



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE D
COIMBRA

Carolina da Fonseca Matias Marques

AS ESTRATÉGIAS DE METACOGNIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS

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

Julho de 2023

FACULDADE DE LETRAS

AS ESTRATÉGIAS DE METACOGNIÇÃO NA LEITURA DE TEXTOS POÉTICOS

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	As Estratégias de Metacognição na Leitura de Textos Poéticos
Autora	Carolina da Fonseca Matias Marques
Orientadora	Doutora Ana Maria e Silva Machado
Júri	Presidente: Doutora Maria Isabel Pires Pereira Vogais: 1. Doutora Ana Maria e Silva Machado 2. Doutora Amélia Maria Loureiro Correia
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Data da defesa	25-07-2023
Classificação do Relatório	18 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores

DECLARAÇÃO de AUTORIA

Eu, Carolina da Fonseca Matias Marques, 2018284970, declaro que:

a) Tomei conhecimento do disposto no Regulamento Disciplinar dos Estudantes da Universidade de Coimbra;

b) Sou a única autora do Relatório intitulado *As Estratégias de Metacognição no Estudo de Textos Poéticos*, apresentado para obtenção do grau de Mestre em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, pela Universidade de Coimbra.

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

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

20 de junho de 2023

Carolina Marques

RESUMO

As Estratégias de Metacognição na Leitura de Textos Poéticos

O presente relatório de estágio surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e é subordinado ao tema “As Estratégias de Metacognição na Leitura de Textos Poéticos”.

Na primeira parte, caracteriza-se o contexto em que foi realizado o estágio e faz-se uma reflexão sobre o mesmo.

Na segunda parte, desenvolve-se o tema do relatório de estágio. Trata-se da adaptação e aplicação de um conjunto de estratégias de metacognição sugeridas por Judi Moreillon em “Collaborative strategies for teaching reading comprehension – maximizing your impact” (2007) a uma turma de 12.º ano.

Descrevem-se, também, as três didatizações subordinadas ao tema do RE: a primeira, da estratégia de metacognição “imagens sensoriais”; a segunda, da estratégia de metacognição “*questioning*”; e a terceira, da estratégia de metacognição “antecipações e inferências”. Após cada descrição, analisam-se as respostas mais relevantes dos alunos, bem como os dados que lhe estão associados.

Por fim, surgem as considerações finais: a partir dos dados já analisados, sintetizam-se os resultados da aplicação de estratégias de metacognição na turma da prática pedagógica supervisionada. Para além disso, reflete-se sobre o estudo realizado e sugerem-se possíveis formas de evitar problemas em aplicações futuras destas e outras estratégias de metacognição.

Palavras-chave: ensino da literatura; estratégias de metacognição; imagens sensoriais; *questioning*; antecipações e inferências

ABSTRACT

Metacognition Strategies in the Reading of Poetic Texts

This internship report is part of the master's degree in Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, which theme is "Metacognition Strategies in the Poetic Texts Reading".

In the first part, we characterise and reflect on the internship context.

The second part develops the IR theme: adapting and applying a range of metacognition strategies set by Judi Moreillon in "Collaborative strategies for teaching reading comprehension – maximising your impact" (2007) to a 12th-grade class.

Here, we also describe the three didactizations: first, "sensory images"; second, "*questioning*"; and third, "anticipations and inferences". After each description, we analyse the associated data.

Then, the final considerations arise: by recovering the data already analysed, we reflect again on the results of metacognition strategies application in the supervised pedagogical practice group. In addition, we also discuss some of the problems that have arisen and propose possible ways to avoid them in future applications of these and other metacognition strategies.

Keywords: literature teaching; metacognition strategies; sensory images; *questioning*; predictions and inferences

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	1
PARTE I	2
CAPÍTULO 1	2
1.1 Caracterização do contexto em que foi realizado o estágio	2
1.1.1 Envolvente: Concelho da Figueira da Foz	2
1.1.2 Envolvente: parque escolar do concelho	3
1.1.3 A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho	3
1.1.4 A Turma da Prática Pedagógica Supervisionada	5
CAPÍTULO 2	6
2.1 Descrição e reflexão crítica sobre o estágio	5
PARTE II	12
CAPÍTULO 1	13
1.1 O Ensino da Literatura	13
1.2 As Estratégias de Metacognição.....	15
1.3 Documentos Educativos, Decisões Departamentais e Manual Adotado	18
1.3.1 PASEO, Aprendizagens Essenciais e outros documentos reguladores	18
1.3.2 Planificação departamental para o Português.....	20
1.3.3 Manual adotado	20
1.4 Outras experiências pedagógicas sobre metacognição em contexto de Formação Inicial de Professores.....	20
1.5 Metodologia	21
CAPÍTULO 2	24
DIDATIZAÇÃO 1: “Imagens Sensoriais”	28
Análise de dados 1	30
DIDATIZAÇÃO 2: “Questioning”	46
Análise de dados 2	49

DIDATIZAÇÃO 3: “Antecipações e Inferências”	61
Análise de dados 3	63
Considerações Finais	73
REFERÊNCIAS	75
ANEXOS	77
Anexo 1 – Teste de Controlo 1.....	78
Anexo 2 – Ficha de Trabalho 1	80
Anexo 3 – Contabilização e adequação das sensações enumeradas na FT1	81
Anexo 4 – Adequação das respostas aos questionários da D1.....	82
Anexo 5 – Teste de Controlo 2.....	83
Anexo 6 – Ficha de Trabalho 2	85
Anexo 7 – Adequação das Respostas aos questionários da D2	88
Anexo 8 – Teste de Controlo 3.....	89
Anexo 9 – Cenário de Resposta – Inferências da D3.....	91
Anexo 10 – Ficha de Trabalho 3	92
Anexo 11 – Adequação das Respostas aos questionários da D3	94
Anexo 12 – Questionário de Perceção	95

TABELA DE SIGLAS

AE – Aprendizagens Essenciais

D – Didatização

D1 – Didatização 1

D2 – Didatização 2

D3 – Didatização 3

EE – Encarregado(s) de Educação

EM – Estratégia(s) de Metacognição

ESJCFF – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz)

FT – Ficha de Trabalho

FT1 – Ficha(s) de Trabalho 1

FT2 – Ficha(s) de Trabalho 2

FT3 – Ficha(s) de Trabalho 3

ND – Núcleo Duro

PASEO – Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória

PE – Projeto Educativo

PPS – Prática Pedagógica Supervisionada

QP – Questionário(s) de Perceção

RE – Relatório de Estágio

TC – Teste(s) de Controlo

TC1 – Teste(s) de Controlo 1

TC2 – Teste(s) de Controlo 2

TC3 – Teste(s) de Controlo 3

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1: Didatizações no âmbito do tema do RE	26
Figura 2: Participação dos alunos nas atividades	28
Figura 3: Aplicação da EM “imagens sensoriais”	30
Figura 4: Exercício 2 da FT1	31
Figura 5: Cenário de resposta do TC1	32
Figura 6: Percentagem de adequação das respostas ao TC1	32
Figura 7: Resposta do A09 ao TC1	33
Figura 8: Resposta do A19 ao TC1	34
Figura 9: Resposta do A20 ao TC1	34
Figura 10: Resposta do A17 ao TC1	34
Figura 11: Sensações desencadeadas pela audição de sons característicos da floresta e a sua adequação	35
Figura 12: Sensações desencadeadas pela audição de sons característicos da praia e a sua adequação.....	35
Figura 13: Percentagem de adequação das sensações desencadeadas pelos sons da floresta	36
Figura 14: Percentagem de adequação das sensações desencadeadas pelos sons da praia	36
Figura 15: Sensações partilhadas como exemplificação da aplicação da estratégia	37
Figura 16: Referência a sensações visuais previstas no cenário de resposta	38
Figura 17: Referência a sensações auditivas previstas no cenário de resposta	39
Figura 18: Referência a sensação olfativa prevista no cenário de resposta	40
Figura 19: Referência a sensação gustativa prevista no cenário de resposta	41
Figura 20: Referência a sensações táteis previstas no cenário de resposta	42
Figura 21: Sensações não previstas no CR, quantidade de referências e adequação	43
Figura 22: Cenário de resposta à Q3 da FT1	43
Figura 23: Resposta do A07 à Q3 da FT1	44
Figura 24: Resposta do A10 à Q3 da FT1	44
Figura 25: Resposta do A25 à Q3 da FT1	44
Figura 26: CR da Q4 da FT1	44
Figura 27: Resposta do A11 à A4 da FT1	45
Figura 28: Resposta do A19 à Q4 da FT1	45
Figura 29: Resposta do A12 à Q4 da FT1	45
Figura 30: Resposta do A25 à Q4 da FT1	45
Figura 31: Adequação das respostas dos alunos aos questionários da D1	45

