando devo atravessar uma rua. Sou um cidadão livre e desimpedido.» Sublinhem as palavras-chave presentes neste fragmento. Esta afirmação foi proferida após a Revolução de Abril. Considerando a representatividade que o Estado Novo teve na vida do autor, qual terá sido a sua intenção em recorrer à palavra “livre” neste contexto? (O autor pretendia enfatizar a tomada de consciência da liberdade individual e a rejeição da ideia de ser comandado por uma máquina.)
- Qual a causa da rivalidade entre as famílias? Consideram essa causa justificativa da rivalidade entre elas? Porquê? Infiram o objetivo do conto. (Denunciar e criticar

ironicamente as hostilidades entre famílias e ridicularizar incompetências e inutilidades.)  
Sublinhem as palavras-chave que sustentam a vossa inferência.

- “Felizmente, nunca coincidiram descendentes casadoiros. Piora sempre os resultados.”  
Sublinhem as palavras-chave presentes nestas frases. A que é que o narrador aludirá quando faz referência a “descendentes casadoiros”? (Refere-se a situações reais e ficcionais em que a hostilidade familiar é interrompida por membros das famílias rivais que se apaixonam, como no caso de Romeu e Julieta.)

**ANEXO 14 – Tabela 4 – Inferências num fragmento do conto “Famílias desavindas”<sup>70</sup>**

Palavras-chave	Inferência	Informação textual que comprova a inferência	Conhecimento prévio que comprova a inferência
<ul style="list-style-type: none"> <li>Semáforos</li> <li>Sobreviventes</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Recurso expressivo: personificação;</li> </ul>	<p>“... os únicos semáforos do mundo... sobreviventes a outros...”</p>	<p>Um objeto não pode sobreviver, uma vez que não é dotado de características humanas.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Únicos</li> <li>Semáforos</li> <li>Guatemala</li> <li>Ainda</li> </ul>	<p>Intenção do autor em fazer referência aos semáforos na Guatemala: enfatizar a inutilidade e imprecisão da aplicabilidade daqueles semáforos no quotidiano;</p>	<p>“... os únicos semáforos do mundo... sobreviventes a outros que ainda funcionavam na Guatemala...”</p>	<p>“Uma pequena percentagem dos semáforos na Guatemala é inteligente e sincronizada”. – Sistema rudimentar.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Autoridade</li> <li>Garrafas</li> <li>Oferecia</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Temática: corrupção, aceitação de subornos;</li> <li>Intenção do autor: denunciar e criticar a corrupção dos órgãos políticos.</li> </ul>	<p>“A autoridade gostou do projeto e das garrafas de bordéus que o jovem engenheiro oferecia.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>Frequência com que a “troca de favores” é realizada pelos órgãos políticos;</li> <li>Contexto histórico e sociopolítico que marcou a vida do autor.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>Dobrar do século XIX</li> <li>1<sup>a</sup> e 2<sup>a</sup> guerras mundiais;</li> <li>Revolução de Abril de 1974</li> </ul>	<p>Valor das referências temporais: legitimar a verosimilhança da obra, dando-lhe credibilidade histórica.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>“No dobrar do século XIX, Gerard Letelessier...”</li> <li>“Durante a Primeira Guerra foi introduzida uma melhoria”.</li> <li>“Por alturas da segunda Grande Guerra foi substituído pelo seu filho Ximenez...”</li> <li>“... pouco depois da revolução de Abril pelo neto Asdrúbal, e, um dia destes, pelo bisneto Paco”.</li> </ul>	<p>Fluir do tempo conduz a mudanças, a uma evolução social. As referências temporais demarcam essa evolução.</p>

<sup>70</sup> Tabela criada pela professora estagiária.

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Semáforos</li> <li>• Proposta em proposta</li> </ul>	<p>Temática: burocracia associada à implementação de projetos.</p>	<p>“Os semáforos estiveram ensejados para a Ponte, mas, de proposta em proposta, acabaram na infrequentada...”</p>	<p>Morosidade inerente aos procedimentos burocráticos.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisboa</li> <li>• Paris</li> <li>• Porto</li> <li>• Fracassou</li> <li>• Convencer</li> <li>• Autarca</li> </ul>	<p>Os semáforos constituíam um bom projeto? <i>Não:</i></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recusa do projeto nas metrópoles modernas devido à rudimentaridade do sistema</li> <li>• Aprovação do projeto numa cidade menos urbanizada advém da atividade política corrupta.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “Fracassou em Paris e Lisboa, antes de convencer um autarca do Porto...”</li> <li>• “A autoridade gostou do projeto e das garrafas de Bordéus...”</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lisboa e Paris são cidades modernas, vanguardistas;</li> <li>• Porto é uma cidade menos urbanizada e mais tradicional;</li> </ul> <p><i>(ver conhecimento prévio referente à rudimentaridade do sistema e à corrupção dos órgãos políticos)</i></p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Simples</li> <li>• Comutadas pelo ciclista</li> </ul>	<p>Características do sistema dos semáforos: rudimentar, tradicional.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O sistema é simples... luminoso”.</li> <li>• “Um homem pedala numa bicicleta.... comutadas pelo ciclista.”</li> </ul>	<p>Os semáforos são acionados pelo “semaforeiro”, profissão inexistente.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Equívoco</li> <li>• Exigência</li> <li>• Dislate</li> <li>• Andar de bicicleta</li> <li>• Nunca tinha pedalado na vida</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Recurso expressivo: ironia;</li> <li>• Valor da ironia: levanta dúvidas quanto à competência das entidades empregadoras e enfatiza a inutilidade do cargo de semaforeiro.</li> </ul>	<p>“... embora um equívoco tivesse levado à exigência de que os concorrentes soubessem andar de bicicleta.”</p> <p>“A realidade corrigiu o dislate... e nunca tinha pedalado na vida.”</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Contraste realidade/conto: As empresas só contratam candidatos que obedçam aos critérios do cargo. /Contratação de um semaforeiro que não sabia pedalar, exigência do cargo.</li> <li>• Estabelecimento de critérios para a contratação do candidato/ Desvalorização desses critérios.</li> </ul>

<ul style="list-style-type: none"> <li>• Livre</li> <li>• Desimpedido</li> <li>• Cidadão</li> </ul>	<p>Intenção do autor em recorrer a estes vocábulos: enfatizar a tomada de consciência da liberdade individual e a rejeição da ideia de ser comandado por uma máquina.</p>	<p>“A mim, ninguém me diz quando devo atravessar uma rua. Sou um cidadão livre e desimpedido.”</p>	<p>Representatividade da época ditatorial na vida do autor.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Complicava</li> <li>• Entristeceu</li> <li>• Dificultar a passagem</li> <li>• Inimizade</li> <li>• Felizmente</li> <li>• Piora</li> <li>• Resultados</li> </ul>	<p>Objetivos centrais do conto:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Denunciar e criticar ironicamente as hostilidades entre famílias;</li> <li>• Ridicularizar incompetências e inutilidades; (<i>ver informações supra</i>)</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• “O semáforo complicava.”</li> <li>• “Ramon entristeceu.”</li> <li>• “... passou a dificultar a passagem ao doutor.”</li> <li>• “Era caso para inimizade.”</li> <li>• “Felizmente, nunca... casadoiros.”</li> <li>• “Piora sempre os resultados.”</li> </ul>	<p>O caráter insólito e cômico da situação.</p>
<ul style="list-style-type: none"> <li>• Descendentes</li> <li>• Casadoiros</li> </ul>	<p>Inferir o significado da alusão a “descendentes casadoiros”: Referência a situações reais e ficcionais em que a hostilidade familiar é interrompida por membros de famílias rivais que se apaixonam.</p>	<p>“Felizmente, nunca coincidiram descendentes casadoiros. Piora sempre os resultados.”</p>	<p>Conhecimento de histórias ficcionais (eg. “Romeu e Julieta”) e reais em que o ódio entre famílias é interrompido por membros de famílias rivais que se apaixonam.</p>

## ANEXO 15 – Exemplos de sínteses escritas pelos alunos sobre um fragmento do conto “Famílias desavindas”<sup>71</sup>

“Famílias desavindas” - síntese do conto

“Famílias desavindas” é um conto que ~~apresenta~~ crítica a facilidade ~~em~~ com que se gera ódio entre famílias. O ódio entre a família de semáforistas e a família de médicos passou de geração em geração tendo sido iniciado por um motivo que pouco ou nada sustenta a duração deste sentimento entre as famílias.

Ramon foi o primeiro semáforista, era trabalhador, empenhado e cheio de boa vontade. Foi com ele que o ódio entre ambas as famílias se iniciou pelo simples facto de o Doutor João Pedro Bekett ter interferido com o seu trabalho. Este ódio permaneceu passando para o filho, neto e bisneto.

O conto pretende mostrar a ridiculidade dos motivos que levam ao ódio entre famílias e muitas vezes entre as pessoas. Demonstra que muitas vezes o ódio não tem justificação e que ~~em~~ uma parte ou outra vai ter que ceder e pagar o orgulho de parte.

Assim, o conto é um caso particular de muitas relações ~~que~~ que por vezes ~~se~~ partilham um sentimento de ódio e que devido ao passar do tempo, os motivos deixam de ser justificáveis e são substituídos pelo orgulho, que como passar do tempo se torna cada vez mais complicado de colocar de lado.

### Síntese 1

Síntese - “Famílias Desavindas”

O conto “Famílias Desavindas”, de Mário de Carvalho, conta-nos a história de um ódio ~~de duas~~ <sup>entre duas</sup> famílias. Tudo começou com um projeto, devesas inútil, que foi a criação de um semáforo a pedais. Devido à pouca eficiência deste semáforo, acabou, após muitas tentativas de instalação em grandes metrópoles, por ser ~~impla~~ colocado numa rua pouco movimentada no Porto por meios de corrupção.

No que toca à contratação de um “semáforista”, os requisitos eram tão inúteis como a própria profissão e ~~depois~~ como o dispositivo: era necessário que os candidatos soubessem pedalar. O cargo ficou para Ramon (que nunca pedalara na vida).

O ódio nasceu quando, um médico chamado Dr. ~~Ree~~ João Pedro Bekett, que interpeleava as pessoas na rua de forma a convencê-las a frequentarem o seu consultório, ~~mas~~ interferiu com Ramon e com a sua função de semáforista, exigindo atravessar <sup>com a ansia de comunicar com mais pessoas</sup> a sua rua e, como o sinal não o permitia, declarou que era um cidadão livre e que ninguém lhe dizia quando atravessar a rua.

Este ódio passou de geração em geração nas duas famílias, até que, na geração mais nova de semáforistas, Paco teve um acidente e o Dr. Paulo (geração mais nova de médicos) ~~se~~ largou este ódio e correu em seu socorro.

### Síntese 2

<sup>71</sup> Selecionaram-se os três melhores exemplares.

1.

No conto "Famílias desavindas", é apresentado um conflito entre duas famílias: uma composta por semageiros e outra por médicos.

Este conflito teve o seu início com Ramon, o primeiro semageiro que nem cumpria as exigências desnecessárias impostas (saber andar de bicicleta), para desempenhar o cargo, tendo sido escolhido por ser familiar do proprietário de um bom restaurante, e com João Pedro Bekett, "pai de filhas e médico singular". Esta situação começa, então, quando o médico não respeitou as ordens do semageiro, interferindo com o seu trabalho pois considerava ter um emprego superior e honroso. No entanto, a inimizade entre as famílias destes foi crescendo e prolongou-se por várias gerações.

Assim, os semageiros são apresentados como indivíduos tebalbadores, esgozados e com "amor à profissão", apesar desta ser inútil, tendo apenas sido implementada através da aceitação de subornos e corrupção dos altos cargos em Portugal, o que é criticado pelo narrador, com recurso à ironia ("A autoridade gostou do projeto e das garrafas de Bordéus que o engenheiro oferecia").

Por outro lado, os médicos são apresentados com boa fama, mas como inconvenientes, gananciosos e incompetentes, o que revela, mais uma vez, o carácter irónico do conto visto que estes demonstraram desprezo perante o trabalho dos semageiros.

Na peripécia final, ocorre a reconciliação entre as duas famílias, motivada pelos remorsos do doutor Paulo por não ter socorrido o semageiro após ter sofrido um acidente, levado por velhos ódios e pela sua insegurança. Esta situação infeliz conduziu então ao término ~~de~~ de todo este conflito sem sentido, pelo que o doutor Paulo acaba, no final do conto, por desempenhar a função do semageiro enquanto este não regressa.

### Síntese 3



**ANEXO 16 – Excerto do conto “Sempre é uma companhia”<sup>72</sup>, de Manuel da Fonseca, analisado em aula**

Mal o carro parte, deixando uma nuvem de poeira à retaguarda, atira a pasta para o assento de trás, e grita alegremente:

– Hem, Calcinhas! Levou-me uma tarde inteira, mas foi. Foi de esticção!

De facto, era sol-posto, pelos atalhos, os ceifeiros recolhiam à aldeia.

Mas, nessa tarde, vieram todos à venda, onde entraram com um olhar admirado. Uma voz forte, rápida, dava notícias da guerra.

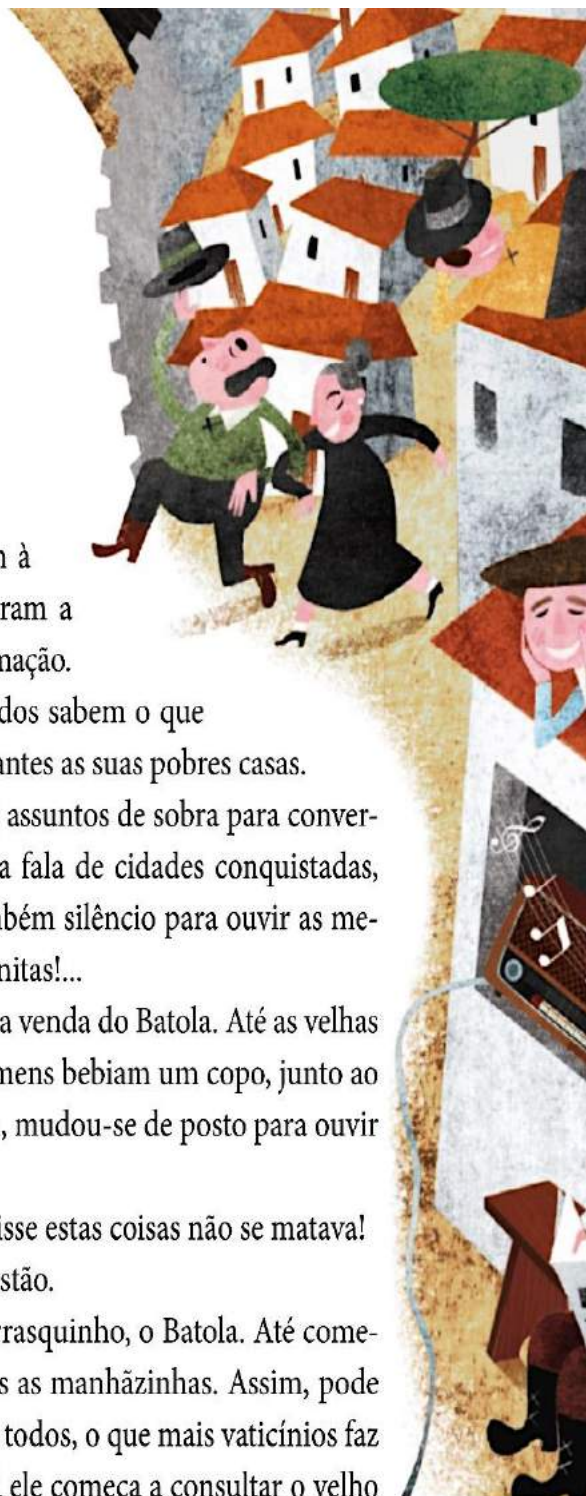
Só de lá saíram depois de a voz se calar. Cearam à pressa, e voltaram. Era já alta noite quando recolheram a casa, discutindo ainda, pelas portas, numa grande animação.

Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia. Todos sabem o que acontece fora dali. E sentem que não estão já tão distantes as suas pobres casas. Até as mulheres vêm para a venda depois da ceia. Há assuntos de sobra para conversar. E grandes silêncios quando aquela voz poderosa fala de cidades conquistadas, divisões vencidas, bombardeamentos, ofensivas. Também silêncio para ouvir as melodias que vêm de longe até à aldeia, e que são tão bonitas!...

Acontece até que, certa noite, se arma uma festa na venda do Batola. Até as velhas dançaram ao som da telefonia. Nos intervalos, os homens bebiam um copo, junto ao balcão, os pares namoravam-se, pelos cantos. Por fim, mudou-se de posto para ouvir as notícias do mundo. Todos se quedaram, atentos.

– Ah! – grita de repente o Batola. – Se o Rata ouvisse estas coisas não se matava! Mas ninguém o compreende, de absorvidos que estão.

E os dias passam agora rápidos para António Barrasquinho, o Batola. Até começou a levantar-se cedo e a aviar os fregueses de todas as manhãzinhas. Assim, pode continuar as conversas da véspera. Que o Batola é, de todos, o que mais vaticínios faz sobre as coisas da guerra. Muito antes do meio-dia já ele começa a consultar o velho relógio, preso por um fio de ouro ao colete.



<sup>72</sup> Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras expressões*, 12.º ano. Porto: Porto Editora.

Só a mulher quase deixou de aparecer na venda. E ninguém sabe que pensa ela do que contam as vozes desconhecidas aos homens da aldeia, pois, através do tabique de ripas separadas por grandes fendas, ouve-se tudo que se passa na venda. Ouve-se e vê-se, querendo, a alegria que certas notícias trazem aos ceifeiros, o gosto e o propósito  
35 que eles têm ao ouvir determinada voz que é de todas a mais desejada e acreditada.

E os dias custaram tão pouco a passar que o fim do mês caiu de surpresa em cima da aldeia da Alcaria. Era já no dia seguinte que a telefonia deixaria de ouvir-se. Iam todos, de novo, recuar para muito longe, lá para o fim do mundo, onde sempre tinham vivido.

Foi a primeira noite em que os homens saíram da venda mudos e taciturnos. Fora  
40 esperava-os o negrume fechado. E eles voltavam para a escuridão, iam ser, outra vez, o rebanho que se levanta com o dia, lavra, cava a terra, ceifa e recolhe vergado pelo cansaço e pela noite. Mais nada que o abandono e a solidão. A esperança de melhor vida para todos, que a voz poderosa do homem desconhecido levava até à aldeia, apagava-se nessa noite para não mais se ouvir.

45 Dentro da venda, o Batola está tão desalentado como os ceifeiros. O mês passou de tal modo veloz que se esqueceu de preparar a mulher. Sobe ao balcão, desliga o fio e arruma o aparelho. Um pouco dobrado sobre as pernas arqueadas, com o chapeirão a encher-lhe a cara de sombra, observa magoadamente a preciosa caixa.

Assim está, quando um pressentimento o obriga a voltar a cabeça: junto da porta  
50 que dá para os fundos da casa, a mulher olha-o com um ar submisso. “Que terá acontecido?”, pensa o Batola, admirado de a ver ainda levantada àquela hora.

- António - murmura ela, adiantando-se até ao meio da venda. - Eu queria pedir-te uma coisa...

Suspenso, o homem aguarda. Então, ela desabafa, inclinando o rosto ossudo, onde  
55 os olhos negros brilham com uma quase expressão de ternura:

- Olha... Se tu quisesses, a gente ficava com o aparelho. Sempre é uma companhia neste deserto.

FONSECA, Manuel da, 2014. “Sempre é uma companhia”. In *O Fogo e as Cinzas*.  
23.ª ed. Lisboa: Caminho (pp. 155-158) (1.ª ed.: 1951)

## ANEXO 17 – Conteúdos, objetivos e descritores de desempenho da aplicação prática 2<sup>73</sup>

<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plano temático: solidão e convivalidade; caracterização das personagens e relação entre elas; importância da peripécia final.</li><li>• Plano da linguagem, estilo e estrutura: recursos expressivos.</li></ul>
<b>Objetivos e descritores de desempenho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.</li><li>• Identificar temas, ideias principais e universos de referência, justificando.</li><li>• Fazer inferências, fundamentando.</li><li>• Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos narrativos.</li><li>• Identificar e explicitar o valor de recursos expressivos.</li><li>• Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto.</li><li>• Reconhecer a contextualização histórico-literária do texto.</li><li>• Selecionar criteriosamente informação relevante.</li><li>• Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</li><li>• Estabelecer relações de sentido entre situações.</li><li>• Expressar pontos de vista suscitados pelo texto.</li></ul>

<sup>73</sup> Extraídos do PMCPES (2014: 26, 55).

**ANEXO 18 – Fotografia de uma aldeia remota (atividade de pré-leitura)<sup>74</sup>**



---

<sup>74</sup> A fotografia foi alterada pela professora estagiária, uma vez que na imagem surgiam duas crianças no lugar de uma, contrariando a ideia de solidão explanada no conto “Sempre é uma companhia”. Disponível em: [https://4.bp.blogspot.com/-ERzHHGycFgo/WVaQ\\_JNecsI/AAAAAAAAABZ9I/91-YhroE7VgWRx9AFqB92r6lKu2sLeFdgCLcBGAs/s1600/portuguesa-amada%2B%25281%2529.jpg](https://4.bp.blogspot.com/-ERzHHGycFgo/WVaQ_JNecsI/AAAAAAAAABZ9I/91-YhroE7VgWRx9AFqB92r6lKu2sLeFdgCLcBGAs/s1600/portuguesa-amada%2B%25281%2529.jpg) [Consulta: 18 de fevereiro de 2018]

### **ANEXO 19 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de um excerto de “Sempre é uma companhia”)<sup>75</sup>**

- Identifiquem a conjunção presente na frase “Mas, nessa tarde...”. Refiram o seu valor. (Valor adversativo – marca o contraste entre o tempo passado, presente e o futuro que adviria.) Qual terá sido a intenção do narrador ao recorrer a esta conjunção? (Evidenciar o contraste entre o tempo passado, o presente e o futuro após o surgimento da rádio.)
- Quais os sentimentos dos aldeões na audição da telefonia? (Entusiasmo, interesse, curiosidade.) Que elementos textuais corroboram essa inferência? (“Só de lá saíram depois de a voz se calar.”/ “Cearam à pressa e voltaram”./ “Era já alta noite quando recolheram a casa...”)
- Considerando o que referimos anteriormente, interpretem a frase “Um sopro de vida”. (A telefonia foi uma lufada de ar fresco para a monotonia que o quotidiano causava, quebrando os dias rotineiros.)
- A partir da frase “E grandes silêncios quando aquela voz fala de cidades conquistadas, divisões vencidas, bombardeamentos e ofensivas.”, é possível inferir o tempo histórico a que se refere o texto. Sublinhem as palavras-chave que permitem estabelecer a inferência. Qual o tempo histórico a que se refere o texto? (A obra foi editada em 1951, o que nos restringe o tempo histórico. Pela proximidade temporal e pelas referências do texto, o narrador alude à 2ª Guerra Mundial. Deste modo, podemos inferir que a ação se localiza entre 1939 e 1945.)
- Qual o valor do recurso ao advérbio “até” na frase “Acontece até que, certa noite, se arma uma festa...”? (Enfatiza o contraste abrupto entre o silêncio da noite e a solidão antes do surgimento da telefonia e a animação e convivialidade proporcionada por ela.)
- Ao invés do que acontecia antes da chegada da telefonia, agora o silêncio só existia na aldeia num determinado momento. Qual? (Quando o locutor da telefonia apresentava as notícias do mundo.)
- Qual terá sido a causa de morte do falecido Rata? (O Rata suicidou-se, possivelmente, pelo sentimento de angústia, de tristeza e de solidão que a monotonia rotineira e o isolamento social lhe proporcionavam.) Que elementos textuais sustentam a vossa inferência? (“Se o Rata ouvisse estas coisas não se matava!”)
- Porque é que o Batola refere que o Rata não se suicidaria se ouvisse a telefonia? (A telefonia quebra barreiras entre o povo da aldeia e o mundo exterior, movendo as suas

---

<sup>75</sup> Criado pela professora estagiária.

gentes, possibilitando o convívio e devolvendo, deste modo, a vida social aos aldeões. Por conseguinte, se o Rata fosse vivo, a sensação de abandono e de solidão que sentia não seria tão profunda, uma vez que, agora, teria uma vida social ativa e um novo propósito para se levantar todas as manhãs.)

- Houve alguma alteração a nível do tempo psicológico? Qual? (Antigamente, os dias eram lentos, agora “os dias passam rápidos.”)
- Sublinhem as palavras-chave da frase “Até começou a levantar-se cedo e a aviar os fregueses.” O que é que podem inferir a partir desta frase? (Que houve uma mudança no comportamento de Batola. Antes era preguiçoso e agora é trabalhador.)
- “Muito antes do meio-dia...” Que adjetivo poderiam atribuir a Batola neste momento? (Impaciente.) O que motiva a sua impaciência e ânsia? (O desejo de ouvir a telefonia.)
- Apesar de terem ouvido as notícias da telefonia, que lhes causava sempre tanta felicidade, os homens “saíram da venda mudos e taciturnos”. O que é que motivou esta variação de humor? (Os aldeões tinham consciência de que a telefonia, fonte de prazer, “deixaria de se ouvir”.)
- Substituam os vocábulos “negrume” e “fechado” por expressões sinónimas e justifiquem o seu recurso. (A palavra “negrume” remete para escuridão e o adjetivo “fechado” remete para isolamento. Ao recorrer ao termo “fechado”, o narrador pretende evidenciar que a ausência da telefonia proporciona o confinamento, o isolamento social da aldeia em si mesma. Já o termo “negrume” demonstra o desconhecimento dos aldeões no acesso a informações provenientes do macrocosmos.)
- Que recurso expressivo se encontra presente na frase “Iam ser o rebanho que se levanta com o dia”? (Metáfora.) Como é caracterizado um rebanho? Qual o valor deste recurso expressivo? (Enfatiza o carácter rotineiro e a monotonia do quotidiano dos ceifeiros. Tal como o rebanho, os ceifeiros acordavam com um único propósito, o de lavar, cavar a terra e ceifar.)
- Caracterizem a postura de Batola quando se apercebe que tem de entregar a telefonia e fundamentem com expressões textuais. (Postura de derrotado e de desistente – “...dobrado sobre as pernas arqueadas, com o chapeirão a encher-lhe a cara de sombra...”)
- Houve uma mudança no comportamento da mulher. Caracterizem-na. (Antes a mulher era dominante e autoritária, agora é submissa.)
- Considerando esta alteração comportamental, o que é que preveem que aconteça no final?

- O que é que terá causado a mudança de atitude da mulher? (Ao ver a felicidade que a telefonia proporcionava ao seu marido e aos aldeões, a mulher aceita ficar com ela, uma vez que “sempre é uma companhia neste deserto.”)







**ANEXO 21 – Critérios de correção do conteúdo propostos pela professora estagiária numa atividade de escrita complementar à compreensão de um fragmento do conto “Sempre é uma companhia”**

***Importância do surgimento da telefonia no desenvolvimento narrativo e na peripécia final, considerando o seu impacto nas personagens, no tempo psicológico e no espaço.***

1. Referir o impacto da telefonia, identificando e explicando as alterações contrastantes antes e após o seu surgimento:
  - 1.1. Nas personagens:
    - Batola: antes era preguiçoso, violento, derrotado, infeliz/ agora era trabalhador, animado, feliz e deixou de adotar uma postura violenta.
    - Esposa de Batola: antes era vítima de violência doméstica, passiva, submissa, trabalhadora. Era ela quem cuidava da casa e do negócio familiar, simbolizando, assim, o pilar que sustentava aquela relação/ agora tratava “apenas” das lides domésticas.
    - Aldeões: antes não tinham objetivos de vida. Viviam como um “rebanho”, levantando-se, apenas, para prosseguir a sua rotina do dia anterior. Com o surgimento da telefonia, quebrou-se a monotonia rotineira dos aldeões, representando, portanto, uma mudança de paradigma no seu modo de viver e de encarar a vida, “dando novos mundos ao mundo”.
  - 1.2. No tempo psicológico: antes os dias passavam lentamente/ agora passavam rapidamente. O preenchimento de um vazio social colmatado pelo surgimento da telefonia e pelo convívio e animação que ela proporcionava entre os aldeões potenciava a relativização do tempo, criando a sensação de um fluir cronológico mais rápido.
  - 1.3. No espaço psicológico: antes a aldeia estava isolada do mundo/agora encontrava-se menos distanciada do macrocosmos. A transmissão de notícias nacionais e internacionais permitia o acesso a informações anteriormente desconhecidas, possibilitando, deste modo, uma aproximação psicológica da aldeia face aos acontecimentos externos.
  - 1.4. No espaço físico: antes a venda do Batola era um espaço coletivo de refúgio para os homens alcoólicos, predominando a tristeza e a passividade de quem apenas sobrevivia/agora era um espaço de interação social, de convívio entre ambos os géneros, predominando a animação e a alegria de quem quer viver a vida na sua plenitude.
2. Referir que o impacto do surgimento da telefonia no desenvolvimento narrativo, materializado nas categorias da narrativa anteriormente mencionadas, se repercutiu na peripécia final. Ao consciencializar-se das vantagens da telefonia, supramencionadas, a esposa de Batola concluiu que seria melhor comprarem-na, pois “sempre era uma companhia naquele deserto”.
3. Concluir que o surgimento da telefonia proporcionou alterações no comportamento das personagens, no tempo psicológico, no espaço e na ação, e, conseqüentemente, no desenvolvimento narrativo e na peripécia final.

## ANEXO 22 – Excerto da obra “O ano da morte de Ricardo Reis”<sup>77</sup>, de José Saramago, analisado em aula

Aqui o mar acaba e a terra principia. Chove sobre a cidade pálida, as águas do rio correm turvas de barro, há cheia nas lezírias. Um barco escuro sobe o fluxo soturno, é o Highland Brigade que vem atracar ao cais de Alcântara. [...]

Descem os primeiros passageiros. [...]

5 Os viajantes passaram à alfândega, poucos como se calculava, mas vai levar seu tempo saírem dela, por serem tantos os papéis a escrever e tão escrupulosa a caligrafia dos aduaneiros de piquete, se calhar os mais rápidos descansam ao domingo. [...]

Um homem grisalho, seco de carnes, assina os últimos papéis, recebe as cópias deles, pode-se ir embora, sair, continuar em terra firme a vida. [...] Outros passageiros 10 saíam da alfândega, acolitados<sup>1</sup> pelos seus descarregadores, e então surgiu o táxi espaldando<sup>2</sup> águas debaixo das rodas. [...]

O táxi arranca, o motorista quer que lhe digam, Para onde, e esta pergunta, tão simples, tão natural, tão adequada à circunstância e ao lugar, apanha desprevenido o viajante, como se ter comprado a passagem no Rio de Janeiro tivesse sido e pudesse 15 continuar a ser resposta para todas as questões, mesmo aquelas, passadas, que em seu tempo não encontraram mais que o silêncio, agora mal desembarcou logo vê que não, talvez porque lhe fizeram uma das duas perguntas fatais, Para onde, a outra, e pior,

1. assistidos; 2. espalhando.

seria, Para quê. O motorista olhou pelo retrovisor, julgou que o passageiro não ouvira, já abria a boca para repetir, Para onde, mas a resposta chegou primeiro, ainda irreso- 20 luta, suspensiva, Para um hotel, Qual, Não sei, e tendo dito, Não sei, soube o viajante o que queria, com tão firme convicção como se tivesse levado toda a viagem a ponderar a escolha, Um que fique perto do rio, cá para baixo, Perto do rio só se for o Bragança, ao princípio da Rua do Alecrim, não sei se conhece, Do hotel não me lembro, mas a rua sei onde é, vivi em Lisboa, sou português, Ah, é português, pelo sota- 25 que pensei que fosse brasileiro, Percebe-se assim tanto, Bom, percebe-se alguma coisa, Há dezasseis anos que não vinha a Portugal, Dezasseis anos são muitos, vai encontrar grandes mudanças por cá, e com estas palavras calou-se bruscamente o motorista. [...]