Figura 32: Evolução após aplicação da estratégia e consciência da evolução	46
Figura 33: Percentagens de evolução após D1 e consciência	46
Figura 34: Aplicação da EM “questioning”	48
Figura 35: CR da Q2 do TC2	51
Figura 36: Resposta do A09 à Q2 do TC2	51
Figura 37: Resposta do A12 à Q2 do TC2	52
Figura 38: Resposta do A09 à Q3 do TC2	52
Figura 39: Resposta do A12 à Q3 do TC2	52
Figura 40: Resposta do A25 à Q3 do TC2	53
Figura 41: Resposta do A19 à Q4 da FT2	53
Figura 42: Questões fornecidas como exemplo de aplicação da EM “questioning”	53
Figura 43: Questões formuladas pelos alunos em grande grupo	54
Figura 44: Questões formuladas individualmente pelos alunos	55
Figura 45: Percentagem de adequação das respostas dos alunos às questões por si formuladas	56
Figura 46: CR da Q3 da FT2	56
Figura 47: Resposta do A09 à Q3 da FT2	57
Figura 48: Resposta do A16 à Q3 da FT2	57
Figura 49: Excerto da resposta do A10 à Q4 da FT2	58
Figura 50: Excerto da resposta do A09 à Q4 da FT2	58
Figura 51: Resposta do A12 à Q4 da FT2	58
Figura 52: Resposta do A19 à Q4 da FT2	58
Figura 53: CR da Q5 da FT2	59
Figura 54: Resposta do A09 à Q5 da FT2	59
Figura 55: Resposta do A10 à Q5 da FT2	59
Figura 56: Resposta do A21 à Q5 da FT2	60
Figura 57: Resposta do A16 à Q5 da FT2	60
Figura 58: Percentagens de adequação das respostas aos questionários da D2	60
Figura 59: Evolução após aplicação da estratégia e consciência da evolução	61
Figura 60: Percentagens de evolução após D2 e consciência	61
Figura 62: Aplicação da EM “antecipações e inferências”	63
Figura 63: CR das antecipações	65
Figura 64: Antecipações dos alunos	65
Figura 65: CR da Q2 do TC3	66
Figura 66: Resposta do A06 à Q2 do TC3	66

Figura 67: Resposta do A16 à Q2 do TC3	66
Figura 68: Resposta do A25 à Q2 do TC3	66
Figura 69: Resposta do A08 à Q2 do TC3	67
Figura 70: CR da Q3 do TC3	67
Figura 71: Resposta do A20 à Q3 do TC3	67
Figura 72: Resposta do A21 à Q3 do TC3	68
Figura 73: Resposta do A23 à Q3 do TC3	68
Figura 74: Resposta do A04 à Q3 do TC3	68
Figura 75: Resposta do A14 à Q3 do TC3	68
Figura 76: Resposta do A17 à Q3 do TC3	69
Figura 77: CR da Q2 da FT3	69
Figura 78: Resposta do A19 à Q2 da FT3	69
Figura 79: Resposta do A03 à Q2 da FT3	69
Figura 80: Resposta do A08 à Q2 da FT3	69
Figura 81: Resposta do A17 à Q2 do TC3	70
Figura 82: Resposta do A17 à Q2 da FT3	70
Figura 83: CR da Q3 da FT3	70
Figura 84: Resposta do A20 à Q3 da FT3	70
Figura 85: Resposta do A04 à Q3 da FT3	71
Figura 86: Resposta do A08 à Q3 da FT3	71
Figura 87: CR da Q4 da FT3	71
Figura 88: Resposta do A09 à Q4 da FT3	71
Figura 89: Resposta do A10 à Q4 da FT3	72
Figura 90: CR da Q5 da FT3	72
Figura 91: Resposta do A09 à Q5 da FT3	72
Figura 92: Resposta do A23 à Q5 da FT3	72
Figura 93: Percentagens de adequação das respostas aos questionários da D3	73
Figura 94: Evolução após aplicação da estratégia e consciência da evolução	73
Figura 95: Percentagens de evolução após D3 e consciência	73
Figura 96: Evolução e consciência após EM	76
Figura 97: Percepção dos alunos relativamente às EM	76

INTRODUÇÃO

O presente relatório de estágio¹ surge no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário e consiste na conjugação dos métodos de investigação-ação e de estudo de caso, aplicados na disciplina de Português, junto de uma turma de 12.º ano da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho (Figueira da Foz)².

O RE divide-se em duas grandes partes: a primeira relativa ao contexto escolar em que o estágio pedagógico se realizou e ao estágio em si; e a segunda relativa à aplicação do tema do RE na turma a que esteve afeta.

A primeira parte, por sua vez, divide-se em dois capítulos. No primeiro, far-se-á a caracterização do contexto em que foi realizado o estágio, no que diz respeito à envolvente da escola – a cidade da Figueira da Foz e o seu parque escolar –, à ESJCFF e à turma junto da qual se realizou o estágio pedagógico. No segundo, será descrito o estágio e refletir-se-á sobre o mesmo.

A segunda parte divide-se, igualmente, em dois capítulos, e consiste na componente monográfica deste RE.

No primeiro capítulo, será apresentado e explorado o tema deste RE: “As Estratégias de Metacognição na Leitura de Textos Poéticos”. O capítulo inicia com uma reflexão sobre o atual panorama do ensino da literatura, que se desenvolve até chegar a uma proposta de estratégias de metacognição³ que poderão, eventualmente, contribuir para melhorias nessa área. Trata-se de um conjunto de estratégias que promovem o pensamento sobre o pensamento, ou seja, uma reflexão acerca dos processos cognitivos utilizados, neste caso, na interpretação de textos literários. Segue-se o modelo proposto por Judi Moreillon em “Collaborative strategies for teaching reading comprehension – maximizing your impact” (2007), adaptado por Ana Maria Machado (2022), em “O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual”.

O segundo capítulo diz respeito à aplicação prática das estratégias selecionadas e nele são descritas as respetivas didatizações: a primeira, “imagens sensoriais”; a segunda, “*questioning*”; e a terceira, “antecipações e inferências”. Após cada descrição, são analisados os dados que lhe estão associados.

Por fim, surgem as considerações finais: através de uma recuperação dos dados já analisados, reflito novamente sobre os resultados da aplicação de EM na turma da PPS. Para além disso, discuto alguns dos problemas que surgiram e encontro possíveis formas de os evitar em aplicações futuras destas e outras EM.

¹ Doravante, RE.

² Doravante, ESJCFF.

³ Doravante, EM.

PARTE I

A primeira parte do relatório de estágio subdivide-se em dois capítulos.

O primeiro capítulo descreve o contexto socioeducativo em que foi realizado o estágio. Inicialmente, aborda-se o concelho da Figueira da Foz, no qual se situa a escola. De seguida, descreve-se o parque escolar do concelho, faz-se a apresentação da escola e, por fim, da turma junto da qual se realizou a PPS.

No segundo capítulo descreve-se o estágio pedagógico e acrescenta-se uma visão reflexiva e crítica. Assim, as atividades letivas e não letivas serão descritas e, ainda, alvo de reflexão, tendo em consideração a experiência e expectativas prévias, os desafios encontrados e os progressos feitos. Tendo este capítulo uma dimensão autoavaliativa e autorreflexiva, será finalizado com considerações acerca do trabalho que poderá ser desenvolvido, ao longo do exercício da docência.

CAPÍTULO 1

1.1 Caracterização do contexto em que foi realizado o estágio

No presente capítulo, apresentar-se-á o contexto socioeducativo da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, situada na zona central da Figueira da Foz. Num primeiro momento, será abordada a envolvente da Escola, tanto no que toca à cidade como no que diz respeito ao parque escolar do concelho. De seguida, serão apresentados os aspetos mais relevantes acerca da Escola. Por fim, far-se-á uma caracterização da turma com a qual se realizou a PPS.

1.1.1 Envolvente: Concelho da Figueira da Foz

A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho situa-se na zona norte da cidade da Figueira da Foz, na fronteira entre as freguesias de Tavarede e de Buarcos e S. Julião. Encontra-se, portanto, numa zona central do concelho.

O município tem cerca de 58.000 habitantes. De acordo com os Censos 2021 (Pordata, 2021), 6,5% da população não tem nenhum nível de escolaridade, 22,9% concluíram o 1.º Ciclo do Ensino Básico, 8,9% concluíram o 2.º CEB, 18,5% concluíram o 3.ºCEB, 23% concluíram o Ensino Secundário (escolaridade obrigatória, atualmente) e 18% concluíram o ensino superior.

Do total da população figueirense, cerca de 1700 pessoas encontravam-se, em 2021, matriculadas no 3.º Ciclo do Ensino Básico, e aproximadamente 2100 estavam, neste mesmo ano, matriculadas no Ensino Secundário.

Nesta cidade, a população ativa é constituída por 23.479 habitantes. Destaca-se o setor terciário (aproximadamente 66%), seguido do secundário (aproximadamente 31%) e, por fim, do primário (aproximadamente 3%).