A porta do hotel, ao ser empurrada, fez ressoar um besouro elétrico, em tempos 30 teria havido uma sineta, derlim derlim, mas há sempre que contar com o progresso e as suas melhorias. Havia um lanço de escada empinado [...].

O viajante trepou os intérminos degraus, parecia incrível ter de subir tanto para alcançar um primeiro andar, é a ascensão do Everest, proeza ainda sonho e utopia de montanheiros, o que lhe valeu foi ter aparecido no alto um homem de bigodes com 35 uma palavra animadora, upa, não a diz, mas assim pode ser traduzido o seu modo de olhar e debruçar-se do alcandorado<sup>3</sup> patamar, a indagar que bons ventos e maus tempos trouxeram este hóspede, Boas tardes, senhor, Boas tardes, não chega o fôlego para mais, o homem de bigodes sorri compreensivamente, Um quarto, e o sorriso agora é de quem pede desculpa, não há quartos neste andar, aqui é a recepção, a sala de jantar, 40 a sala de estar, lá para dentro cozinha e copa, os quartos ficam em cima, por isso vamos ter de subir ao segundo andar, este aqui não serve porque é pequeno e sombrio, este também não porque a janela dá para as traseiras, estes estão ocupados,

<sup>77</sup> Silva, P., Cardoso, E. & Rente, S. (2017). *Outras expressões*, 12.º ano. Porto: Porto Editora.

Gostava era de um quarto de onde pudesse ver o rio, Ah, muito bem, então vai gostar do duzentos e um, ficou livre esta manhã, mostro-lho já. [...]

45 Gosta do quarto, perguntou o gerente, com voz e autoridade de quem o é, mas blandicioso<sup>4</sup> como compete ao negócio de alugador, Gosto, fico com ele, E vai ser por quantos dias, Ainda não sei, depende de alguns assuntos que tenho de resolver, do tempo que demorem. É o diálogo corrente, conversa sempre igual em casos assim, mas neste de agora há um elemento de falsidade, porquanto o viajante não tem assun-  
50 tos a tratar em Lisboa, nenhum assunto que tal nome mereça, disse uma mentira, ele que um dia afirmou detestar a inexatidão.

Desceram ao primeiro andar, [...] tornou o hóspede a entrar na receção, um pouco ofegante do esforço, pega na caneta, e escreve no livro das entradas, a respeito de si mesmo, o que é necessário para que fique a saber-se quem diz ser, na quadrícula do  
55 riscado e pautado da página, nome Ricardo Reis, idade quarenta e oito anos, natural do Porto, estado civil solteiro, profissão médico, última residência Rio de Janeiro, Brasil, donde procede, viajou pelo Highland Brigade, parece o princípio duma confissão, duma autobiografia íntima, tudo o que é oculto se contém nesta linha manuscrita, agora o problema é descobrir o resto, apenas.

4. lisonjeiro, adulator.

SARAMAGO, José, 2016. *O Ano da Morte de Ricardo Reis*. 22.ª ed. Porto: Porto Editora (Capítulo 1, pp. 7-19) (1.ª ed.: 1984)

## ANEXO 23 – Conteúdos, objetivos e descritores de desempenho da aplicação prática 3<sup>78</sup>

<b>Conteúdos</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Plano temático: deambulação geográfica, intertextualidade (José Saramago, leitor de Luís Vaz de Camões).</li><li>• Plano da linguagem, estilo e estrutura: o tom oralizante e a pontuação, recursos expressivos.</li></ul>
<b>Objetivos e descritores de desempenho</b>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Ler textos literários portugueses do século XX, de diferentes géneros.</li><li>• Identificar temas, ideias principais e universos de referência, justificando.</li><li>• Fazer inferências, fundamentando.</li><li>• Mobilizar conhecimentos adquiridos sobre as características dos textos narrativos.</li><li>• Identificar e explicitar o valor de recursos expressivos.</li><li>• Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados no texto.</li><li>• Reconhecer a contextualização histórico-literária do texto.</li><li>• Selecionar criteriosamente informação relevante.</li><li>• Analisar o ponto de vista das diferentes personagens.</li><li>• Estabelecer relações de sentido entre situações.</li><li>• Expressar pontos de vista suscitados pelo texto.</li></ul>

<sup>78</sup> Extraídos do PMCPES (2014: 27, 55).

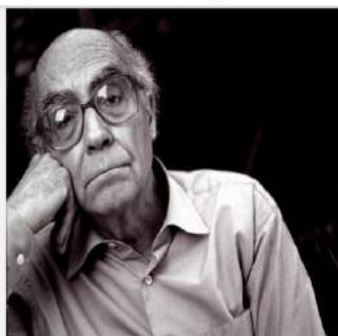
## ANEXO 24 – Questionário interativo: considerações biobibliográficas sobre José Saramago<sup>79</sup>



*Questionário:  
Perfil de José Saramago*

Professora estagiária: Carolina Lourenço Simões

Em resultado das suas escassas posses económicas, José Saramago...



<input type="checkbox"/> Não concluiu o Ensino Secundário.	<input type="checkbox"/> Não prolongou os estudos para além do Ensino Básico.
<input type="checkbox"/> Prosseguiu os estudos, apenas, até ao Ensino Secundário.	<input type="checkbox"/> Prosseguiu os estudos, apenas, até ao Ensino Básico.

<sup>79</sup> Questionário elaborado pela professora estagiária, baseado nas informações extraídas da apresentação da Escola Virtual, disponível em <https://lmsev.escolavirtual.pt/playerteacher/resource/267605/L?se=1229&seType> [Consulta: 3 de abril de 2018] As imagens estão disponíveis, segundo a ordem de aparecimento em: (1) <https://sol.sapo.pt/artigo/106683/os-primeiros-livros-de-saramago-na-porto-editora;> (2) [http://opiniaoenoticia.com.br/cultura/em-1998-jose-saramago-recebe-o-premio-nobel-de-literatura/;](http://opiniaoenoticia.com.br/cultura/em-1998-jose-saramago-recebe-o-premio-nobel-de-literatura/) (3) <http://pauloamaraowen.blogspot.com/2011/11/o-intruso.html;> (4) <https://rafaelmatematico.blogspot.com/2016/06/premio-nobel-para-matematica.html;> (5) [https://www.josesaramago.org/exposicao-lanzarote-a-janela-de-saramago-em-santo-tirso/;](https://www.josesaramago.org/exposicao-lanzarote-a-janela-de-saramago-em-santo-tirso/) (6) <http://www.pcp.pt/povo-homenageia-jose-saramago;> (7) <https://roinesxxi.blogs.sapo.pt/memoria-de-jose-saramago-1030947;> (8) <https://medium.com/@acasadevidro/no-dia-seguinte-ningu%C3%A9m-morreu-jos%C3%A9-saramago-sonda-a-tragicom%C3%A9dia-da-exist%C3%A2ncia-em-as-d700a82c4952> [Consulta: 3 de abril de 2018]

Segundo Carlos Reis, algumas das características do estilo literário de Saramago são...



▲ O tom oralizante.

◆ A ausência de pontuação.

● A produção de frases curtas.

■ A condição de fluxo constante do discurso.

Apesar do seu reduzido saber histórico-cultural, Saramago foi galardoado com o prémio nobel.



▲ Verdadeiro.

◆ Falso.

Os motivos que levaram o autor a viver em Lanzarote são de natureza...



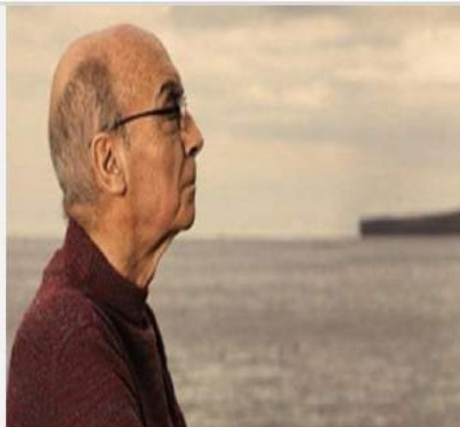
▲ Pessoal.

◆ Académica.

● Financeira.

■ Política.

O autor destacou-se, também, pelo seu empenho político e pela preocupação por questões sociais.



▲ Verdadeiro.

◆ Falso.



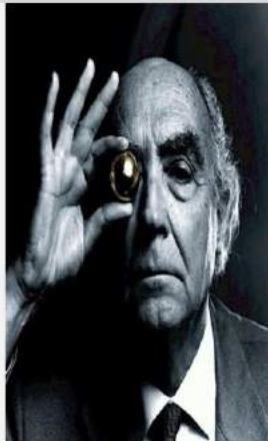
Saramago exerceu, exclusivamente, dois ofícios: o da escrita e o de serralheiro mecânico.



▲ Verdadeiro.

◆ Falso.

Saramago foi um autor eclético, tendo a sua produção recaído em distintos géneros literários.



▲ Verdadeiro.

◆ Falso.

**ANEXO 25 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de um excerto de “O ano da morte de Ricardo Reis”)<sup>80</sup>**

- A frase “Aqui o mar acaba e a terra principia” não vos faz recordar um verso de uma obra. Qual? (“Onde a terra se acaba e o mar começa”). A ordem da frase saramaguiana é igual à do verso camoniano? Qual o recurso expressivo presente na frase? (Antítese – “começar/acabar”). Qual terá sido a intenção do narrador em inverter a ordem das palavras “mar” e “terra” na relação antitética “começar/acabar”? (Ao inverter a ordem das palavras na relação “começar/acabar”, o narrador subverte os sentidos do verso camoniano, atribuindo ênfase à terra enquanto local privilegiado para partir para novas descobertas e para realizar grandes feitos. Deste modo, o mar deixaria de ser o centro da ação e de simbolizar a esperança para um futuro glorioso.)
- As condições meteorológicas que se faziam sentir na chegada do barco eram favoráveis? Fundamentem a vossa inferência.
- Façam um levantamento dos adjetivos presentes no primeiro parágrafo. (Pálida, turvas, escuro, soturno.) Qual terá sido o efeito em recorrer a este tipo de adjetivos? (Através da alusão a adjetivos pejorativos, o narrador pretende criticar o espaço físico envolvente, enfatizando o carácter sorumbático e sombrio do local.)
- Segundo o narrador, qual seria a quantidade expectável de passageiros? (...“poucos como se calculava”...) Porque é que seria expectável haver poucos passageiros? (Considerando a descrição depreciativa do espaço lisboeta, não haveria razões que motivassem uma visita à cidade, pelo que poucos turistas iriam querer visitá-la.)
- Identifiquem a conjunção presente na linha 5 (“Mas”) e refiram o seu valor. (Com o recurso à adversativa “mas”, o narrador pretende enfatizar o contraste entre a escassa quantidade de viajantes, a elevada quantidade de documentos a preencher pelo aduaneiro e o tempo excessivo decorrente da sua tarefa.) Qual terá sido a intenção do narrador em aludir a estes aspetos? (Denunciar a burocracia de todo o processo.)
- Quais os adjetivos que poderiam caracterizar “o viajante”? (Alienado, apático.) Que elementos textuais nos permitem inferir esses adjetivos? (“... e esta pergunta, tão simples, tão natural, tão adequada [...] apanha desprevenido o viajante...”)
- Porque é que o desembarque constitui o momento em que o viajante se consciencializa de que a passagem não podia continuar a ser uma resposta para “todas as questões”? (É a partir do momento em que desembarca, mais precisamente, do momento em que é

---

<sup>80</sup> Criado pela professora estagiária.

confrontado com as questões feitas pelo taxista, que o viajante se consciencializa da necessidade de refletir sobre o seu destino.) Quais os elementos textuais que fundamentam a vossa resposta? (“...mal desembarcou, logo vê que não, talvez porque lhe fizeram uma das duas perguntas fatais...”.)

- Porque é que o narrador referirá que “para onde” e “para quê” são “perguntas fatais” para o viajante? (Tendo em conta que a compra da passagem representava “a resposta para todas as questões”, o confronto com duas questões cujas respostas diferiam proporcionou a consciencialização do viajante em repensar a sua resposta, obrigando-o a intervir no seu próprio destino e a criar uma rutura com a sua filosofia de vida.)
- “A porta do hotel fez ressoar um besouro elétrico, em tempos terá havido uma sineta..., mas há sempre que contar com o progresso e as suas melhorias.”. Identifiquem as palavras-chave. Quais as melhorias causadas pelo desenvolvimento tecnológico, neste caso? (Nenhuma.) Então, o progresso fez melhorias? (Não.) Qual o recurso expressivo subjacente a esta alusão? (Ironia.) Qual terá sido a intenção do narrador em aludir a esta mudança tecnológica? (Satirizar a mesquinhez e inutilidade de determinados avanços tecnológicos.)
- Identifiquem os recursos expressivos presentes na frase “O viajante trepou os intermínios degraus..., é a ascensão do Everest...”. (Metáfora e hipérbole.) Qual o seu valor? (Enfatizar a grandeza das escadas e o desgaste físico que estas espoletam.)
- Referir que o tempo histórico da ação é 1936. Quando é que ocorreu a ascensão do Everest? (Em 1953.) Considerando estas informações, porque é que o narrador referirá que a ascensão do Everest é “proeza ainda sonho e utopia de montanheiros”? (Como a ascensão do Everest ainda não tinha ocorrido no momento em que decorre a ação, ela representa, apenas, um sonho aparentemente utópico a alcançar.)
- Depois do esforço hercúleo para subir as escadas, o viajante deparou-se com um problema. Qual? (Foi informado de que os quartos se localizavam no 2º andar, pelo que teria de subir mais um lance de escadas.)
- Qual a simbologia do rio na poesia de Ricardo Reis? (Simboliza a inexorabilidade do tempo e a efemeridade da vida.) Deste modo, porque é que Reis insistirá em estar perto do rio? (O rio poderá simbolizar uma fonte de inspiração, um porto de segurança e uma quebra às perturbações contínuas que atentam contra a sua filosofia epicurista e estoicista.)

- Qual terá sido a intenção do narrador em referir que o gerente do hotel tinha uma postura “blandiciosa, como compete ao negócio de alugador”? (Denunciar e criticar o comportamento caracteristicamente adulator dos funcionários hoteleiros.)
- Identifiquem as palavras-chave presentes na frase “...tudo o que é oculto se contém nesta linha manuscrita, agora o problema é descobrir o resto, apenas”. Interpretem-na. (Os dados biográficos servem, apenas, para introduzir, fazer uma breve apresentação da identidade do viajante. É a ação narrativa que permitirá “descobrir o resto”, desvendar o “oculto”, expondo a dimensão psicológica e a experiência de vida do viajante.)

## ANEXO 26 – Exemplos de respostas dos alunos às questões inferenciais propostas pela professora estagiária<sup>81</sup>

"O ano da morte de Ricardo Reis"

2.1 Através da inversão do verso de Camões "onde a terra se acaba e o mar começa" inicia-se <sup>e conclui-se</sup> a obra saramaguiana ("Aqui o mar acaba e a terra principia") e ("Aqui, onde o mar se acabou e a terra espera"), comprovando assim a intertextualidade entre Camões e Saramago, remetendo para a chegada de Ricardo Reis a Lisboa e para o fim do período dos descobrimentos por via marítima e hipótese de se iniciar uma nova era gloriosa mas por via terrestre.

2.2 Até à conversa com o taxista, Ricardo Reis ainda não se tinha perguntado nem refletido sobre o motivo pelo qual tinha voltado para Portugal, agindo segundo os seus instintos. ~~É~~ O confronto com as duas questões feitas pelo taxista proporcioneu a Ricardo Reis repensar a sua resposta inicial obrigando-o a intervir no seu destino e a criar uma rutina com a sua filosofia de vida de ataraxia e os princípios ~~de~~ estoicista e epicurista, obrigando-o a ser mais do que um espectador ~~em~~ passivo da vida.

### Respostas 1

2.1. No início da obra, verifica-se intertextualidade através de uma paráfrase ("Aqui o mar acaba e a terra principia") que resulta do verso "Onde a terra se acaba e o mar começa" da epopeia "Lusíadas" de Camões. Deste modo, Saramago inverteu a ordem e o sentido do verso camoniano, evidenciando uma oposição entre o lugar de chegada e de destino entre as duas ~~expressões~~ expressões. Isto é, ao contrário dos navegadores portugueses na época dos Descobrimentos, que partiam em busca de riquezas e de outras terras para colonização, ~~Saramago vê a "terra"~~ Saramago vê a "terra" como lugar de destino de Ricardo Reis, chegando este a Lisboa no navio "Highland" Abigade, depois da sua viagem pelo mar.

2.2. O diálogo entre o viajante e o taxista <sup>é</sup> muito importante na ação narrativa uma vez que o motorista colocou duas questões que deixaram Ricardo Reis desprevenido ("Para onde?" e "e para quê?"). Assim, quando confrontado com estas, o viajante consciencializou-se de que não tinha as respostas, não sabendo, portanto, o objetivo deste seu regresso a Portugal.

### Respostas 2

<sup>81</sup> Selecionaram-se os três melhores exemplares.

2.1. Relaciona e interpreta os mecanismos de intertextualidade presentes na frase "Onde a terra se acaba e o mar começa" com a frase que dá início à obra saramaguiana.

No verso "Onde a terra se acaba e o mar começa" em "Os Lusíadas" tem-se o mar como o lugar onde os descobrimentos acontecem, enquanto na obra saramaguiana este verso é alterado e dá privilégio à terra como sítio mais propício aos descobrimentos, como por exemplo, colónias. Entre ~~os~~ o verso de "Os Lusíadas" e a obra de Saramago, nota-se uma diferença entre partida e chegada.

2.2. Refere a importância da introdução do diálogo entre o viajante e o taxista na ação narrativa. Fundamenta a tua resposta recorrendo a elementos textuais.

A introdução do diálogo entre estas duas personagens é ~~importante~~ importante para ajudar o leitor a compreender o estado em que se encontrava o viajante que se encontra desamparado no sentido "em que não tem uma razão para estar onde está e, quando o motorista lhe pergunta para onde quer ir, Ricardo Reis apercebe-se que não tem resposta para esta questão levando-o a uma ~~deambulação~~ deambulação filosófica sobre a sua vida ("... o motorista quer que lhe digam, para onde, e esta pergunta, tão simples, tão natural, tão adequada à circunstância e ao local, apanha desprevenido o viajante...").

### Respostas 3

### **ANEXO 27 – Análise dos resultados do segundo questionário diagnóstico (PLM)**

Por falta de comparecência, a amostra da população não foi o número total de alunos, mas, sim, dezanove.

Os resultados do segundo questionário diagnóstico são apresentados seguidamente. No que concerne especificamente a cada um dos itens de escolha múltipla que integra a primeira parte do questionário, os resultados obtidos são os seguintes:

<b>Item</b>	<b>1</b>	<b>2</b>	<b>3</b>	<b>4</b>	<b>5</b>	<b>6</b>	<b>7</b>	<b>8</b>
<b>Percentagem de respostas corretas</b>	<b>67%</b>	<b>83%</b>	<b>46%</b>	<b>86%</b>	<b>100%</b>	<b>72%</b>	<b>67%</b>	<b>50%</b>

Tabela 5 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla da primeira parte do 2º questionário diagnóstico (PLM)

No que diz respeito à questão de resposta aberta, ainda incluída na primeira parte, 76,19% dos alunos inquiridos identificou corretamente três temáticas abordadas no texto, 19,05% identificou uma ou duas temáticas acertadamente e os restantes 4,76% não responderam à questão. Das temáticas referidas pelos alunos, destacam-se, pela sua prevalência em diversas respostas: a hipocrisia religiosa, a indiferença e passividade do povo face ao crime, a crise de valores e o poder incontornável do destino.

Através da análise das respostas dadas, e, comparando com os resultados obtidos no primeiro questionário, conclui-se que os alunos melhoraram a sua capacidade em extrair ideias-principais e em formular tópicos que condensassem as diversas temáticas.

Face aos resultados expostos, conclui-se que, numa escala de 0 a 100, a turma obteve uma média de 71,4%, o que equivale a afirmar que a sua capacidade inferencial e compreensão leitora se encontra num bom nível, tendo melhorado.

Relativamente à segunda parte do questionário, nomeadamente à questão de resposta aberta, a totalidade dos alunos demonstrou saber o que é uma inferência, tendo explicado de um modo mais ou menos complexo, cabendo destacar como respostas: “inferir é extrair ilações a partir do literalmente referido no texto”; “é o que se deduz de um texto com base em conhecimentos prévios”; “ler nas entrelinhas”; “raciocínio desenvolvido a partir de indícios”; “é problematizar e perceber o subentendido de um texto”; “são conclusões que conseguimos retirar de um texto através do que nos é transmitido nele e do que sabemos do nosso conhecimento prévio”. No que concerne à questão 2.1., 67% dos alunos completou todos os espaços acertadamente, tendo os restantes 33% trocado duas respostas. Por fim, na questão

2.2., 56% da turma ordenou cronologicamente todos os passos, enquanto 44% trocou a ordem de, pelo menos, dois passos.

Considerando estes resultados, verifica-se que a turma obteve uma média de 74% na segunda parte do questionário, revelando uma capacidade metacognitiva boa e superior à primeira avaliação.



## **ANEXO 28 – Análise dos resultados do questionário *online* (PLM)**

Ao invés do previsto, por motivos externos, o questionário *online* (ANEXO 16) não foi aplicado em contexto de sala de aula, tendo ficado sob a inteira responsabilidade dos alunos o seu preenchimento em casa. Dos vinte e um alunos que integraram a amostra deste estudo, obtiveram-se dezasseis respostas e cinco não respostas ao questionário, pelo que os dados apresentados foram calculados em função deste número (N=16).

No que diz respeito à questão 1 – “Antes de aprenderes em sala de aula o que era uma inferência, tinhas algum conhecimento sobre este processo cognitivo?” –, 75% dos alunos respondeu que não tinha qualquer conhecimento e 25% que já tinha conhecimento prévio sobre inferências.

À questão 2 – “A aplicação da estratégia produzir inferências ajudou-me a determinar”, a percentagem de alunos que selecionou a opção “significados de palavras” foi de 12,5%, 6,3% considera que as inferências os ajudou a identificar “referentes de pronomes”, 62,5% refere que os auxiliou a determinar “temáticas do texto”, outros 62,5% crê que as inferências lhes permitiu identificar “características e sentimentos das personagens”, 75% releva a importância das inferências para a determinação das “intenções do narrador”, 12,5% “concorda com todas as opções supramencionadas” e ninguém considera que a aplicação da estratégia não os auxiliou a determinar, pelo menos, um dos aspetos referidos.

No que concerne à questão 3 – “Consideras que o ensino da aplicação da estratégia produzir inferências te auxiliou no desenvolvimento do teu modo de pensar e refletir sobre o texto?” –, 93,8% dos alunos afirmou que o ensino da estratégia os ajudou a pensar e refletir sobre o texto e apenas 6,3% considera que o seu ensino não obteve resultados. O item 3.1. solicitava uma justificação para a resposta dada à questão anterior. Apresentam-se, seguidamente, alguns exemplos de respostas dadas pelos alunos: “o ensino da estratégia ajudou-me a compreender melhor as intenções do narrador na mensagem que queria passar”; “fiz-me perceber melhor os segundos sentidos e ler nas entrelinhas do texto”; “tornei-me capaz de analisar e tirar conclusões e generalidades do texto”; “ajudou-me a estruturar mentalmente o texto e a compreendê-lo”; “através do uso de inferências temos uma maior capacidade na análise geral do texto, uma vez que vamos prestando mais atenção aos seus pequenos detalhes”.

Relativamente à questão 4 – “Após o ensino da aplicação da estratégia produzir inferências, sentes-te mais confiante para analisar textos?” –, em que os alunos tinham de responder consoante a escala Likert, sendo que 1 correspondia a “nada confiante” e 5 a

“muito confiante”, ninguém avaliou com 1 ou 2; 25% dos alunos atribuiu 3; 62,5% considera que se sente a um nível 4 de confiança e 12,5% sente-se muito mais confiante (5).

No respeitante à questão 5 – “Numa escala de 1 a 5, como classificas o contributo da aplicação da estratégia produzir inferências para a compreensão global de textos?” –, em que 1 correspondia a “nada relevante” e 5 a “muito relevante”, ninguém considera que a aplicação das estratégias não contribuiu para a compreensão holística de textos, 6,3% atribuiu um 2 para o impacto do recurso à estratégia na compreensão, 18,8% classifica com um 3, 50% avalia com um 4 e 25% atribuiu um 5.

Perante a questão 7 – “A aplicação da estratégia metacognitiva produzir inferências permitiu” –, 25% dos alunos referiu que lhes permitiu autorregular o seu processo de aprendizagem, 50% considera que lhes desenvolveu o espírito crítico e reflexivo, outros 50% admite que a aplicação da estratégia lhes desenvolveu a sua autonomia, 25% acredita que se consciencializou das suas capacidades e 18,8% concordou com todas as opções anteriormente referidas.

Face ao exposto, de um modo geral, os alunos admitem que o ensino explícito da produção de inferências contribuiu para o desenvolvimento da sua compreensão leitora e consideram que a aplicação consciente da estratégia lhes desenvolveu a autonomia e independência no seu uso.

## **ANEXO 29 – Pedido de autorização ao diretor da ESAB para a operacionalização da investigação (ELE)**

### **SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO**

Coimbra, 4 de Dezembro de 2017

Exmo. Sr. Diretor da Escola Secundária de Avelar Brotero,

No âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, eu, Carolina Lourenço Simões, venho por este meio solicitar autorização a Vossa Excelência para efetuar um estudo sobre “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências” na turma observada do 10.º ano de Espanhol nível de iniciação.

O estudo a realizar tem como propósito geral investigar o contributo da aplicação explícita da produção de inferências para o desenvolvimento da compreensão leitora, do raciocínio inferencial e da capacidade metacognitiva dos alunos, cabendo destacar como objetivos específicos:

- ✓ Fomentar o processo de ensino-aprendizagem da leitura segundo uma perspetiva cognitivista centrada no aluno-leitor;
- ✓ Desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos;
- ✓ Desenvolver a sua capacidade metacognitiva;
- ✓ Melhorar a sua compreensão leitora;
- ✓ Formar leitores competentes.

A aplicação do estudo subdividir-se-á em três momentos cruciais. Num primeiro momento, será aplicado um questionário que visa diagnosticar e avaliar a compreensão leitora, o raciocínio inferencial e os conhecimentos metacognitivos dos alunos face à produção de inferências. Num segundo momento, será aplicada explicitamente a estratégia de leitura “produzir inferências”. Num terceiro e último momento, será aplicado um questionário cujo objetivo é o registo escrito da experiência e da perceção dos alunos sobre a estratégia de compreensão de leitura lecionada.

Será solicitado aos Encarregados de Educação dos alunos o consentimento que viabiliza a realização do estudo. A participação dos alunos será voluntária e anónima. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim a que se destinam, de acordo com os princípios éticos e deontológicos de investigação em ciências humanas.

Agradeço a sua atenção e disponibilidade. Cordialmente,

*Carolina Lourenço Simões*

Tomei conhecimento e autorizo a realização do estudo “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências” na turma observada do 10º ano de Espanhol nível de iniciação.

## ANEXO 30 – Pedido de autorização aos encarregados de educação para a operacionalização da investigação (ELE)

### SOLICITAÇÃO DE AUTORIZAÇÃO

Exmo/a. Sr(a). Encarregado/a de Educação,

No âmbito do Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, que está a ser realizado na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, eu, Carolina Lourenço Simões, venho por este meio solicitar a autorização, a Vossa Excelência, da participação do seu educando no estudo “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências”.

Esse estudo tem como propósito geral investigar o contributo da aplicação explícita da produção de inferências para o desenvolvimento da compreensão leitora, do raciocínio inferencial e da capacidade metacognitiva dos alunos, cabendo destacar como objetivos específicos:

- ✓ Fomentar o processo de ensino-aprendizagem da leitura segundo uma perspetiva cognitivista centrada no aluno-leitor;
- ✓ Desenvolver o raciocínio inferencial dos alunos;
- ✓ Desenvolver a sua capacidade metacognitiva;
- ✓ Melhorar a sua compreensão leitora;
- ✓ Formar leitores competentes.

Para tal, é necessária a aplicação de dois inquéritos breves: um que visa diagnosticar e avaliar a compreensão leitora, o raciocínio inferencial e os conhecimentos metacognitivos dos alunos face à produção de inferências; e outro cujo objetivo é o registo escrito da experiência e da perceção dos alunos sobre a estratégia de compreensão de leitura lecionada. O preenchimento de ambos os questionários será efetuado em contexto escolar, com o conhecimento e consentimento da Direção da Escola.

A participação dos educandos será voluntária e anónima. Os dados recolhidos serão utilizados apenas para o fim a que se destinam, de acordo com os princípios éticos e deontológicos de investigação em ciências humanas.

De modo a viabilizar a operacionalização do estudo, solicito o preenchimento do destacável que se segue.

Agradeço a sua atenção e colaboração no projeto. Cordialmente,

*Carolina Lourenço Simões* (Professora estagiária de Português e de Espanhol)

---

Eu, _____,
Encarregado/a _____ de Educação _____ do/a _____ aluno/a _____,
_____ que frequenta o ____º ano, na turma _____, _____ (autorizo/não autorizo) o meu educando a participar no estudo “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências”, através da resposta a três questionários anónimos.
Data: ____/____/____
Assinatura do/a Encarregado/a de Educação: _____

## ANEXO 31 – Enunciado do questionário diagnóstico (ELE)<sup>82</sup>

### 4. La gastronomía y la literatura.

#### A. Lee con atención el siguiente poema, escrito por Pablo Neruda.

En el mar  
tormentoso  
de Chile  
vive el rosado congrio,  
gigante anguila<sup>1</sup>  
de nevada carne.  
Y en las ollas  
chilenas,  
en la costa,  
nació el caldillo  
grávido<sup>2</sup> y succulento,  
provechoso.  
Lleven a la cocina  
el congrio desollado<sup>3</sup>,  
su piel manchada cede  
como un guante<sup>4</sup>  
y al descubierto queda  
entonces  
el racimo<sup>5</sup> del mar,  
el congrio tierno  
reluce  
ya desnudo,  
preparado  
para nuestro apetito.  
Ahora  
recoges  
ajos,  
acaricia primero  
ese marfil<sup>6</sup>  
precioso,  
huele  
su fragancia iracunda<sup>7</sup>,  
entonces  
deja el ajo picado  
y el tomate  
hasta que la cebolla  
tenga color de oro.

Mientras tanto  
se cuecen  
con el vapor  
los regios<sup>8</sup>  
camarones marinos  
y cuando ya  
llegaron  
a su punto,  
cuando cuajó<sup>9</sup> el sabor  
en una salsa<sup>10</sup>  
formada por el jugo  
del océano  
y por el agua clara  
que desprendió la luz de la cebolla,  
entonces  
que entre el congrio  
y se sumerja<sup>11</sup> en gloria,  
que en la olla  
se aceite,  
se contraiga y se impregne.  
Ya sólo es necesario  
dejar en el manjar  
caer la crema<sup>12</sup>  
como una rosa espesa,  
y al fuego  
lentamente  
entregar el tesoro  
hasta que en el caldillo  
se calienten  
las esencias de Chile,  
y a la mesa  
lleguen recién casados  
los sabores  
del mar y de la tierra  
para que en ese plato  
tú conozcas el cielo.



Neruda, P. (1954). “Oda al caldillo de congrio”. In *Odas elementales*. Madrid: Catedra Letras Hispánicas.

<sup>1</sup> Criatura del mismo orden biológico que el del congrio.

<sup>2</sup> Cargado, lleno, abundante.

<sup>3</sup> Sin ojos.

<sup>4</sup> Prenda de vestir para cubrir la mano.

<sup>5</sup> Conjunto de cosas sostenidas por un eje común.

<sup>6</sup> Materia dura, compacta y blanca de la que están formados los dientes de los mamíferos.