1.1.2 Envolvente: parque escolar do concelho

A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho é a única escola pública não agrupada do município e a sua oferta formativa abrange o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário.

Para além desta Escola, existem, na Figueira da Foz, quatro Agrupamentos de Escolas: Agrupamento de Escolas da Zona Urbana da Figueira da Foz (Ensino Pré-Escolar e 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico), Agrupamento de Escolas do Paião (Ensino Pré-Escolar e 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico), Agrupamento de Escolas Figueira Mar (Ensino Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário) e Agrupamento de Escolas Figueira Norte (Ensino Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e Ensino Secundário).

1.1.3 A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho

A origem desta escola remonta ao ano de 1932, no qual foi fundado o Liceu Municipal Dr. Bissaya Barreto. Em 1979, após o fim da distinção entre liceus e escolas técnicas, a Escola passou a denominar-se Escola Secundária n.º 2 da Figueira da Foz. Só em 1987, como forma de reconhecimento do contributo do Dr. Joaquim de Carvalho – um figueirense que se destacou enquanto “historiador da Filosofia e da Cultura, pensador e ensaísta, erudito e professor” (Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, 2019) –, a Escola passou a ter a designação atual.

A Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho⁴ beneficiou, entre os anos de 2009 e 2011, de uma obra de requalificação, assegurando infraestruturas modernas e funcionais e todos os instrumentos de trabalho necessários ao bom funcionamento dos momentos letivos: “computador, projetor, *webcam*, colunas, bem como ligação à internet” (Projeto Educativo⁵ – Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, 2021: 6).

A ESJCFF dispõe de espaços dedicados a toda a comunidade escolar, como é o caso da biblioteca, do bar/refeitório, do auditório, de um átrio de exposições e de uma loja escolar (papelaria/reprografia). Para além disso, a escola dispõe, ainda, de espaços dedicados aos alunos cujas áreas de estudo exigem condições específicas de trabalho: “os laboratórios, as salas de artes e de novas tecnologias e um pavilhão gimnodesportivo” (PE, 2021: 6) e de espaços destinados aos docentes: sala dos professores e área de trabalho.

⁴ Doravante, ESJCFF.

⁵ Doravante, PE.

São de referir, ainda, as condições exteriores, propícias a um saudável convívio entre os alunos – “campos de jogos, pátios e jardins” (PE, 2021: 6) – e a preocupação em tornar possível o acesso de pessoas com mobilidade reduzida a todos os espaços, através da ausência de barreiras e da existência de um elevador centralizado.

Para que a Escola ofereça as melhores condições de estudo e trabalho, junta-se ao espaço físico uma vasta equipa de profissionais (corpos docente e não docente), formada por 107 Professores, 1 Professor Bibliotecário, 3,5 Profissionais de Serviços de Psicologia e Orientação, 11 Professores de Educação Especial, 9 Assistentes Técnicos e 28 Assistentes Operacionais.

A oferta formativa desta Escola engloba o 3.º Ciclo do Ensino Básico e o Ensino Secundário. A oferta relativa ao Ensino Secundário é composta pelos Cursos Científico-Humanísticos de Ciências e Tecnologias, Línguas e Humanidades, Ciências Socioeconómicas e Artes Visuais e, ainda, pelo Curso Profissional de Técnico de Informática – Sistemas.

No ano letivo de 2021/2022, frequentavam esta Escola 1094 alunos, sendo 391 do Ensino Básico e 703 do Ensino Secundário. No ano letivo de 2020/2021, a taxa de sucesso dos alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico foi de 100%, a dos alunos do 10º ano de 95,03%, a dos alunos do 11º de 97,90% e a dos alunos do 12ºano de 90,90%. A taxa de abandono escolar foi de 0% em todos os anos de escolaridade.

No PE, é referido que “a Escola considera que, para além da formação de natureza científico-didática (...), é imprescindível a formação integral, indo ao encontro do PASEO – Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória” (PE, 2021: 6). Como tal, são dinamizados na Escola vários projetos e atividades, entre as quais destaco o projeto *Acrobacias com Palavras* – uma coletânea de textos escritos pelos alunos da ESJCF, no âmbito da disciplina de Português, posteriormente ilustrados pelos alunos do curso de Artes Visuais.

Os projetos são organizados tanto a nível interno como em colaboração com diversos parceiros, como é o caso da Associação Doutor Joaquim de Carvalho, da Câmara Municipal da Figueira da Foz, das diversas Juntas de Freguesia da cidade, da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, do Hospital Distrital da Figueira da Foz, entre muitos outros, relacionados com as mais diversas áreas (educação, saúde, economia, etc.). Deste modo, por se pautar por princípios e valores concordantes com o *Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória* (data), a ESJCF revela-se uma instituição de ensino cujo papel é bastante ativo e pertinente na promoção do desenvolvimento cívico.

1.1.4 A Turma da Prática Pedagógica Supervisionada

A PPS realizou-se numa turma de 12.º ano constituída por quase 30 alunos, maioritariamente do género feminino. A média de idades é de 17 anos⁶.

A turma com a qual se trabalhou é constituída por alunos bastante interessados e atentos, que apresentam um comportamento exemplar em sala de aula. Este perfil permite adotar estratégias de ensino e aprendizagem diversificadas, o que não seria possível se os alunos não fossem dinâmicos e colaboradores. É de referir, também, que o processo de ensino decorreu sem quaisquer imprevistos significativos, o que permite ir um pouco além dos conteúdos previstos e apresentar aos alunos diferentes textos, autores, vídeos, etc. e relacioná-los com a matéria em análise, o que contribui para a sua enciclopédia pessoal e para a sua cultura geral.

Neste sentido, aplicar EM no estudo de textos poéticos revelou-se bastante pertinente e frutífero, já que permitiu a estes alunos – por si só já tão interessados pela leitura literária – adquirir ferramentas para uma melhor compreensão e fruição destes textos.

CAPÍTULO 2

2.1 Descrição e reflexão crítica sobre o estágio

Neste capítulo procede-se a uma descrição da prática pedagógica supervisionada⁷ e à sua apreciação crítica. As atividades letivas e não letivas são, assim, descritas enquanto o culminar de um processo de formação pessoal e académica direcionado para o exercício da docência. Neste sentido, antes de se descreverem as atividades dinamizadas e assistidas ao longo do ano letivo, será pertinente rever o percurso que conduziu à materialização do desejo de desempenhar esta profissão.

Tendo sempre nutrido um enorme respeito e admiração pela Escola enquanto local de partilha de conhecimento e de convívio intergeracional, potenciador de qualidades humanas, emocionais e cognitivas, cedo surgiu o desejo de fazer parte da comunidade educativa, continuando o ciclo de transmissão de conhecimentos que me haviam sido transmitidos.

Embora a profissão a seguir estivesse, há muito, decidida, a área específica foi uma incógnita durante alguns anos. O gosto pela leitura e pela escrita existiam desde tenra idade, o que poderia fazer

⁶ Considerando as limitações que o Regulamento (UE) 2016/679 do Parlamento Europeu e do Conselho, de 27 de abril de 2016, veio introduzir na elaboração desta secção dos Relatórios de Estágio, a Direção do mestrado solicitou à Direção da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra uma orientação geral sobre o procedimento a seguir. Vista a complexidade do tema e a necessidade de articulação entre as várias unidades orgânicas em que existe Formação Inicial de Professores, enquanto se aguarda essa indicação, a descrição das turmas onde se realizou o estágio terá de ser forçosamente lacunar e omitir os dados que inicialmente os mestrandos recolheram (v.g., taxa de retenção, número de alunos por género, nacionalidade, Necessidades Educativas Especiais, perfil de escolarização e perfil profissional dos pais e encarregados de educação).

⁷ Doravante, PPS

prever o estudo da(s) língua(s). No entanto, foi no 3.º Ciclo, dado o acentuado aprofundamento dos conteúdos face ao ciclo anterior, que o verdadeiro gosto pela disciplina de Português surgiu. O primeiro contacto com algumas das grandes obras da literatura portuguesa tido nessa altura, conjugado com o gosto por ajudar colegas de turma e de anos anteriores, não deixou margem para dúvidas quanto à área a seguir.

Nesse sentido, na passagem do 3.º CEB para o Ensino Secundário, a decisão recaiu sobre o curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades, sendo uma das disciplinas opcionais escolhidas a Literatura Portuguesa. Ao longo dos três anos, pude adquirir conhecimentos relacionados com os diversos domínios do Português – destacando-se a literatura –, que, mais tarde, já na faculdade, se revelaram bases fundamentais.