<sup>7</sup> Que muestra ira.

<sup>8</sup> Majestuosos, suntuosos.

<sup>9</sup> Espesó.

<sup>10</sup> Conjunto de sustancias comestibles que condimentan la comida.

<sup>11</sup> Meter algo debajo del agua o de otro líquido.

<sup>12</sup> Nata de la leche.

<sup>82</sup> O questionário é da autoria da professora estagiária.

As definições apresentadas foram extraídas do *diccionario online de la Real Academia Española*, disponível em <http://dle.rae.es/?id=DgIqVCC>. [Consulta: 23 de fevereiro de 2018]

**B. Para responder a cada uno de los ítems de 1 a 8, elige la opción que permite obtener una afirmación correcta.**

1. El *congrío*, referido en las líneas 1 a 4, es un tipo de:
  - a) Carne.
  - b) Pez.
  - c) Pescado.
  - d) Alga marítima.
  
2. En los versos “en las ollas/ chilenas,/ en la costa/ nació el caldillo” (l. 7 a 10), el sujeto lírico:
  - a) Refiere que el caldillo es preparado en el litoral chileno.
  - b) Describe el hábitat natural del congrío.
  - c) Haz una valoración sobre el caldillo de congrío.
  - d) Caracteriza la costa chilena.
  
3. Respecto a su caracterización física, el congrío:
  - a) No tiene manchas y su exterior es rosa.
  - b) Tiene manchas y su interior es rosa.
  - c) No tiene manchas y su interior es rosa.
  - d) Tiene manchas y su interior es blanco.
  
4. La expresión “su piel manchada cede como un guante” (l. 15 y 16) significa que:
  - a) La piel del congrío adapta fácilmente su forma al cuchillo que lo corta.
  - b) Comparativamente a un guante, la piel del congrío es más fácil de adaptarse.
  - c) Al igual que un guante, la piel del congrío es flexible y de difícil trato.
  - d) La piel del congrío resulta difícil de cortar.
  
5. El referente de la expresión “marfil precioso” (l. 29 y 30) es:
  - a) El congrío.
  - b) El ajo.
  - c) El tomate.
  - d) La cebolla.
  
- 5.1. Dicha expresión tiene el objetivo de recuperar el referente:
  - a) A través de la comparación directa entre la forma de ese alimento y la del marfil.
  - b) Evidenciando, exclusivamente, la importancia de ese alimento en la gastronomía chilena.
  - c) Comparando indirectamente la forma de ese alimento a la del marfil y destacando su relevancia en el arte culinario de Chile.
  - d) Ninguna de las opciones está correcta.

6. Con el recurso a los adverbios “ahora”, “mientras tanto” y “ya”, el sujeto lírico visa:
- a) Omitir marcas de temporalidad típicas en la realización de una receta.
  - b) Evidenciar la dificultad subyacente a la preparación del caldillo de congrio.
  - c) Enfatizar la dinámica que se suele adoptar en la confección de un plato.
  - d) Demostrar la cantidad de tiempo necesaria para arreglar al congrio.
7. A lo largo del poema, el sujeto de enunciación emite valoraciones, respecto a los ingredientes que integran el caldillo de congrio, que reflejan un sentimiento de:
- a) Orgullo de los elementos provenientes de la tierra y del mar de su país.
  - b) Nostalgia del tiempo en el que preparaba ese plato típico chileno.
  - c) Respeto por los productos naturales de cada nación.
  - d) Gratitud por formar parte de una comunidad tan rica en verduras y especies marítimas.
- 7.1. Justifica tu respuesta recurriendo a elementos textuales.

---

---

---

8. Aludiendo a la tríade *mar, tierra y cielo* (l. 71 y 73), el sujeto lírico tiene la intención de:
- a) Destacar el producto final como el resultado de un matrimonio perfecto entre los alimentos provenientes del mar, de la tierra y del cielo chilenos.
  - b) Resaltar la importancia de la utilización de ingredientes artificiales chilenos en las recetas.
  - c) Intensificar la idea de que la fusión entre los elementos marítimos y terrenales chilenos en el caldillo permite alcanzar el paraíso gustativo.
  - d) Acentuar la relevancia del proceso de preparación del caldillo.

**C. Responde a la siguiente pregunta.**

1. Identifica dos temáticas centrales presentes en el poema.

---

---

**ANEXO 32 – Powerpoint teórico sobre produção de inferências (ELE)<sup>83</sup>**

Escola Secundária de Avelar Brotero  
Asignatura: Español  
2017/2018

# Producir inferencias

Profesora en prácticas: Carolina Lourenço Simões

## 0. Estrategias de comprensión lectora

- Activar el conocimiento previo
- Recurrir a imágenes sensoriales
- Cuestionar el texto
- Inferir y anticipar información
- Identificar ideas principales
- Recurrir a opciones de recuperación de información
- Sintetizar información

<sup>83</sup> Powerpoint criado pela professora estagiária62. Imagem adaptada pela professora estagiária, disponível em <https://www.pinterest.pt/pin/387802217900106858/>. [Consulta: 25 de abril de 2018]



## 1. ¿Qué es una inferencia?

LO QUE  
YA SÉ

Conocimiento previo/del mundo.

LO QUE  
LEO

Información objetiva/literal/explicita  
del texto.

INFERENCIA

## 2. ¿Qué significa inferir?

Deducir

Crear hipótesis

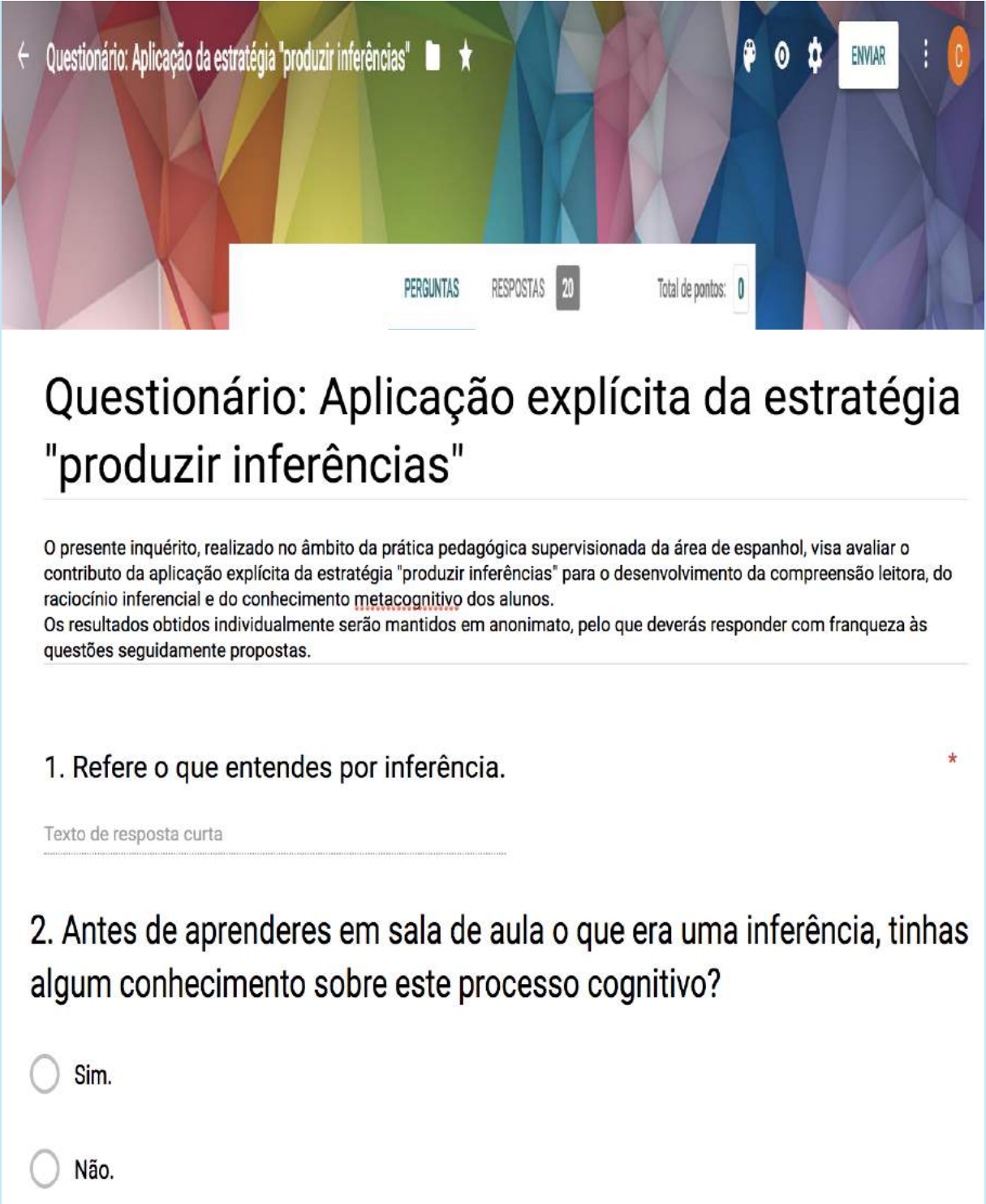
Leer entre líneas

Fundamentando siempre con mis conocimientos y con las informaciones  
textuales objetivas.

### 3. ¿Para qué inferir?

- *Te ayuda a...*
- ❖ *Expandir el conocimiento que tienes del mundo;*
- ❖ *Pensar críticamente y a cuestionar el texto;*
- ❖ *Reflexionar sobre lo que lees;*
- ❖ *Establecer una relación más profunda con el texto: si lo comprendes mejor, te acordarás mejor de la historia y, consecuentemente, podrás aplicar tus aprendizajes en el cotidiano.*
- ❖ *Crear una relación empática con los personajes y con la historia;*
- ❖ *Mejorar tu capacidad para comprender el texto;*
- ❖ *Fruir el texto (muchas veces no nos gusta algo, porque no lo comprendemos).*
- *Estarás más motivado para la lectura, porque te sientes más bien preparado para leer cualquier texto.*
- *Incita tu curiosidad, ya que pretenderás averiguar si tus hipótesis están correctas.*
- *Te conviertes en un lector más hábil.*

### ANEXO 33 – Questionário *online*: aplicação explícita da produção de inferências<sup>84</sup>



← Questionário: Aplicação da estratégia "produzir inferências" ★

PERGUNTAS RESPOSTAS 20 Total de pontos: 0

## Questionário: Aplicação explícita da estratégia "produzir inferências"

O presente inquérito, realizado no âmbito da prática pedagógica supervisionada da área de espanhol, visa avaliar o contributo da aplicação explícita da estratégia "produzir inferências" para o desenvolvimento da compreensão leitora, do raciocínio inferencial e do conhecimento metacognitivo dos alunos.  
Os resultados obtidos individualmente serão mantidos em anonimato, pelo que deverás responder com franqueza às questões seguidamente propostas.

1. Refere o que entendes por inferência. \*

Texto de resposta curta

2. Antes de aprenderes em sala de aula o que era uma inferência, tinhas algum conhecimento sobre este processo cognitivo?

Sim.

Não.

<sup>84</sup> Questionário criado pela professora estagiária.

3. Ao nível da competência leitora, a aplicação da estratégia "produzir inferências" ajudou-me a determinar:

- Significados de palavras, enriquecendo o meu léxico de espanhol (língua estrangeira).
- Intenções do narrador.
- Características e sentimentos das personagens.
- Referentes de pronomes.
- Temáticas do texto.
- Concordo com todas as opções anteriores.
- Não concordo com nenhuma das opções anteriores.

4. Consideras que a aplicação da estratégia "produzir inferências" te auxiliou no modo de refletir sobre o texto?

- Sim.
- Não.



4.1. Justifica a resposta anterior. \*

Texto de resposta longa

5. Numa escala de 1 a 5, classifica o grau de dificuldade em relação às questões inferenciais propostas pela professora na análise de textos, em sala de aula.

	1	2	3	4	5	
Nada difícil	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito difícil

6. Durante os momentos de compreensão leitora, sentia vontade em participar.

- Sim.
- Não.

⋮

6.1. Se seleccionaste "não" na resposta anterior, assinala, dos motivos seguidamente expostos, aquele(s) que justifica(m) a tua opção.

- Embora compreendesse os textos, tinha dificuldade em exprimir-me em espanhol.
- Embora compreendesse os textos, sentia vergonha em participar.
- Embora compreendesse os textos, não os achava muito interessantes.
- Embora compreendesse os textos, tinha dificuldade em exteriorizar o meu pensamento.
- Não compreendia os textos.

7. Numa escala de 1 a 5, como classificas o contributo da aplicação da estratégia "produzir inferências" para a compreensão global de textos?

	1	2	3	4	5	
Nada relevante	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	Muito relevante

### ANEXO 34 – Análise dos resultados do primeiro questionário diagnóstico (ELE)

A amostra da população foi o número total de alunos que constituem a turma, trinta e um.

Os resultados do questionário diagnóstico são apresentados seguidamente. No que concerne especificamente a cada um dos itens de escolha múltipla que integra o questionário, os resultados obtidos são os seguintes:

Item	1	2	3	4	5	5.1	6	7	8
<b>Percentagem de respostas corretas</b>	<b>23,3</b>	<b>53,3</b>	<b>36,7</b>	<b>60</b>	<b>20</b>	<b>46,7</b>	<b>30</b>	<b>66,7</b>	<b>43,4</b>
	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>	<b>%</b>
<b>Média (nº total de respostas corretas): 42,2%</b>									

Tabela 6 – Resultados obtidos nos itens de escolha múltipla do questionário diagnóstico (ELE)

A questão 7.1. de resposta aberta, que solicitava a justificação da resposta anterior recorrendo a elementos textuais, 20% dos alunos respondeu corretamente; 26,7% não responderam e 53,3% respondeu de forma incorreta

Analisando a questão 1C, em que se pedia a identificação das duas temáticas centrais presentes no poema, 56,7% dos alunos não sabia o que eram temáticas textuais. Aqueles que conheciam o seu significado, apresentaram muitas dificuldades em identificá-las, tendo 43,3% referido corretamente, apenas, uma temática – “*la comida/gastronomía*”.

Face aos resultados expostos, conclui-se que a capacidade inferencial e compreensão leitora dos alunos, neste momento de avaliação, é insatisfatória.

ANEXO 35 – *Powerpoint* com frase projetada extraída da obra “*Psicologia do vestir*”  
Error! Bookmark not defined.



ANEXO 36 – Cartões desordenados com um fragmento do conto “Las persianas”<sup>85</sup>

B

“Marcelo llegó como todas las noches a su apartamento de soltero. Lentamente dejó, sobre la mesita, el llavero, las gafas, [...] el portafolios, el peine, el reloj, las pastillas de pepsina y pancreatina, el pañuelo y el carné de identidad con su cara de pocos amigos.

Había en el ambiente un bochorno bien espeso, así que puso en marcha el aire acondicionado, no en el punto más violento [siempre que lo ponía, acababa resfriándose] sino en el más suave y silencioso. [...] Abrió la ventana. [...] Miró hacia el otro bloque del edificio. Casi todas las ventanas y persianas estaban cerradas. Le costó bastante cerrar las persianas. «Voy a tener que cambiarle la manivela». [...]

D

“Marcelo se enfrenta al espejo y, como siempre, la imagen de su propia panza lo desalienta. [...] Suspendió el pan, las bebidas gasificadas, ¡los ravioles!, la sal, los postres. La cintura apenas disminuyó tres centímetros en cinco meses. [...] En ese preciso instante decide que el sacrificio no merece la pena, y, para mañana, se promete un almuerzo con pastas. Reconoce que la decisión es cobarde, pero también estimulante.

De frente a la ventana cerrada, hace ejercicios respiratorios durante cinco minutos. Luego los suspende, porque no quiere sudar. [...] Enciende la radio portátil y suena su viejo y querido tango. Como burlándose de sí mismo, baila unos pasos, así como está, solo y desnudo. [...]

E

“Coge el despertador, apaga la radio y trata de dormir. Entonces llega el calambre del pie izquierdo. [...] Putea un poco, con la escasa convicción de quien no tiene destinatario a la vista. [...] Otra vez se acuesta, y, ahora sí, se duerme enseguida. [...]

A

“Lo despierta la luz del nuevo día. [...] Se sobresalta cuando comprende cuál es la causa de tanta luz: las persianas están abiertas o, mejor dicho, se abrieron después que él las cerró. Vale decir que todas sus tonterías de la víspera, los pasos de tango, los ejercicios respiratorios, los saltitos cuando el calambre, todo eso pudo ser visto por la vecina de enfrente. Ya se imagina a la señora Galván llamando a sus buenas amigas: «¿Crees que, anoche, había un tipo en pelotas en el apartamento de enfrente? ¡No imaginas todo lo que hizo! Bailó, saltó y se revolvió los pelos ahí adelante... ¿entiendes?» Y la amiga le diría: «¿No será un exhibicionista?» Y la señora Galván dirá que no, que [...] es un tipo serio, ya mayor. Y la amiga le dirá que esos son los peores. ¿Y si la señora Galván dice que no lo había pensado, pero que, efectivamente, puede ser un exhibicionista, con qué cara va a mirarla de ahora en adelante? [...]


<sup>85</sup> Cartões criados pela professora estagiária.



C

“Se viste rápidamente, se lava la cara y los dientes. Quiere salir lo más temprano posible, a fin de no encontrarse en el hall del edificio con la señora Galván. [...] Baja en el ascensor número dos, pero al abrir la puerta en la planta baja, ve a la señora Galván. Evidentemente, el encuentro para ella es un *shock*. [...] Marcelo se da cuenta que ella va a acercarse. [...]”

ANEXO 37 – Ficha de trabalho referente à aula inserida na unidade didática  
“¡Vamos de compras!”<sup>86</sup>

<p><i>Escola Secundária de Avelar Brotero</i> <i>Assinatura: Español (Nivel de Iniciación)</i></p>	
<p><b>Tema:</b> “Las persianas”, de Mario Benedetti.</p>	
<p><b>Fecha:</b> _____</p>	
<p><b>Curso:</b> _____; <b>Clase:</b> _____</p>	
<p><b>Nombre:</b> _____</p>	

1. Lee, con atención, el siguiente cuento, escrito por Mario Benedetti.

*LAS PERSIANAS*

Marcelo llegó como todas las noches a su apartamento de soltero. Lentamente dejó, sobre la mesita, el llavero, las gafas, [...] el portafolios<sup>1</sup>, el peine, el reloj, las pastillas de pepsina y pancreatina, el pañuelo y el carné de identidad con su cara de pocos amigos.



5 Había en el ambiente un bochorno bien espeso, así que puso en marcha el aire acondicionado, no en el punto más violento [siempre que lo ponía, acababa resfriándose] sino en el más suave y silencioso. [...] Abrió la ventana. [...] Miró hacia el otro bloque del edificio. Casi todas las ventanas y persianas estaban cerradas. Le costó bastante cerrar las persianas. «Voy a tener que cambiarle la manivela». [...]

10 Marcelo se enfrenta al espejo y, como siempre, la imagen de su propia panza lo desalienta<sup>2</sup>. [...] Suspendió el pan, las bebidas gasificadas, ¡los ravioles!, la sal, los postres. La cintura apenas disminuyó tres centímetros en cinco meses. [...] En ese preciso instante, decide que el sacrificio no merece la pena, y, para mañana, se promete un almuerzo con pastas. Reconoce que la decisión es cobarde, pero, también, estimulante.

15 De frente a la ventana cerrada, hace ejercicios respiratorios durante cinco minutos. Luego los suspende, porque no quiere sudar. [...] Enciende la radio portátil y suena su viejo y querido tango. Como burlándose<sup>3</sup> de sí mismo, baila unos pasos, así como está, solo y desnudo. [...]

Coge el despertador, apaga la radio y trata de dormir. Entonces llega el calambre<sup>4</sup> del pie izquierdo. [...] Putea un poco, con la escasa convicción de quien no tiene destinatario a la vista. [...] Otra vez se acuesta<sup>5</sup>, y, ahora sí, se duerme enseguida. [...]

20 Lo despierta la luz del nuevo día. [...] Se sobresalta cuando comprende cuál es la causa de tanta luz: las persianas están abiertas o, mejor dicho, se abrieron después que él las cerró. Vale decir que todas sus tonterías de la víspera, los pasos de tango, los ejercicios respiratorios, los saltitos cuando el calambre, todo eso pudo ser visto por la vecina de enfrente. Ya se imagina a la señora Galván llamando a sus buenas amigas: «¿Crees que, anoche, había un tipo en pelotas en el apartamento de enfrente? ¡No imaginas todo lo que hizo! Bailó, saltó y se revolvió<sup>6</sup> los pelos ahí adelante... ¿entiendes?» Y la amiga le diría: «¿No será un exhibicionista?» Y la señora Galván dirá que no, que [...] es un tipo serio, ya mayor. Y la amiga le dirá

<sup>1</sup> Cartera de mano para llevar libros, papeles, etc.

<sup>2</sup> Le quita el ánimo.

<sup>3</sup> Zumbándose, tomándose el pelo.

<sup>4</sup> Contracción muscular involuntaria, dolorosa y de poca duración.

<sup>5</sup> Echa/se tiende para dormir o descansar.

<sup>6</sup> Movía/meneaba de un lado a otro.

<sup>86</sup> A ficha de trabalho é da autoria da professora estagiária.

[...] es un tipo serio, ya mayor. Y la amiga le dirá que esos son los peores. ¿Y si la señora Galván dice que no lo había pensado, pero que, efectivamente, puede ser un exhibicionista, con qué cara va a mirarla de ahora en adelante? [...]

Se viste rápidamente, se lava la cara y los dientes. Quiere salir lo más temprano posible, a fin de no encontrarse en el hall del edificio con la señora Galván. [...] Baja en el ascensor número dos, pero al abrir la puerta en la planta baja, ve a la señora Galván. Evidentemente, el encuentro para ella es un *shock*. [...] Marcelo se da cuenta que ella va a acercarse. [...]

Benedetti, M. (2000). "Las persianas". In *Con y sin nostalgia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. [1ª ed. 1977].  
Texto adaptado pela professora estagiária. Texto adaptado por Carolina Lourenço Simões.

**2. Apunta, en la siguiente tabla, las características de Marcelo, fundamentando tus respuestas con elementos textuales.**

Características de Marcelo	Elementos textuales que lo comprueban

**2.1. La ropa es una forma de comunicar (Eco et al, 1939).**

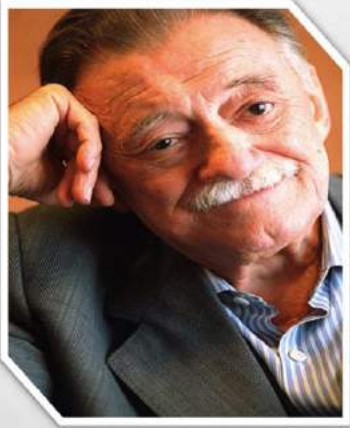
Entre los cuatro modelos seguidamente presentados, elige el estilo de ropa que más se adecua a Marcelo. Para ello, debes identificar los nombres de las prendas de vestir de cada modelo y justificar el motivo por el que lo seleccionaste y rechazaste los demás.



### ANEXO 38 – Powerpoint com considerações gerais sobre Mario Benedetti<sup>87</sup>

Mario Benedetti	
<b>Fecha de nacimiento y muerte</b>	14 de septiembre de 1920— 17 de mayo de 2009.
<b>Nacionalidad</b>	Uruguay.
<b>Proveniencia</b>	Paso de los toros.
<b>Ocupación</b>	Escritor.

- Uno de los autores más representativos de Uruguay.
- Se exiló en distintos países a causa de la oposición que hacía al gobierno.
- Estuvo casado durante 60 años, hasta la muerte de su esposa.



<sup>87</sup> Informações extraídas do site [https://www.fundacionmariobenedetti.org/mario\\_benedetti/vida/](https://www.fundacionmariobenedetti.org/mario_benedetti/vida/) [Consulta: 25 de abril de 2018] Imagem disponível em: [https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=816261&SubsecaoID=935305&Templat e=../artigosnoticias/user\\_exibir.asp&ID=945144](https://www.lpm.com.br/site/default.asp?TroncoID=805133&SecaoID=816261&SubsecaoID=935305&Templat e=../artigosnoticias/user_exibir.asp&ID=945144) [Consulta: 25 de abril de 2018]

### **ANEXO 39 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de “Las persianas”)<sup>88</sup>**

- ¿Cuál es el recurso expresivo presente en el primer párrafo? (La enumeración.) ¿Qué enumera el narrador? (Objetos que Marcelo, el protagonista, lleva para su trabajo.) A partir de la enumeración de esos objetos, quiero que identifiquéis algunas de las características psicológicas de Marcelo y que subrayéis los elementos textuales que justifican vuestras respuestas. (Es un hombre soltero – “su apartamento de soltero”-, solitario, que se preocupa por su apariencia física y que le gusta cuidarse– lleva un peine.) ¿Y respecto a las características físicas? (Ve mal – lleva gafas - y tiene problemas gástricos – toma pastillas de pepsina y pancreatina.)
- Considerando el contexto sintáctico-semántico, ¿qué significará la expresión “haber un bochorno bien espeso”? (Hacer mucho calor.) ¿Qué elementos textuales fundamentan vuestra inferencia? (... “así que puso en marcha el aire acondicionado...”)
- ¿Por qué creéis que “casi todas las ventanas y persianas estaban cerradas”? (A esas personas no les gusta exponerse, sino que prefieren mantener la privacidad.)
- ¿Por qué motivo el narrador habrá colgado la palabra “ravioles” entre puntos de exclamación y no los ha puesto en los restantes elementos enumerados? (El narrador pretendía enfatizar lo cuanto le gustaban los ravioles y el sacrificio que ha sido no poder comerlos.)
- ¿La dieta de Marcelo ha resultado? (No, “la cintura apenas disminuyó tres centímetros en cinco meses”.) Justificad vuestra respuesta recurriendo a elementos textuales. (No, porque su “cintura disminuyó tres centímetros en cinco meses”.)
- ¿Por qué será la decisión en terminar su dieta “cobarde”, por un lado, y “estimulante”, por otro? (La decisión es “cobarde”, por un lado, porque el protagonista prefiere desistir de su objetivo y de todo el esfuerzo empleado en adelgazar en lugar de enfrentar la tentación de comer demasiado, y, por otro, es “estimulante”, porque le permite disfrutar de un placer del que se había privado.)
- ¿Creéis que el cuento es muy o poco realista? ¿Por qué? (Muy realista. Todos estos “rituales” son transversales a todos los seres humanos. El planteamiento de cuestiones triviales, como la que Marcelo formula respecto a la posibilidad de dejar de someterse a una dieta, y sus miedos enfatizan eso mismo.)

---

<sup>88</sup> Criado pela professora estagiária.

- Marcelo es una persona que se preocupa por su imagen y salud, como ya hemos visto. Sin embargo, ¿se esfuerza para alcanzar sus objetivos? Fundamentad vuestra respuesta. (No. Marcelo está a régimen, pero, de pronto, desiste. Hace ejercicios respiratorios, pero, a causa del sudor, desiste.) ¿A partir de esos ejemplos, qué podemos inferir respecto a su personalidad? (El protagonista no es persistente, teniendo una postura pusilánime. Ante una dificultad mínima, Marcelo desiste de alcanzar sus objetivos.) Imaginad que estáis frente a Marcelo, ¿qué consejo le dais? (Le podría decir que los frutos de nuestro esfuerzo casi nunca son inmediatos. Cuando uno tiene un determinado objetivo, hay que trabajar mucho y pacientemente para conseguir lograrlo. No se puede desistir ante la primera dificultad.)
- Marcelo se despierta, ¿y qué le sucede? (Dase cuenta de que las persianas estuvieron siempre abiertas.) ¿Cómo reacciona? (Se pone preocupado por la posibilidad de su vecina haberle visto hacer las tonterías del día anterior.) ¿Marcelo no estaba feliz haciendo su rutina? Entonces, ¿por qué se preocupa tanto por esa posibilidad? (Le da miedo lo que su vecina pueda pensar de él.) Para él, ¿es más importante lo que su vecina va a pensar que hacer su rutina libremente? ¿Por qué? (Sí. Esto es un reflejo de la sociedad de apariencias en la que vivimos. Una sociedad que vive constantemente angustiada por lo que los demás piensan de ella, llegando, incluso, a renunciar a su propia felicidad en favor de los códigos socio-comportamentales esperados.)
- ¿Cuál será la simbología de la casa de Marcelo? (Es el único espacio que le permite a las personas actuar libremente.) En efecto, hay un derecho que está siendo puesto en peligro a partir del momento en el que alguien está observando nuestro comportamiento en nuestro espacio íntimo. ¿Cuál? (El derecho a la privacidad.) De hecho, ¿cómo podemos interpretar, también, la preocupación de Marcelo? (Si en su espacio íntimo no tiene privacidad ni libertad, ¿dónde la podrá alcanzar?)
- A partir del momento en el que descubre la posibilidad de haber sido visto, ¿qué piensa Marcelo? (Imagina el diálogo entre la vecina y su amiga.)

ANEXO 40 – *Powerpoint* com o final do conto “Las persianas”<sup>89</sup>

## *Final del cuento “Las persianas”*

- “La señora Galván se para junto a él: «Señor, quiero decirle que comprendo perfectamente que usted esté asombrado, estupefacto, y hasta que no me mire, y apenas me salude». «¿Yo?» «Sí, usted. Pero no quiero que piense mal de mí. Soy una distraída, eso lo admito, pero nada más, ¿sabe? Yo tenía la secreta esperanza de que usted no se hubiera dado cuenta. Pero su actitud es demasiado elocuente, señor. Y aunque usted tiene todo el derecho de pensar que soy una fresca o una mentirosa, le aseguro que anoche yo creí que había cerrado mis persianas.”



<sup>89</sup> Texto extraído de Benedetti, M. (2000). “Las persianas”. In *Con y sin nostalgia*. Buenos Aires: Editorial Sudamericana. [1ª ed. 1977]. Imagem copiada no *powerpoint*, disponível em: [https://www.telegraph.co.uk/content/dam/art/2018/02/02/TELEMMGLPICT000152280496\\_trans\\_NvBQzQNjv4BqqVzuiuqFlyLIwiB6NTmJwfSVWeZ\\_vEN7c6bHu2jJnT8.jpeg?imwidth=480](https://www.telegraph.co.uk/content/dam/art/2018/02/02/TELEMMGLPICT000152280496_trans_NvBQzQNjv4BqqVzuiuqFlyLIwiB6NTmJwfSVWeZ_vEN7c6bHu2jJnT8.jpeg?imwidth=480) [Consulta: 26 de abril de 2018]

ANEXO 41 – Modelos conjuntos de peças de vestuário (atividade de pós-leitura)<sup>90</sup>



<sup>90</sup> Modelos criados pela professora estagiária, onde se incluem imagens extraídas do *site* <https://www.elcorteingles.es/moda/hombre/?level=2> [Consulta: 26 de abril de 2018]



**ANEXO 42 – Proposta de correção da atividade de pós-leitura inerente ao conto “Las persianas”**

**1**



A- Camisa.  
B- Corbata.  
C- Pantalones.  
D- Jersey.  
E- Calcetines.  
F- Zapatos náuticos.  
Estilo casual, tradicional y comfortable, adecuado a un hombre que le gustan las rutinas y que no le gusta arriesgarse, pero que, aun así, se preocupa por su apariencia física. De acuerdo con las características expuestas en el ejercicio 2, este es el estilo que más se adecua a Marcelo.

**2**



A- Chándal.  
B- Camisola.  
C- Zapatillas.  
Estilo deportivo, propio de un hombre que le gusta el confort. El hombre que adopta este estilo es despreocupado y tampoco se preocupa por mantener un determinado *status* social. Considerando que Marcelo es un hombre tradicionalista, anticuado y que se preocupa excesivamente por la opinión de la sociedad, este estilo no es el más adecuado para caracterizar el personaje.