Para além dos conhecimentos específicos da área do Português, o ensino secundário permitiu-me ter um ligeiro mas fulcral contacto com a profissão que desejava seguir. Destaco a partilha de experiências, por parte das professoras-estagiárias – que, num dos anos, se encontravam a realizar a PPS com a turma à qual pertencia –, que, gentilmente, se disponibilizaram para me esclarecer relativamente ao percurso académico que deveria seguir para alcançar o meu objetivo. Destaco, ainda, a oportunidade que a escola me concedeu, bem como a colegas de turma, de organizarmos atividades destinadas aos colegas. Com o auxílio de uma professora, tivemos oportunidade de organizar visitas de estudo, palestras e debates, cujo público-alvo eram não só alunos da turma, como os colegas do mesmo ano e, por vezes, de todos os anos do ensino secundário.

A conjugação entre os conhecimentos específicos da área do Português adquiridos e a oportunidade de experienciar, ainda que muito brevemente, parte daquilo que seria ser professora, veio confirmar a decisão a tomar, a nível de prosseguimento de estudos.

Finda a escolaridade obrigatória, o meu percurso académico continuou a orientar-se no sentido de até então, tendo frequentado a licenciatura em Português. Desse ciclo, destaco a melhoria nas capacidades de pesquisa autónoma e de seleção de informação e de fontes e, também, o desenvolvimento do espírito crítico. Destaco, ainda, a pertinência do menor em Línguas Modernas, na vertente de Espanhol, sobretudo das unidades curriculares relacionadas com a linguística. Dadas as semelhanças entre as línguas portuguesa e espanhola, as disciplinas dedicadas à linguística espanhola permitiram solidificar e até clarificar alguns conceitos já abordados em disciplinas de linguística portuguesa.

Terminada a licenciatura em Português, perante as opções de cursos de 2.º ciclo disponíveis e diretamente relacionadas com a área, mantive a decisão já há muito tomada, tendo ingressado no Mestrado em Ensino de Português no 3.º Ciclo no Ensino Básico e no Ensino Secundário.

Face ao percurso pessoal e académico já exposto, as expectativas relativamente ao mestrado em ensino eram bastante elevadas.

O primeiro ano do curso é exclusivamente teórico, dividindo-se entre disciplinas diretamente relacionadas com o ensino do Português e disciplinas da área de Psicologia, direcionadas para a gestão de turma e de sala de aula. A leção destas unidades curriculares está a cargo de duas faculdades da Universidade de Coimbra: Faculdade de Letras e Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação.

As unidades curriculares lecionadas na FLUC focaram-se, sobretudo, em apresentar diversas perspetivas de ensino, convidando os formandos a refletir e a iniciar a criação do seu perfil de ensino, fundamentado pelas teorias de diversos especialistas da área da educação. Nestas disciplinas, foram também dadas a conhecer estratégias que, de alguma forma, marcassem pela diferença, relativamente àquelas que tradicional e usualmente são adotadas nas escolas. Contudo, e tal como os próprios docentes referiram, a elevada quantidade de conteúdos a lecionar no reduzido número de horas atribuído à disciplina não permite que essas estratégias sejam aplicadas sistematicamente, mas sim esporadicamente, como uma exceção.

No final do primeiro ano do segundo ciclo de estudos senti que não estava suficientemente preparada para o ano que se seguiria. De um ano teórico, passou-se, imediatamente, para um ano prático. O segundo ano do mestrado em ensino dividiu-se em duas grandes componentes: a PPS e os Seminários de Português.

Face ao exposto, foi um ano cujo início ficou marcado por alguma instabilidade emocional, nomeadamente devido às inseguranças sentidas, que me fizeram questionar a minha capacidade de proporcionar aulas e conhecimento de qualidade à turma a que tinha ficado afeta.

As emoções menos positivas vivenciadas no início do ano letivo, como a insegurança, deram, rapidamente, lugar à motivação e à vontade de aprender, motivadas pelo trabalho desenvolvido em conjunto com as orientadoras, tanto de estágio como da faculdade, e as colegas de seminário.

Durante o segundo ano, na FLUC, ocorreram, semanalmente, Seminários de Português. As primeiras sessões consistiram na leitura de bibliografia de referência na área do ensino do Português, seguida de diálogos sobre esses textos, nos quais refletíamos sobre as perspetivas apresentadas e estratégias sugeridas. A leitura desses textos revelou-se bastante frutífera, não só pela ampliação de perspetivas de ensino, como também pelo estímulo que se revelaram na escolha do tema a abordar no RE.

Escolhidos os temas a analisar, os Seminários passaram a focar-se no trabalho desenvolvido por cada uma das discentes. Por se tratar de uma turma com apenas três alunas, foi possível trabalhar de forma bastante harmoniosa e equilibrada, tanto em termos de trabalhos de grupo como no que diz respeito a trabalho individual. Tivemos, ainda, a oportunidade de ser sistematicamente acompanhadas pela professora cooperante, que sempre se prontificou a esclarecer dúvidas, a recomendar bibliografia e abordagens dos conteúdos a lecionar no estágio e a aconselhar-nos na redação do presente RE. Construiu-se, portanto, um ambiente de trabalho onde imperava o respeito mútuo e o trabalho

colaborativo, resultando em partilhas que, de várias formas, nos beneficiaram a nível pessoal, académico e profissional.

Para além dos seminários, ao longo do ano letivo, foram dinamizadas diversas atividades destinadas aos professores em formação e aos professores cooperantes. Estas atividades visavam desenvolver ferramentas e capacidades que, apesar de, muitas das vezes, se considerarem secundárias, contribuem para um bom exercício da profissão.

A primeira formação, subordinada ao tema “Metodologias de Leitura e Estratégias de Metacognição”, foi dinamizada no dia 10 de outubro, por Maria Regina Rocha. O vasto conjunto de sugestões de abordagem de textos literários despertou o meu interesse pelas EM, tendo sido o ponto de partida para a escolha do tema do presente RE.

A 24 de outubro, foi dinamizada por António Augusto Barros a oficina “Vozes em Aula”, com o objetivo de consciencializar os professores-estagiários para a importância de um bom uso da voz na leção de aulas. Nesta oficina, tive a oportunidade de aprender diversas técnicas relacionadas com o uso da voz – imprescindível na profissão de docente –, que não conhecia nem dominava, por não ter experiência prévia na área do ensino. Por ter tido lugar numa fase ainda muito inicial do ano letivo, esta oficina foi fundamental para o arranque das atividades letivas por mim asseguradas.

A conferência “O Biógrafo é um fingidor?” foi proferida a 28 de novembro por Richard Zenith, biógrafo de Fernando Pessoa. Para além de ter sido um momento bastante agradável, em que pude conhecer algumas curiosidades relativamente a um dos nomes da literatura portuguesa que mais admiro, esta conferência assumiu uma grande importância, pois servi-me de alguns aspetos nela mencionados para criar momentos de motivação nas aulas em que lecionei a poesia de Fernando Pessoa.

As atividades do 1.º Semestre terminaram com a formação “Meios e Aplicações Digitais na aula de Português”, dinamizada por Antonino Silva a 5 de dezembro, na qual foram explorados diversos meios digitais passíveis de ser utilizados nas aulas, juntando as vertentes lúdica e pedagógica, o que contribui para a motivação dos alunos e o sucesso das suas aprendizagens.

As atividades do 2.º Semestre tiveram início com o “Estado da Arte”, uma sessão onde os então professores estagiários partilharam o trabalho desenvolvido até ao momento e puderam trocar impressões entre si, bem como com docentes da FLUC e Professores Orientadores das escolas. As trocas de impressões possibilitadas por esta sessão revelaram-se bastante frutíferas e enriquecedoras; no entanto, teria sido ainda mais produtivo se um maior número de colegas tivesse participado.

A 8 de março, Patrícia Trindade Nakagome proferiu a conferência “O elogio da ignorância: reflexões sobre o ensino da literatura”, com base n’ “O mestre ignorante – Cinco lições sobre a emancipação intelectual”, de Jacques Rancière.

Ao mesmo tempo que as atividades acima mencionadas decorriam na faculdade, decorria o estágio pedagógico, entre o final do mês de setembro de 2022 e o final de maio de 2023.

Nos primeiros dias de estágio, a professora cooperante teve o cuidado e preocupação de garantir a minha adequada adaptação à escola, à turma e à restante comunidade educativa. Para além de me apresentar o recinto escolar e os funcionários docentes e não docentes, deu-me a conhecer as regras e o funcionamento da escola, nomeadamente no que diz respeito aos critérios de avaliação. Deu-me, ainda, a conhecer as planificações anual e de período, explicando a forma como cada conteúdo seria abordado.

Sentindo-me integrada, comecei, desde o início do estágio, a assistir às reuniões que decorriam semanalmente entre as professoras que lecionam a disciplina de Português ao ensino secundário. Nestas reuniões, pude presenciar trocas de experiências entre as docentes, o que permitiu que tomasse conhecimento de diversas formas de abordar um mesmo conteúdo, preparadas em função dos perfis de cada turma. O grupo de docentes integrou-me de forma bastante acolhedora, mostrando-se sempre favorável à minha presença e preocupando-se, ainda, em colocar-me ao corrente das situações.

Para além das reuniões semanais, assisti às reuniões mensais de departamento. Nestas reuniões, discutiam-se temas como a avaliação, as atividades extralectivas, o comportamento dos discentes e o acompanhamento de alunos com necessidades educativas especiais. Mais uma vez, o grupo mostrou uma atitude positiva perante a minha presença, integrando-me de forma harmoniosa.

No final dos primeiro e segundo períodos, assisti às reuniões de conselho de turma relativa à turma com a qual trabalhei. Nestas reuniões, para além da partilha das avaliações atribuídas a cada aluno, foram salientados aspetos relevantes sobre o trabalho desenvolvido por eles até então e marcados os momentos de avaliação escrita do período seguinte.

No segundo período, fui convidada para acompanhar a visita de estudo do 12.º ano à Fortaleza de Peniche e às Caldas da Rainha.

Explicitadas as atividades não letivas nas quais participei, importa agora refletir sobre as atividades letivas. Durante o ano letivo, assisti à totalidade das aulas lecionadas pela professora cooperante à turma com a qual realizei a PPS. Assistir a estas aulas permitiu-me, inicialmente, conhecer o perfil e a dinâmica da turma, o que foi essencial na preparação das minhas próprias aulas. Para além disso, foi uma oportunidade de conhecer métodos de trabalho de alguém com uma já vasta experiência e uma enorme capacidade de cativar e motivar os alunos. Assistir às aulas da minha orientadora serviu, assim, de uma grande inspiração para o trabalho que pretendia e pretendo desenvolver.

Para além da observação de aulas, lecionei um total de 29 aulas, isto é, de 29 blocos de 45 minutos. Estas 29 aulas foram divididas pelos três períodos letivos, sendo oito aulas lecionadas no primeiro período, doze no segundo e nove no terceiro.

Durante a planificação das aulas, tive o cuidado de tentar trabalhar, em cada uma delas, o máximo de domínios possível, conjugando a Educação Literária, a Leitura, a Oralidade, a Escrita e a Gramática.

No primeiro período, no domínio da Educação Literária, lecionei a heteronímia pessoal: a génese dos heterónimos e a poesia de Alberto Caeiro e Ricardo Reis. No domínio da Gramática, lecionei a Classificação de Orações e as Funções Sintáticas. Os domínios da Leitura e da Escrita foram trabalhados em articulação com os domínios já mencionados, que tomaram um papel central nas aulas deste período letivo. Durante estas aulas, o domínio da Oralidade foi, também, trabalhado, na medida em que os alunos apresentaram os seus Projetos de Leitura.

No segundo período, no âmbito da Educação Literária, lecionei a obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa, e a poesia do Ortónimo. Relativamente ao domínio da Gramática, lecionei a Dêixis, os Valores Semânticos Presentes nas Frases e a Textualidade (Coesão e Coerência Textuais). O domínio da Escrita foi, também, trabalhado, pois, numa destas aulas, os alunos realizaram um teste de escrita, que corrigi e classifiquei, sob supervisão da professora cooperante. O domínio da Oralidade foi trabalhado através da realização de trabalhos de grupo, que foram apresentados à turma. O domínio da Leitura foi trabalhado em articulação com os quatro domínios restantes.

No terceiro período, no âmbito da Educação Literária, lecionei a poesia de Miguel Torga. Mais uma vez, o domínio da Escrita foi trabalhado através da realização de um teste de escrita, que supervisionei. Uma vez que o número de aulas por mim lecionadas foi bastante reduzido, em comparação com os períodos anteriores, não tive oportunidade de trabalhar os restantes domínios.

Para que o acompanhamento do trabalho por mim desenvolvido pudesse ser assegurado, decorreram, semanalmente, e ao longo de todo o ano letivo, sessões de orientação de estágio. Nas sessões, a professora cooperante focou-se sobretudo (1) na explicação aspetos fundamentais da prática pedagógica, nomeadamente no que diz respeito à planificação e organização de uma aula; (2) em dar a conhecer o sistema de avaliação; (3) na sugestão de conteúdos que eu deveria abordar nas aulas por mim lecionadas; (4) na análise e comentário das planificações de aula por mim elaboradas; (5) em fazer comentários, através de críticas construtivas, às aulas por mim lecionadas, com sugestões de melhorias possíveis; (6) no esclarecimento de dúvidas por mim colocadas.

Nos seminários de escola, tive ainda a oportunidade de, em conjunto com a professora cooperante, (1) elaborar testes de avaliação dos vários domínios da língua; (2) corrigir testes de avaliação e trabalhos escritos dos alunos; (3) avaliar testes dos alunos.

Estes seminários foram, portanto, fulcrais para a minha evolução, pois, através das sugestões e críticas construtivas da professora cooperante, consegui colmatar falhas e corrigir erros que, inicialmente, apresentava. São exemplo dessas dificuldades superadas a planificação de aulas, a gestão do tempo das aulas, a pesquisa de conteúdos que pudessem servir de motivação aos alunos e a qualidade e quantidade de fontes e bibliografia consultadas.

Face ao exposto, afirmo que o ano de estágio foi, todo ele, marcado por aprendizagens significativas e constantes, resultantes quer do trabalho com a professora cooperante e com a turma, quer do convívio com o departamento e restante comunidade educativa.

As atividades letivas e não letivas nas quais participei e o trabalho colaborativo contribuíram bastante para o meu crescimento enquanto (futura) docente e muniram-me de uma segurança que, num momento inicial, não tinha.

Em conclusão, o estágio revelou-se uma excelente ponte entre o final dos estudos e o início da carreira docente. O equilíbrio entre a autonomia e a liberdade – para gerir tempo, trabalho e planificação de aulas e atividades – e o próximo e constante acompanhamento da professora cooperante permitiu-me uma introdução bastante “suave” nesta profissão.

Daqui em diante, devo ter como base as aprendizagens obtidas durante o ano de estágio para conseguir ser ainda mais autónoma e trabalhar com rigor. Creio que cumpri com os objetivos do presente ano letivo, que me capacitou e tranquilizou para os desafios que se seguem e com os quais ainda não lidei: lecionação ao 3.º Ciclo do Ensino Básico, direção de turma, entre outros.

PARTE II

Na segunda parte do presente RE, que se divide em dois capítulos, apresenta-se e explora-se o tema em análise: as EM na leitura de textos poéticos.

Para que se possa justificar a pertinência da aplicação das EM em análise, é necessário refletir sobre o panorama atual do ensino da literatura, bem como sobre os hábitos de leitura das crianças e jovens em idade escolar. Neste sentido, num primeiro capítulo apresenta-se, justamente, essa reflexão. De seguida, ainda no primeiro capítulo, apresentam-se os conceitos-chave relacionados com as EM selecionadas e faz-se a revisão da literatura sobre este tema, de forma a fundamentar as didatizações do capítulo seguinte.

Posteriormente, faz-se reflexão sobre a articulação do tema do RE com os documentos educativos reguladores, as decisões departamentais e o manual adotado. Faz-se, ainda, uma breve referência a outros trabalhos empíricos já desenvolvidos, no âmbito do tema das EM.

O primeiro capítulo termina com a descrição da metodologia. São apresentadas as perguntas de investigação, a natureza da investigação, a sua aplicação e as decisões e alterações relacionadas com a metodologia.

O segundo capítulo inicia-se com uma descrição geral das didatizações realizadas no âmbito do tema em análise. De seguida, apresentam-se detalhadamente as didatizações: em primeiro lugar, a descrição; em segundo lugar, a análise de dados. A análise dos dados relativos a cada didatização surge imediatamente após a respetiva descrição, de modo a facilitar a leitura do RE.

O capítulo termina com as conclusões retiradas da(s) análise(s) de dados.

CAPÍTULO 1

1.1 O Ensino da Literatura

Estudar na área das humanidades possibilita aos jovens contacto com conteúdos que despertam a sua sensibilidade para o mundo, as culturas e as pessoas que os rodeiam. Estudar a língua materna, línguas estrangeiras, história, filosofia e geografia incute-lhes, por um lado, um sentido de pertença a uma cultura, mas, por outro, sensibiliza-os para o respeito e admiração pelo que é diferente.

Aos benefícios do contacto com diferentes culturas, juntam-se os benefícios de revisitar e repensar o passado no presente para a construção do futuro. Apenas um conhecimento profundo da realidade circundante permite evitar que os erros cometidos no passado se repitam no presente e no futuro. “A tradição, isto é, a continuidade, é um dos elementos de significação mais importantes da literatura.” (Franchetti, 2021: 32).