**3**



A- Sudadera.  
B- Vaqueros.  
C- Chaqueta.  
D- Gorra.  
E- Zapatos.  
Estilo informal, deportivo, joven y moderno. Por el carácter tradicionalista, anticuado y formal del personaje, se concluye que este no es el estilo más adecuado.

**4**



A- Traje (Smoking, camisa, chaleco y pantalones).  
B- Pajarita.  
C- Zapatos.  
Estilo demasiado formal, moderno y joven. Se adecua a un hombre presumido, sofisticado, que tiene confianza en sí mismo y que le gusta arriesgarse y ser innovador. Todas las características mencionadas son opuestas a la personalidad de Marcelo. De hecho, el protagonista revela ser un hombre anticuado, pusilánime, tradicionalista e inseguro, por el que nunca podría vestir algo tan osado.

ANEXO 43 – Imagens de meios de transporte (atividade de pré-leitura)<sup>91</sup>

De los siguientes medios de transporte, elige los que más se adecuan a viajes de larga distancia.



1



2



3



4

<sup>91</sup> Imagens extraídas de: (1) <https://www.miamiimportadosonline.com/produto/monociclo-fun-20-inch-com-liga-de-aro/>; (2) <https://estebanrivas.es/en/bus-rental-for-weddings/>; (3) <http://hoyquierocontarte.blogspot.com/2008/04/la-carreta-vaca.html>; (4) <http://www.pnr.pt/2011/11/pela-defesa-do-comboio-como-factor-de-progresso/> [Consulta: 10 de maio de 2018]



**2. Refiere dos características psicológicas de cada personaje y justifica tu respuesta recurriendo a elementos textuales.**

---

---

---

---

---

**3. Después de solucionado el problema, Mortadelo va a comprar dos billetes para coger un tren. Escucha el diálogo entre él y el empleado de la estación de ferrocarril y completa los espacios con las palabras/expresiones en falta.**

**Mortadelo (M):** ¡Buenos días! Quería dos \_\_\_\_\_ (1)  
de \_\_\_\_\_ (2) Villabotijos para hoy, por favor. Los de \_\_\_\_\_  
(3) no hacen falta, porque mi jefe no sabe cuánto tiempo estaremos fuera.

**Empleado (E):** Bueno, estos son los \_\_\_\_\_ (4) para Villabotijos.  
¿A qué hora desea \_\_\_\_\_ (5)?

**(M):** A la 13.30, por favor.

**(E):** ¿Usted tiene preferencias por los \_\_\_\_\_ (6)?

**(M):** Sí, quería un \_\_\_\_\_ (7) junto a la \_\_\_\_\_ (8).

**(E):** ¿Y quiere en la clase \_\_\_\_\_ (9) o \_\_\_\_\_ (10)?

**(M):** \_\_\_\_\_ (11), por favor. ¿Hay \_\_\_\_\_ (12) para técnicos de investigación  
aeroterraquea?

**(E):** No, solo para estudiantes, señor... Entonces, dos \_\_\_\_\_ (13) de \_\_\_\_\_ (14)  
Villabotijos para hoy, a la 13.30, en clase \_\_\_\_\_ (15) y con un lugar \_\_\_\_\_ (16) de la  
ventanilla. Son 60 euros, por favor.

**(M):** Aquí están.

**(E):** Muchas gracias. Le informo que el tren lleva 15 minutos de \_\_\_\_\_ (17), por lo que,  
probablemente, solo \_\_\_\_\_ (18) a las 13.45.

**(M):** ¡Vale! Muchas gracias.

**(E):** ¡No hay de qué! ¡Buen \_\_\_\_\_ (19)!



### **ANEXO 45 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão de “Mortadelo y Filemón”)<sup>93</sup>**

- ¿Quién escribe la carta a Filemón? (Su amigo Manolo.) ¿Cuál es el motivo por el que le escribe? (Manolo invita Filemón a visitar su finca.)
- Considerando el contexto en el que surge, inferid el significado de “finca”. (Casa, propiedad.)
- ¿Por qué razón quiere Filemón llevar su cámara fotográfica? (Para sacar fotos.)
- Atendiendo al contexto en el que surge, inferid el significado de la palabra “carrete”. (Rollo para hacer fotografías.)
- ¿A qué sonido se refiere Filemón? (A su propia voz.)
- ¿Cuál es la intención de Filemón en pedir a Mortadelo que vaya “a la velocidad del sonido”? (La velocidad del sonido se propaga rápidamente. Con el recurso a dicha expresión, Filemón pretende que Mortadelo sea rápido, que se dé prisa.)
- ¿Qué le pide el jefe a Mortadelo? (El jefe le pide a Mortadelo que vaya a comprar un carrete.)
- ¿Cuál será el significado de la palabra “merluzo”? (Tonto, bobo.)
- ¿Cuál es el origen de la sorpresa y del asombro de Filemón? (Cuando Filemón constata que Mortadelo no le ha traído lo que quería, sino que algo completamente diferente, él se ha quedado sorprendido.)
- Según la perspectiva de Mortadelo, ¿qué tipo de objeto es un “carrete”? (Es un medio de transporte.) A este propósito, foi mencionado que o sufixo “-ete” associado à raiz “carr” tem uma conotação pejorativa, referindo-se depreciativamente a qualquer tipo de meio de transporte e não a um em específico.
- Considerando las imágenes del cómic, ¿cómo caracterizaríais el viaje en carrete? (Lento.) ¿Y eso está de acuerdo con la intención de Filemón? ¿Cuáles son los elementos textuales que lo comprueban? (No. Las expresiones “¡Venga a la velocidad del sonido!”, “¡Vaya!”, “¡Ya está ahí!” comprueban que Filemón pretendía rapidez en el tratamiento del asunto.)
- De hecho, ¿qué ha posibilitado la risa en esta tira cómica? (La polisemia de la palabra “carrete” y el fallo de comunicación que proporcionó. Como Filemón no presentó el contexto sintáctico-semántico de la palabra, Mortadelo le atribuyó una de sus múltiples acepciones, infiriendo que el carrete era un medio de transporte. El grotesco de la situación está, sobretudo, en la deducción que Mortadelo hizo. A nadie se le ocurriría

---

<sup>93</sup> Criado pela professora estagiária.

viajar en una carreta, tipo de carrete que Mortadelo le trajo, cuando podría hacerlo en un transporte más rápido y cómodo.)

**ANEXO 46 – Exemplos de respostas dos alunos à questão 2 da ficha de trabalho<sup>94</sup>**

filemón es un hombre agresivo y serio porque no pide el  
carrete con delicadeza a mortadela y no tiene sentido del  
humor. Mortadela es una persona obediente y tonta  
porque aunque no ha traído lo que Filemón quería él  
cumplió sus ordenes.

**Resposta 1**

Filemón es un jefe muy autoritario y impaciente  
con su empleado ("¡Mortadela! ¡Venga a la velocidad  
del sonido!"). Mortadela es un empleado sumiso  
que siempre cumple las órdenes del jefe sin cuestionar  
("Este es el carrete más pequeño que encontré").

**Resposta 2**

Filemón es autoritario e impaciente con su  
empleado ("¡Mortadela! ¡Venga a la velocidad del sonido!").  
Sin embargo, Mortadela es obediente y muy calma  
con su jefe ("Buena, buena").

**Resposta 3**

<sup>94</sup> Selecionaram-se os três melhores exemplos.

ANEXO 47 – Fotografia do exercício 3 do manual didático de espanhol<sup>95</sup>

**3** Observa el horario de trenes.  
Quieres ir a uno de estos destinos y vas a comprarte un billete.  
En parejas, escribid el diálogo y presentádselo a la clase.

Quería un billete para Madrid.

¿Solo de ida o de ida y vuelta?

Horario de trenes			
Estación de origen	Hora de salida	Estación de destino	Hora de llegada
Madrid	08:30	Sevilla	11:07
Madrid	12:05	Cádiz	16:05
Madrid	14:05	Córdoba	15:59
Madrid	15:00	Pontevedra	22:03
Madrid	17:15	Murcia	21:45
Madrid	20:25	Barcelona	23:40

Pedir informaciones	Pedir un billete / pagar
<p>¿A qué hora sale el tren?</p> <p>¿A qué hora llega el tren?</p> <p>¿Este tren hace parada en...?</p> <p>¿Cuál es el andén de este tren?</p> <p>¿Hay descuento para...?</p> <p>¿En qué estación debo bajar?</p> <p>¿Necesito cambiar de tren?</p> <p>¿El tren lleva retraso?</p>	<p>Quería un billete solamente de ida a...</p> <p>Me gustaría comprar un billete para...</p> <p>Quería un billete de ida y vuelta.</p> <p>Quería un billete en clase turista o preferente.</p> <p>¿Cuánto cuesta?</p> <p>¿Puedo pagar con tarjeta?</p> <p>Quería un asiento cerca de la ventanilla.</p>

<sup>95</sup> Pacheco, L. & Sá, D. (2017). *Endirecto.com I*. Porto: Areal Editores.



## **ANEXO 48 – Planificação completa da aula inserida na unidade didática “*De vacaciones*”**

A professora iniciou a aula perguntando aos alunos o que é que pensavam fazer nas suas férias, visando, deste modo, fazer uma breve revisão do conteúdo lexical relativo às atividades de ócio.

Inspirando-se no *storytelling*, a professora criou algumas personagens e um fio narrativo condutor que permitiu articular todos os momentos da aula, contextualizando os conteúdos de um modo mais realista e interativo, o que facilita “o acesso à aprendizagem de uma forma lúdica” e potencia uma memorização mais eficaz das aprendizagens (Lambert, 2010, *apud* Orta, 2016). Por conseguinte, a professora referiu que Carmen e os seus amigos queriam passar as suas férias todos juntos no estrangeiro. Contudo, como não tinham ideias para onde ir, procuraram informações numa agência de viagens. O agente propôs-lhes os “*paquetes privilegio*”, que garantiam uma viagem inesquecível. Com efeito, e, com o objetivo de rever, brevemente, alguns conteúdos lexicais lecionados ao longo do ano letivo, nomeadamente os números, serviços da cidade e desportos, os alunos tinham de preencher os espaços em branco do exercício 1 com as informações referentes aos pacotes de viagem presentes na *lista a*. Posteriormente, solicitou-se a um aluno que fosse ao quadro apontar a correção realizada oralmente. Corrigido o exercício e, visando desenvolver a sua expressão oral, a professora referiu que os amigos elegeram o pacote “cultura y naturaleza” e perguntou-lhes qual dos pacotes selecionariam se estivessem no seu lugar, pedindo-lhes que justificassem as respostas. Deste modo, treinou-se a expressão oral dos alunos.

Prosseguiu-se a aula com o enredo, dizendo-se aos alunos que os amigos já tinham reservado as suas férias. Como queriam preparar as suas malas de viagem, os amigos foram ver as previsões atmosféricas numa página web. A professora referiu que antes de ajudá-los a interpretar a tabela que encontraram na internet, os alunos necessitavam de saber os nomes e expressões que se associam ao clima. Com efeito, e visando ensinar o conteúdo funcional “*el tiempo atmosférico*”, a professora apresentou um *prezi* com imagens referentes ao tempo atmosférico<sup>96</sup>:

---

<sup>96</sup> Imagens da apresentação *prezi* disponíveis em: <https://estatico.profedelee.es/wp-content/uploads/2016/03/imagen-actividad-el tiempo-peq-573x1024.jpg> [Consulta: 14 de maio de 2018]





Enquanto se apresentavam os conteúdos, os alunos tinham de associar os significados na língua meta às imagens do exercício 2.1. da ficha de trabalho, tendo-se recorrido, assim, ao método direto. Para além das imagens apresentadas, a professora referiu alguns substantivos relacionados com o conteúdo a estudar, a saber *sol, luna, nube, lluvia, arcoíris*.

Com a intenção de treinar e consolidar os conteúdos funcionais, os alunos realizaram o exercício 2.2. da ficha, tendo-se procedido posteriormente à sua correção oral e escrita no quadro, realizada pelos alunos.


Seguidamente, a professora referiu que, vistas as previsões meteorológicas, tinha chegado o momento de preparar as malas de viagem<sup>97</sup>.

<sup>97</sup> A continuação da aula é apresentada na aplicação 3 (subcapítulo 2.2.4, parte III).

## ANEXO 49 – Ficha de trabalho referente à aula inserida na unidade didática “De vacaciones”<sup>98</sup>

*Escola Secundária de Avelar Brotero*

*Asignatura: Español (Nivel de Iniciación)*



**Tema:** “¡Vamos de vacaciones!”

**Fecha:** \_\_\_\_\_


**Curso:** \_\_\_\_\_; **Clase:** \_\_\_\_\_

**Nombre:** \_\_\_\_\_

*Carmen y sus amigos quieren pasar juntos las vacaciones. Como no tienen ideas de a dónde ir, buscan informaciones en una agencia de viajes. De hecho, el agente les propone los “paquetes privilegio”, que garantizan un viaje inolvidable.*

1. Rellena los espacios con las informaciones presentadas en la lista *a* y escribe por extenso el precio de cada viaje.

**Paquete “Por mar y tierra”**



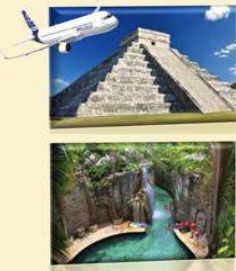
- Múltiples servicios, como bares, \_\_\_\_\_ (1), \_\_\_\_\_ (2); zonas de entretenimiento, como discotecas, \_\_\_\_\_ (3), \_\_\_\_\_ (4) y un centro comercial, hasta \_\_\_\_\_ (5) para hacer ejercicio y un spa para relajar.
- Destino: \_\_\_\_\_ (6).
- Medio de transporte: \_\_\_\_\_ (7).
- Precio: 6530 euros ( \_\_\_\_\_ ) (8).

**Paquete “Montañismo aventura”**



- Para aficionados de la \_\_\_\_\_ (9) y de actividades \_\_\_\_\_ (10).
- Práctica de deportes: \_\_\_\_\_ (11), \_\_\_\_\_ (12) y \_\_\_\_\_ (13).
- Destino: \_\_\_\_\_ (14).
- Medio de transporte: \_\_\_\_\_ (15).
- Precio: 2199 euros ( \_\_\_\_\_ ) (16).

**Paquete “Cultura y naturaleza”**



- Inmersión \_\_\_\_\_ (16) total.
- Visita a Chichén Itzá (pirámide de Kukulkán, Templo de los guerreros, museo arqueológico) y al parque Xcaret (espectáculos tradicionales mexicanos, zonas arqueológicas mayas y capillas; paisajes naturales; \_\_\_\_\_ (17) en los ríos subterráneos y visita al \_\_\_\_\_ (18) y al aviario).
- Destino: \_\_\_\_\_ (19).
- Medio de transporte: \_\_\_\_\_ (20).
- Precio: 3622 euros ( \_\_\_\_\_ ) (21).

<sup>98</sup> Criada pela professora estagiária. As imagens estão disponíveis em: <https://estatico.profedelee.es/wp-content/uploads/2016/03/imagen-actividad-el tiempo-peq-573x1024.jpg> e <https://www.dreamstime.com/royalty-free-stock-photo-creative-card-all-meteorology-symbols-image21148475> [Consulta: 14 de maio de 2018]

**Lista a**

Cultural; piscinas; hockey sobre hielo; Zermatt, población localizada en los Alpes suizos; teatro; crucero; relajar; Tulum, México; viaje por el mediterráneo a las ciudades de Barcelona, Palma de Mallorca, Palermo y Roma; cine; avión; deportivas; acuario; restaurantes; escalada; nieve; tren; gimnasio; esquí; submarinismo.

**2. Hablar del tiempo atmosférico.**

**2.1. Apunta las palabras/expresiones que se asocian a las imágenes seguidamente presentadas.**



1



2



3



4



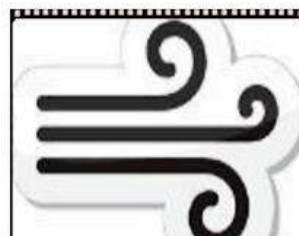
5



6







7



8

2.2. Las siguientes imágenes nos enseñan las previsiones climáticas para Tulum, el destino turístico elegido por los amigos. Refiere el tiempo que va a hacer.