Uma das formas mais estimulantes de contactar com diferentes mundos é a leitura, nomeadamente a leitura literária. A literatura permite, em simultâneo, o contacto com a realidade e com a arte, desenvolvendo o sentido estético e a sensibilidade dos alunos. É, ainda, “um dos grandes contributos para a aquisição de competência linguística e do seu aprimoramento.” (Mendes, 1997: 155). Assim, “proporciona mais do que conhecimento objetivo” (Franchetti, 2021: 28).

No entanto, o propósito das humanidades tem vindo a ser posto em causa por quem não compreende a importância de conhecer e estudar as diversas áreas que estas englobam, nem reconhece os seus benefícios. Este preconceito acentua intensamente a crise das humanidades, que já se verifica há décadas.

Uma das principais consequências e, simultaneamente, causas da crise das humanidades é o desinteresse – sobretudo dos jovens – pela leitura literária. Em 1995, já Margarida Vieira Neves observava que existia um “desfasamento entre o professor que gosta e lê livros de literatura e a maioria dos alunos que não lê nem gosta.” (Mendes, 1997: 155).

As crianças e adolescentes não têm o mesmo interesse e motivação para a leitura que tinham os jovens de há algumas décadas, provavelmente devido aos inúmeros e excessivos estímulos a que estão expostos e que se lhes apresentam como mais apelativos. O imediatismo a que os jovens se acostumaram, que muitas vezes substitui atividades culturais, como a leitura, priva-os de algumas capacidades e ferramentas que esta permite adquirir e melhorar, como a concentração, o espírito crítico, a capacidade de pesquisa, entre outras.

A Escola deve, portanto, contrariar esta tendência. “É necessário, em primeiro lugar, não esquecer que a escola dignifica as práticas de leitura, conferindo-lhes importância social e cívica; em segundo lugar, importa reconhecer que os tempos de escola (que são tempos de infância e de

adolescência) correspondem à fixação de hábitos e de gostos, abrindo caminhos que perduram pela vida fora, em condições irrepetíveis.” (Bernardes & Mateus, 2013: 23)

A escola deve ser um local de intenso e frequente contacto com a cultura. Para muitos alunos, é mesmo o único local onde esta interação é possível. Assume, portanto, um papel fundamental na transmissão de hábitos de leitura frequente. Contudo, face ao desinteresse e à indiferença dos jovens perante a cultura, mas em particular a literatura, torna-se cada vez mais desafiante ensiná-la.

É aqui que o papel do professor se torna essencial: cabe-lhe a si a difícil mas estimulante tarefa de incutir nos seus alunos o gosto pela leitura, pois “a literatura tem de reclamar o seu lugar na escola” (Bernardes & Mateus, 2013: 33). Para tal, não basta apenas partilhar as suas experiências literárias, na expectativa que estas despertem o interesse dos alunos. O professor deve responder ao apelo de Franchetti: ter “em mente a grandeza da tarefa e a complexidade do que precisa ser feito para construir uma verdadeira educação literária.” (2021: 35).

Esta relação deve ser promovida em contexto escolar, na aula de Português. O professor deve ser o principal impulsionador deste contacto, recorrendo a estratégias que estreitem a ligação dos seus alunos com as obras literárias, envolvendo as crianças e jovens no processo de ensino/aprendizagem, dando-lhes destaque e fazendo-os sentir valorizados. “A leitura é um concerto de muitas vozes e nunca um monólogo” (Cosson, 2010: 27): esta metáfora transmite perfeitamente a abordagem da literatura que deve ser feita nas escolas, que consiste na participação ativa dos alunos no processo.

Dentro do vasto leque de atividades e estratégias passíveis de aplicar em aula, há que selecionar aquelas que se revelam mais enriquecedoras para os alunos. Assim, aplicar estratégias que permitam aos jovens conciliar experiências académicas com experiências pessoais poderá levá-los a sentirem-se parte integrante do processo de ensino/aprendizagem, pois passam a compreender que, ao contrário do que pensam, a sua participação é determinante para o funcionamento das aulas: os seus pensamentos, emoções e ideias são contributos úteis e necessários ao bom funcionamento das atividades letivas, já que a literatura deve sempre ser um processo interativo. Como tal, “o aluno conquista uma centralidade ativa no espaço de aula” (Machado, 2022: 105).

Trabalhar o domínio da educação literária através deste processo interativo conduz à formação de leitores defendida por Cosson: “Em suma, se quisermos formar leitores capazes de experienciar toda a força humanizadora da literatura, não basta apenas ler. [...] É justamente para ir além da simples leitura que o letramento literário é fundamental no processo educativo.” (2017: 29-30). Por “letramento literário”, entende-se “esse aprendizado crítico da leitura literária, que não se faz sem o encontro pessoal com o texto enquanto princípio de toda experiência estética” (Cosson, 2017: 120).

É no sentido de fomentar o letramento literário que as EM se revelam bastante interessantes, pois exigem que o aluno faça uma leitura mais atenta e que aprofunde as suas interpretações, transferindo as suas experiências para a leitura, experiências estas que condicionarão o modo como o conteúdo dos textos é apreendido.

1.2 As Estratégias de Metacognição

“A metacognição pode ser definida como a cognição sobre a cognição, ou o pensar sobre o que se pensa.” (Amaral, s.d.). Para além da definição de metacognição, é importante destacar o conhecimento da metacognição e as estratégias metacognitivas. O conhecimento da metacognição “supõe a consciência das capacidades cognitivas e do que as determina, a natureza das operações a realizar e a compreensão das estratégias a utilizar” (Machado, 2022: 111). Aplicadas ao ensino da literatura, estas estratégias consistem, então, em formas de ativar a cognição das crianças e jovens, promovendo não só a compreensão como a interpretação dos textos lidos.

O seu principal objetivo é que a leitura deixe de ser uma atividade passiva, na qual os alunos se preocupam apenas em compreender, e passe a ser um processo interativo, através do qual os textos são interpretados de diversas formas, estabelecendo-se uma relação entre o aluno-leitor e os textos lidos.

Em “Collaborative strategies for teaching reading comprehension – maximizing your impact” (2007), Judi Moreillon sugere a aplicação de sete EM no ensino da compreensão da leitura. As EM sugeridas são *ativar o conhecimento prévio, utilizar imagens sensoriais, fazer perguntas* (o “questioning” antes mencionado), *realizar antecipações e inferências, identificar ideias principais, resolver dificuldades de compreensão e sintetizar*. Moreillon apresenta cada uma delas, explicando os seus benefícios para o aluno-leitor e faz, ainda, propostas de aplicação, bem como sugestões de obras a trabalhar. A sua proposta, não sendo completamente inovadora, privilegia uma sequência que se revela bastante operatória, pelo que optei por segui-la, com algumas adaptações.

As sugestões apresentadas por esta autora americana, destinam-se ao ensino de várias disciplinas e contextos - a língua e literatura mas também disciplinas de outras áreas, como ciências, história, matemática. Para além disso, têm como objetivo ser aplicadas junto de diferentes faixas etárias e anos de escolaridade. Como tal, e na sequência do trabalho de Machado (2022), a forma como apliquei as EM em aula foi uma adaptação das mesmas à disciplina de Português e ao ano de escolaridade em questão, e não uma reprodução das sugestões de Moreillon.

Passemos, então, à apresentação das EM sugeridas pela autora.

A primeira EM – “ativação do conhecimento prévio” – pretende estabelecer uma ponte entre aquilo que os alunos já sabem e o conhecimento que devem adquirir. Numa fase inicial, os alunos são

convidados a evocar aquilo que já sabem e que deverão transportar para a análise textual, de modo a compreenderem os textos. A total compreensão dos textos passa pela capacidade de estabelecer três relações distintas, que a autora recupera de Zimmermann (1997): “texto-to-self, texto-to-text and texto-to-world” (Moreillon, 2007: 21). Terminado o brainstorming, passa-se à identificação daquilo que se quer saber, o que permitirá a “transação entre o conhecimento prévio e o conhecimento novo” (Machado, 2022: 114). De facto, tal como Moreillon refere, “Before we open a book, link to a website, or sit down in a movie theater or in front of the TV, our adult minds begin to activate what we already know, think or believe about the topic of the literacy event we are about to enter.” (2007: 19).

Na EM “imagens sensoriais”, Moreillon reconhece a importância das sensações na aquisição de conhecimento: “In fact, our most powerful memories are attached to sensory experiences.” (Moreillon, 2007: 39). Assim, esta EM consiste na “criação de imagens mentais passíveis de integrar nos cinco sentidos” (Machado, 2022: 117) aquando da leitura de textos literários. As sensações que os cinco sentidos proporcionam assumem extrema importância na perceção sobre a realidade. Ao permitirem que os textos lhes sugiram sensações, os leitores estarão a aproximar-se deles e a “entrar” no seu conteúdo, estabelecendo-se uma relação bastante próxima: “When we bring our sensory knowledge to the reading of a text, we are the directors of the movie that plays inside our heads. The movies we create as we read are richer if they include a variety of sensory details.” (Moreillon, 2007: 39).

A terceira EM – fazer perguntas ou “*questioning*” – consiste numa atividade interrogativa constante sobre os textos para uma interpretação mais completa e, conseqüentemente, uma melhor construção de sentido. Tal como a autora reconhece, “Although we first learn about our world nonlinguistically through our senses, once we have acquired a level of proficiency with language we continue constructing our knowledge by asking and answering questions.” (Moreillon, 2007: 58). Partindo d’ “o facto de os alunos passarem toda a sua escolaridade a responder a perguntas sem nunca serem estimulados a fazer perguntas e a pensar criticamente.” (Machado, 2022: 119), sugere-se a aplicação de uma EM que consiste em questionar o texto e encontrar respostas para as próprias questões.

A quarta EM – “antecipações e inferências” – relaciona-se com a importância de criar um horizonte de expectativas para as leituras a realizar, bem como de inferir informação a partir daquilo que se lê: “As they read and pose questions, readers often find themselves answering their own questions with predictions about what will happen next or with inferences drawn from the author’s or illustrator’s creations.” (Moreillon, 2007: 76). Ao realizar antecipações e inferências, os leitores serão parte ativa da construção de sentido: “As antecipações e as inferências, enquanto componentes essenciais da compreensão, auxiliam o leitor a encontrar pistas e pontos de ligação, a fazer previsões ou inferências e a tirar conclusões” (Machado, 2022: 122).

A EM seguinte consiste na “identificação das ideias principais” de um texto. Ao sugerir esta EM, Moreillon visa a definição de objetivos para cada leitura: “Main ideas are always dependent on the purpose of a reading.” (Moreillon, 2007: 96). Trata-se de trabalhar a capacidade de filtrar informação, destacando aquela que é mais relevante para o objetivo previamente estabelecido.

Por ter conhecimento das dificuldades que a leitura pode representar a nível de compreensão, Moreillon sugere “Fix-Up Options” (2007, 114). Trata-se de uma EM que permite a “recuperação do sentido textual” (Machado, 2022: 125), através de procedimentos que esclareçam todas as dificuldades sentidas e que permitam a continuação da leitura sem problemas. A EM consiste, então, na “resolução de dificuldades de compreensão”: “How does a reader know when she has lost comprehension? Monitoring her own meaning-making and getting back on track when she has lost her way may be the most difficult tasks for any novice reader.” (Moreillon, 2007: 114).

A sétima e última EM visa o desenvolvimento da capacidade de “síntese”: “As readers synthesize, they sort and evaluate information. They may find agreement among texts, or they may encounter conflicting ‘facts.’ Synthesizing, like determining main ideas, requires that readers make value judgments.” (Moreillon, 2007: 132). Para que sejam capazes de sintetizar, os alunos-leitores devem ser capazes de deixar transparecer a sua interpretação dos textos lidos. “Esta articulação faz da síntese a combinação do ponto de vista do leitor com o ingrediente principal desta estratégia, a informação ou a evidência dos textos, numa fórmula que se poderia equacionar nestes termos: INFORMAÇÃO + INTERPRETAÇÃO = SÍNTESE.” (Machado, 2022: 127).

Tendo em conta que a PPS foi realizada junto de uma turma de 12.º ano, os alunos já dominavam a ativação do conhecimento prévio, a identificação ideias principais, a resolução de dificuldades de compreensão e a síntese, pelo que decidi não trabalhar diretamente essas EM, embora, de qualquer modo, fossem aplicadas de forma quase involuntária. Assim, do conjunto de sete EM apresentadas por Judi Moreillon, destaquei e apliquei as *imagens sensoriais*, o *questioning* e as *antecipações e inferências*. A escolha recaiu sobre estas EM pois, à exceção do conhecimento prévio, exigem mais que os alunos transportem as suas vivências para a leitura dos textos do que as anteriormente referidas.

A aplicação das EM exigiu que, enquanto professora, assumisse o papel de guia da leitura dos alunos, nos moldes que Teresa Colomer (2005) apresenta em *Andar entre libros: la lectura literária en la escuela*. Neste caso, eu seria a leitora mais experiente que conduz e enriquece o processo de compreensão dos alunos, através do fornecimento de ferramentas úteis à interpretação textual.

Assim, considero que estas EM são benéficas para criação de uma ligação entre os alunos e os textos literários, pois levam os jovens a refletir sobre as suas próprias vivências e identidades para a aquisição de novos conhecimentos, munindo-os de estratégias cuja aplicação lhes proporcionará uma compreensão bastante completa dos textos.

Os novos conhecimentos que se irão obter não se cingem apenas à literatura por si só, visto que, como observa Franchetti (2021: 31), “a fruição mais rica da literatura pressupõe ainda um exercício amplo de cultura, naquilo que ela tem de relação com o passado, de continuidade, de ponte a transcender os limites do tempo e as formas da sensibilidade do presente”.

Ao permitir que o leitor contacte de forma mais próxima com o texto, proporcionar-se-á o desvendar da resposta a uma questão muito levantada pelos alunos: *porquê estudar literatura?*. Esta relação de proximidade levará o aluno/leitor a compreender os benefícios da sua apropriação da leitura literária e, conseqüentemente, a participar ativamente nas aulas, o que nem sempre acontece em aulas mais expositivas. Idealmente, os jovens ganharão interesse pela leitura e tornar-se-ão leitores assíduos e autónomos. De facto, “não importa apenas que o aluno compreenda, mas que tenha consciência dos processos cognitivos a aplicar na leitura de um texto.” (Machado, 2022: 105).

Deste modo, aplicar estratégias inovadoras no ensino da literatura revela-se cada vez mais necessário, no sentido em que estas potenciam o interesse dos jovens pela leitura, o que, a longo prazo, poderá contribuir para a valorização das humanidades, colmatando a crise que atualmente se faz sentir.

1.3 Documentos Educativos, Decisões Departamentais e Manual Adotado

A escolha das estratégias através das quais os conteúdos serão abordados deve procurar responder aos objetivos consagrados nos documentos educativos reguladores, bem como às decisões departamentais, de forma a garantir aos alunos a aquisição dos conhecimentos e competências previstos para o ano escolar que frequentam e, portanto, a igualdade de oportunidades.

1.3.1 PASEO, Aprendizagens Essenciais e outros documentos reguladores

O *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*⁸ é o principal documento educativo regulador em Portugal. Neste documento, traça-se o perfil que os alunos devem ter no final dos doze anos de escolaridade obrigatória. São, então, referidos os princípios e valores que devem ser seguidos para alcançar esses objetivos, e que, portanto, devem estar na base de todos os outros documentos educativos e das decisões tomadas por escolas e por professores.

Em articulação com o PASEO, surgem as Aprendizagens Essenciais⁹ relativas a cada disciplina e a cada ano de escolaridade. As AE enumeram os conhecimentos e as capacidades que os alunos devem dominar, bem como as finalidades que as estratégias devem perseguir.

⁸ Doravante, *PASEO*

⁹ Doravante, AE

Os professores devem, então, cumprir as AE para que os seus alunos se desenvolvam no sentido que o PASEO prevê. No entanto, o professor tem autonomia para introduzir estratégias que considere pertinentes, desde que não vão de encontro aos documentos reguladores.

Deste modo, a aplicação de EM no ensino de textos poéticos é viável, na medida em que contribui para o cumprimento dos objetivos.

No prefácio do PASEO, reforça-se a importância de o aluno ter “consciência de si próprio” (2017: 5). As EM contribuem ativamente para essa consciência, já que apelam ao conhecimento prévio e à importância das experiências pessoais dos alunos para a interpretação textual.

Tendo a experiência dos alunos como base para a aprendizagem, a aplicação destas estratégias pretende “abordar os conteúdos de cada área do saber, associando-os a situações e problemas presentes no quotidiano da vida do aluno ou presentes no meio sociocultural e geográfico em que se insere” (Martins, 2017: 31).

Existem “princípios que orientam, justificam e dão sentido ao PASEO”, nomeadamente o da aprendizagem, com o qual as EM se coadunam, já que permitem aos alunos aprender a aprender, ou, neste caso, a desenvolver as capacidades de leitura que lhes permitirão adquirir novos conhecimentos. Este desenvolvimento da capacidade de aprender permite, ainda, a aquisição dos valores da curiosidade, reflexão e inovação previstos no PASEO.

As AE realçam a importância de “entender a língua como fator de realização, de comunicação, de fruição estética, de educação literária, de resolução de problemas e de pensamento crítico” (2018: 1). Dada a abrangência das EM, elas contribuem igualmente para o entendimento da língua que se prevê nos documentos orientadores, pois o uso da língua nos textos poéticos é analisado sob diversas perspetivas, o que salienta a riqueza da mesma.

A EM “imagens sensoriais” responde às necessidades de “mobilizar experiências e saberes como ativação de conhecimento prévio” (ME, 2018: 6) e “estabelecer ligações entre o tema desenvolvido no texto e a realidade vivida pelo aluno” (ME, 2018: 6) previstas nas AE.