Día 1	Día 2	Día 3	Día 4	Día 5	Día 6	Día 7
						
25.°	26.°	24.°	25.°	22.°	18.°	16.°
11.°	14.°	12.°	12.°	10.°	10.°	10.°

Día 1: \_\_\_\_\_

Día 2: \_\_\_\_\_

Día 3: \_\_\_\_\_

Día 4: \_\_\_\_\_

Día 5: \_\_\_\_\_

Día 6: \_\_\_\_\_

Día 7: \_\_\_\_\_

*Ahora que han reservado sus vacaciones y visto las previsiones atmosféricas, Carmen y sus amigos pueden preparar sus maletas de viaje. Sin embargo, preparar una maleta puede ser un lío, que lo diga Bean, uno de los amigos que va a acompañar a Carmen en el viaje.*

### 3. Preparar la maleta de viaje...

3.1. Ve un fragmento del vídeo “Mr. Bean viaja de nuevo” y completa la siguiente tabla.

<b>Problema</b>	
<b>Soluciones</b>	
<b>Prendas de vestir y objetos que lleva en la maleta</b>	

**3.2. Lee, con atención, la transcripción de una parte del sketch “Una maleta se llena de *por si acaso*”, del humorista Luis Piedrahita. Mientras se analiza el texto, apunta las principales conclusiones que te permiten contestar a las preguntas del ejercicio 3.2.1.**

*Mis apuntes:*

3 “La vida es un viaje en el que ni siquiera sabemos qué  
meter en la maleta. [...] ¿Cuánto espacio necesita un  
ser humano en una maleta? No se puede saber. No se  
puede saber, porque una maleta no se llena de ropa,  
6 una maleta se llena de “por si acaso”. Dices “voy a  
llevarme otro pijama por si acaso”. Oye, “Pero, vas a dormir solo una noche,  
¿no?” “Sí, pero igual me desdoble”. “Y voy a llevarme un jersey grueso por si  
9 acaso, que en Sevilla en agosto nunca se sabe”. Y voy a llevarme, también,  
una espada toledana y cepos, cepos para osos y órganos para trasplante. Y voy  
a llevarme una cebra disecada”. Y luego eso pesa un huevo. [...]”



---

---

---

---

---

---

---

---

---

---

Piedrahita, L. (2012). “Una maleta se llena de *por si acaso*”.  
Archivado en: [https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK\\_AI09c](https://www.youtube.com/watch?v=f6hyK_AI09c).

**3.2.1. Responde a las siguientes preguntas.**

a. Identifica la cuestión que sirve de punto de partida para la reflexión hecha por el humorista.

---

---

b. Considerando el contexto en el que surge, *por si acaso* se refiere a una:

- 1) Eventualidad.
- 2) Consecuencia.
- 3) Causa.
- 4) Conclusión

c. La intención del humorista en repetir la expresión “voy a llevarme” es:

- 1) Evidenciar la cantidad de objetos que uno lleva en su maleta.
- 2) Enumerar el tipo de objetos esenciales que uno debe llevar.
- 3) Enfatizar la excelente capacidad selectiva del ser humano.
- 4) Las respuestas 1) y 3) son correctas.

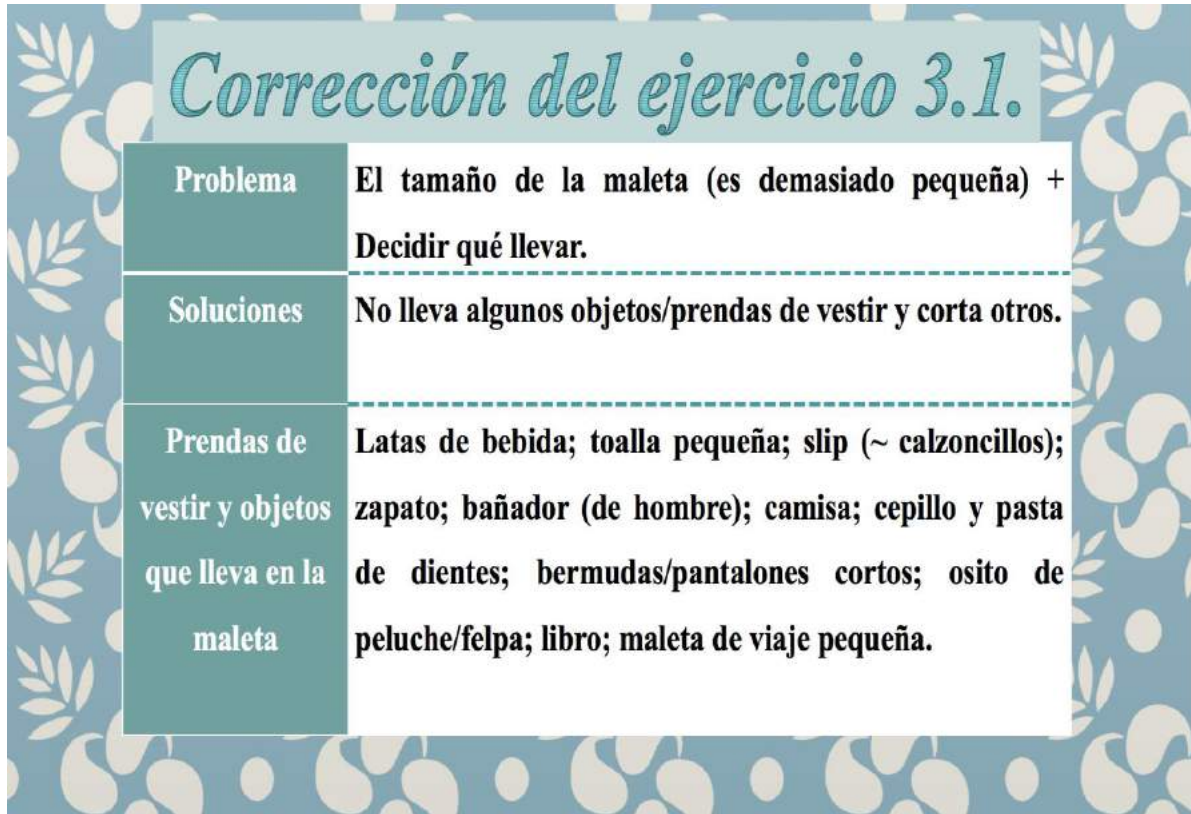
d. Los ejemplos que el humorista plantea a lo largo del texto sirven para:

- 1) Provocar la risa.
- 2) Señalar la cantidad de objetos inútiles que uno lleva en una maleta.
- 3) Destacar los objetos fundamentales para ir de viaje.
- 4) Las respuestas 1) y 2) son correctas.

- e. El pronombre “eso” (l. 10) tiene como referente:
- 1) La ropa.
  - 2) Todos los objetos que va a llevar en la maleta.
  - 3) La cebra disecada.
  - 4) La espada toledana, los cepos para osos y los órganos para trasplante.
- f. Atendiendo al contexto, la expresión “pesa un huevo” (l. 10) significa que algo:
- 1) Pesa poco.
  - 2) Tiene un peso equivalente al de un huevo de codorniz.
  - 3) Pesa mucho.
  - 4) No pesa casi nada.



**ANEXO 50 – Correção do exercício 3.1. da ficha de trabalho**



### *Corrección del ejercicio 3.1.*

<b>Problema</b>	<b>El tamaño de la maleta (es demasiado pequeña) + Decidir qué llevar.</b>
<b>Soluciones</b>	<b>No lleva algunos objetos/prendas de vestir y corta otros.</b>
<b>Prendas de vestir y objetos que lleva en la maleta</b>	<b>Latas de bebida; toalla pequeña; slip (~ calzoncillos); zapato; bañador (de hombre); camisa; cepillo y pasta de dientes; bermudas/pantalones cortos; osito de peluche/felpa; libro; maleta de viaje pequeña.</b>

**ANEXO 51 – Preparação do diálogo entre professora-alunos (compreensão do texto “*Una maleta no se llena de ropa, se llena de por si acaso*”)**

- De los problemas que mencionasteis anteriormente respecto a la preparación de la maleta de viaje, ¿cuál se encuentra presente en este texto? (La indefinición e incapacidad del ser humano en elegir los objetos estrictamente necesarios para llevar de viaje.) ¿Cuál es el elemento textual que fundamenta vuestra inferencia? (La expresión “ni siquiera sabemos qué meter en la maleta”.)
- ¿Qué serán por si acaso? ¿Serán prendas de vestir? ¿Por qué no podrán ser prendas de vestir? (El humorista refiere antes que “una maleta no se llena de ropa, se llena de por si acaso”.) ¿Serán objetos? De modo a ilustrar melhor o uso do nexos, a professora deu alguns exemplos: “Voy a llevar un paraguas, por si acaso llueve.”, “Voy a llevar un bañador, por si acaso voy a la playa”. ¿Considerando los ejemplos dados, en qué situaciones se recurrirá a la expresión por si acaso? (En situaciones en las que se pretende expresar hipótesis, posibilidad.)
- ¿Vosotros llevaríais otro pijama para dormir solo una noche? ¿Por qué? (Se puede manchar uno de los pijamas; el tiempo atmosférico puede cambiar, por el que será más mejor llevar uno que sea más caliente y otro más fresco.) ¿Por qué motivo el humorista lleva otro pijama? (“Podrá desdoblarse”.) ¿Esta hipótesis es válida? Justificad. (No, porque no es posible que alguien se desdoble.)
- ¿Cómo caracterizáis el tiempo en Sevilla, en agosto?<sup>99</sup> (Hace mucho calor.<sup>100</sup>) ¿Cuándo y para qué vestimos un jersey grueso? (Cuando hace frío, vestimos un jersey grueso para nos calentar.) De hecho, ¿es necesario llevar un jersey grueso bajo estas condiciones? ¿Por qué? (No. Si el tiempo en Sevilla, en agosto, es caliente, es desnecesario uno llevarse un jersey para calentarse.)
- ¿Cuál es el recurso expresivo presente en la frase “... una espada toledana, cepos...”? (Enumeración.) ¿Qué es enumerado? (Los objetos que lleva en su maleta.) ¿Vosotros llevaríais esos objetos en vuestras maletas? ¿Por qué? (No, porque estos objetos no son esenciales.)
- ¿Los ejemplos planteados son buenos para provocar la risa? Fundamentad vuestra respuesta. (Al recurrir a objetos que a nadie se le ocurriría llevar, a la falta de lógica y a

---

<sup>99</sup> Os alunos tinham conhecimentos sobre o tempo atmosférico em Sevilha, aprendidos na aula anterior.

<sup>100</sup> Aplicação do conteúdo funcional lecionado na aula.

la incoherencia provocada por el raciocinio de quien va de viaje, los ejemplos planteados son muy buenos para provocar la risa, evidenciando la cantidad de objetos inútiles que el ser humano lleva en las maletas de viaje.)

- ¿A qué se refiere el pronombre “eso”? (A todos los objetos que el humorista lleva en la maleta.)
- ¿Cuál es la cantidad de objetos que lleva en la maleta? (El humorista lleva muchos objetos.) Por consiguiente, ¿cuál será el significado de la expresión “pesa un huevo”? (Pesa mucho.)

## **ANEXO 52 – Análise dos resultados do questionário *online* (ELE)**

O questionário *online* foi aplicado em contexto de sala de aula. Contudo, devido ao número extenso de alunos na turma e ao escasso número de computadores na biblioteca da escola, obtiveram-se vinte respostas e dez não respostas. Neste sentido, os dados apresentados foram calculados em função deste número (N=20).

No que diz respeito à questão 1 – “Refere o que entendes por inferência –, expõem-se algumas das respostas dadas pelos alunos – “é a relação entre o que sabemos sobre o mundo com aquilo que interpretamos num texto”, “é uma dedução feita através de uma informação”, “é o que subentendemos a partir da leitura de algo”, “é uma dedução daquilo que leio e que relaciono com o meu conhecimento”, “são hipóteses que nos permitem compreender o texto”.

Relativamente à questão 2 – “Antes de aprenderes em sala de aula o que era uma inferência, tinhas algum conhecimento sobre este processo cognitivo?” –, 80% referiu que não tinha quaisquer conhecimentos, enquanto 20% mencionou ter conhecimentos prévios sobre inferências.

À questão 3 – “Ao nível da competência leitora, a aplicação da estratégia produzir inferências ajudou-me a determinar:” –, a percentagem de alunos que selecionou a opção “significados de palavras, enriquecendo o meu léxico de espanhol (língua estrangeira)” foi de 20%, 55% considera que as inferências os ajudou a identificar “intenções do narrador”, 35% refere que os auxiliou a determinar “características e sentimentos de personagens”, outros 10% crê que as inferências lhes permitiram identificar “referentes de pronomes”, 55% releva a importância das inferências para a determinação das “temáticas do texto”, 35% concorda com todas as opções supramencionadas e 5% considera que a aplicação da estratégia não os auxiliou na determinação de nenhum dos aspetos referidos.

No que concerne à questão 4 – “Consideras que a aplicação da estratégia produzir inferências te auxiliou no modo de refletir sobre o texto?” –, todos os alunos afirmaram que a aplicação da estratégia os ajudou a pensar e refletir sobre o texto. O item 4.1. solicitava uma justificação para a resposta dada à questão anterior. A este propósito, é de referir que todos os alunos mencionaram que a produção de inferências os auxiliou a compreender o texto, tendo aludido a uma ou mais opções dispostas na questão 3.

Relativamente à questão 5 – “Numa escala de 1 a 5, classifica o grau de dificuldade em relação às questões inferenciais propostas pela professora na análise de textos, em sala de aula.” –, em que os alunos tinham de responder consoante a escala Likert, sendo que 1 correspondia a “nada difícil” e 5 a “muito difícil”, ninguém avaliou com 1; 45% dos alunos

atribuiu 2; 20% considera que as questões equivaliam a um grau de dificuldade 3; 30% referiu que as perguntas de compreensão eram um 4 e apenas 5% considerou que eram de nível 5.

No respeitante à questão 6 – “Durante os momentos de compreensão leitora, sentia vontade em participar.”<sup>101</sup> –, 55% referiu que sentia vontade, enquanto os restantes 45% afirmaram que não. A questão 6.1, dirigida aos alunos que responderam não na resposta anterior, pretendia que eles optassem, dos elementos referidos, por aqueles que representavam motivos que justificassem a sua falta de vontade em participar, sendo que 26,7% afirma que “embora compreendesse os textos, tinha dificuldade em exprimir-se em espanhol”; 53,3% admitiu que “embora compreendesse os textos, sentia vergonha em participar”; 13,3% mencionou que “embora compreendesse os textos, não os achava muito interessantes”; 26,7% referiu que “embora compreendesse os textos, tinha dificuldade em exteriorizar o seu pensamento” e 5% afirmou que “não compreendia os textos”.

Perante a questão 7 – “Numa escala de 1 a 5, como classificas o contributo da aplicação da estratégia produzir inferências para a compreensão global de textos?” –, em que 1 correspondia a “nada relevante” e 5 a “muito relevante”, 5% dos alunos atribuiu 1, 5% avaliou com 2, 5% considerou que correspondia a um 3, 55% deu nota 4 e 30% classifica com 5.

Face ao exposto, de um modo geral, os alunos concluíram que a aplicação explícita da produção de inferências contribuiu para o desenvolvimento da sua compreensão leitora e consideraram que a aplicação consciente da estratégia lhes desenvolveu a autonomia e o seu modo de refletir sobre o texto.

---

<sup>101</sup> Atendendo ao decréscimo da participação da turma de ELE nos momentos de compreensão leitora, fez-se um levantamento dos motivos que o poderiam justificar.

## DECLARAÇÃO DE AUTORIA

Eu, Carolina Lourenço Simões, n.º de estudante 2013142400, declaro que:

- a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;
- b) Sou a única autora do relatório de estágio intitulado “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências”, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira (Espanhol) no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.
- c) Identifiquei de forma clara e citei corretamente trabalhos de outros autores que tenham sido utilizados no presente relatório. No caso de ter utilizado frases retiradas de trabalhos de outros autores, referenciei-as devidamente ou, se as redigi com palavras diferentes, indiquei o original de onde foram adaptadas.

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