A estratégia de metacognição “*questioning*” responde às necessidades de “colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais (verbais e não verbais)” (ME, 2018: 6) previstas nas AE, embora, no RE se pretenda ir um pouco mais longe, como se verá no capítulo seguinte.

A estratégia de metacognição “antecipações e inferências” responde às necessidades de “sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual” (ME, 2018: 6), “inferir informação a partir do texto” (ME, 2018: 6, “imaginar desenvolvimentos narrativos a partir de elementos do paratexto e da mobilização de experiências e vivências (ME, 2018: 7), “fazer antecipações do desenvolvimento do tema, do enredo, das circunstâncias, entre outros aspetos” (ME, 2018: 7) previstas nas AE.

No fundo, estas estratégias contribuem para a construção do perfil que se espera que os alunos tenham no final da escolaridade obrigatória, pois, entre vários outros aspetos, ensina-os “a integrar pensamento, emoção e comportamento” (ME, 2017: 26), o que os torna aptos “a continuar a aprendizagem ao longo da vida, como fator decisivo do seu desenvolvimento pessoal e da sua intervenção social” (ME, 2017: 15).

1.3.2 Planificação departamental para o Português

As planificações anual e periódicas do departamento de Português da ESJCF são elaboradas com base nas AE e no PASEO, pelo que preveem que se atinjam os objetivos traçados por estes documentos reguladores, embora a metacognição não conste explicitamente neste documento.

1.3.3 Manual adotado

Para a disciplina de Português do 12.º ano, em que decorreu o estágio, a ESJCF adotou o manual escolar *Mensagens* (Cameira *et al.*, 2017). Os textos literários presentes no manual fazem-se acompanhar por questionários que, na minha opinião, são bastante redutores, tendo em conta o grau de exigência que deveria verificar no último ano de escolaridade obrigatória.

Para além do manual, os docentes têm ainda acesso a plataformas digitais criadas pelas editoras. É o caso da Escola Virtual (Porto Editora) e da Aula Digital (Leya). Estas plataformas apresentam os manuais em formato digital e diversos recursos relacionados com os conteúdos abordados. É o caso de provas de preparação para os exames, resumos, interatividades, vídeos, apresentações, áudios, exercícios, textos e testes. À semelhança do que acontece com o manual, considero que os materiais disponibilizados são bastante redutores, apresentando a informação de forma demasiado sintetizada.

Por considerar os materiais disponibilizados e as atividades sugeridas pouco adequados ao ano de escolaridade dos alunos, procurei sempre elaborar os meus próprios materiais, bem como dinamizar atividades pensadas e construídas por mim, tendo em conta o perfil da turma.

A aplicação de EM integra-se no conjunto de atividades que, não estando previstas nos documentos reguladores, decidi dinamizar, com o objetivo de tornar central o papel dos alunos na sala de aula e melhorar a sua competência de leitura do texto literário.

1.4 Outras experiências pedagógicas sobre metacognição em contexto de Formação Inicial de Professores

Ao trabalhar o tema das EM, revela-se necessário conhecer experiências já feitas neste sentido. Tomar conhecimento da forma como as mesmas estratégias foram aplicadas em contextos

diferentes permite refletir sobre os procedimentos a adotar, de forma a garantir que todos os alunos adquiram o máximo de conhecimento possível.

Assim, será importante ler Relatórios de Estágio subordinados ao tema das EM.

Em 2018, Carolina Simões publicou o RE “Metacognição e Compreensão Leitora: a produção de inferências”. O estudo das inferências foi aplicada ao estudo dos contos *Famílias Desavindas*, de Mário de Carvalho, de *Sempre é uma companhia*, de Manuel da Fonseca e d’ *O Ano da Morte de Ricardo Reis*, de José Saramago, junto de uma turma de 12.º ano.

Em 2020, Ana Rita Semide publicou o RE “O Ensino Explícito de Estratégias: Conhecimento Prévio e Inferências no Texto Literário”, que descreve a aplicação das EM “ativação de conhecimento prévio” e a “realização de inferências” junto de uma turma do 10.º ano de escolaridade. A primeira estratégia foi aplicada ao estudo da *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, e dos poemas *Pastora da Serra* e *Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades*, de Camões. A segunda estratégia foi também aplicada aos poemas já mencionados, bem como à música *Voltas*, de Diogo Piçarra.

No mesmo ano, Ana Rita Oliveira publicou o RE “O ensino explícito das inferências e da síntese enquanto estratégias de compreensão leitora do texto literário”. As EM “realização de inferências” e “síntese” foram aplicadas junto de uma turma de 10.º ano. A primeira foi aplicada ao estudo da *Farsa de Inês Pereira*, e aos poemas *A Invenção do Amor*, de Daniel Filipe, *Descalça vai para a fonte* e *Tanto de meu estado me acho incerto*, de Camões. A segunda estratégia foi aplicada ao estudo de um outro trecho da *Farsa de Inês Pereira* e da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes.

Em 2022, Micaela Henriques publicou o RE “Perguntar para compreender – uma estratégia de metacognição leitora”. A EM “*questioning*” foi aplicada ao estudo da “Crónica de D. João I”, de Fernão Lopes, da “Farsa de Inês Pereira”, de Gil Vicente e do poema “Amor é fogo que arde sem se ver”, junto de uma turma de 10.º ano.

O presente RE tem em comum com os anteriores a aplicação de EM em turmas do Ensino Secundário e diferencia-se dos mesmos por consistir em aplicações dessas mesmas estratégias apenas a textos poéticos. O capítulo seguinte descreve essas didatizações.

1.5 Metodologia

Com o presente RE, pretendo dar a conhecer o resultado da aplicação das EM imagens sensoriais, *questioning* e antecipações e inferências enquanto beneficiadoras da compreensão do texto literário. Assim, as perguntas de investigação a que me propus responder são: (1) em que medida a aplicação de EM auxilia os alunos no processo de compreensão e de interpretação de um texto poético? e (2) qual a perceção dos alunos sobre o recurso a estas estratégias e sobre a sua evolução individual, no que toca à análise e interpretação de poemas?

A investigação feita no sentido de responder a estas perguntas de investigação foi posta em prática através da conjugação dos métodos de investigação-ação – pois tratou-se de um trabalho de intervenção sobre a realidade, efetuado através de um processo em espiral de ação reflexão e com um carácter autoavaliativo, autorreflexivo, prático e interventivo – e estudo de caso – pois tratou-se de uma investigação de natureza empírica, com uma perspetiva interpretativa, realizada junto de uma entidade bem definida (a turma) que se pretendia compreender.

Este estudo foi aplicado numa turma de 12.º ano, das áreas de Ciências e Tecnologias e Línguas e Humanidades, da Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho, na Figueira da Foz. A turma tinha alunos bastante interessados e empenhados que contribuíram, a todos os níveis, para o bom funcionamento das atividades letivas. O estudo que apresento foi desenvolvido ao longo do ano letivo, aplicando-se uma EM por período.

Tendo em conta que pretendia aferir a evolução dos alunos ao longo do ano, necessitei de fazer testes de controlo – em que, inicialmente, era solicitada uma interpretação livre do poema que iria ser abordado –, para, posteriormente, identificar o resultado obtido com a aplicação de cada EM – através de um questionário, já com perguntas mais relacionadas com a aplicação da EM. Os resultados dos dois momentos foram depois comparados¹⁰, de forma a verificar a aprendizagem da EM e a sua repercussão na compreensão e interpretação do poema.

Nas aulas dedicadas à aplicação de cada uma das EM, comecei por explicar em que consistiam, exemplificando a forma de as aplicar na primeira estrofe de cada um dos poemas em estudo. Após a demonstração, os alunos aplicaram a EM às estrofes seguintes. À medida que o trabalho ia decorrendo, foi necessário ter em consideração que a aplicação sucessiva dos mesmos métodos de trabalho – ainda que as EM fossem diferentes – poderia causar fadiga aos alunos, desmotivando-os e diminuindo a sua adesão às tarefas. Como tal, procurei dinamizar atividades inovadoras de didatização para didatização, ainda que todas se relacionassem com o mesmo tema.

Os textos produzidos como teste de controlo, as perguntas e respostas registadas nas fichas de trabalho e os textos produzidos como atividade de pós-leitura foram recolhidos e posteriormente anonimizados para análise de dados, no sentido de aferir a evolução dos alunos e a perceção que dela têm.

No final do estudo do primeiro poema, fiz uma breve análise dos dados obtidos nos instrumentos de avaliação recolhidos, para verificar o que haveria de corrigir nas instruções do questionário ou mesmo na explicitação e demonstração das segunda e terceira EM. Apercebi-me de que (1) tinha de afinar mais as perguntas do teste de controlo, (2) de as repetir para observar as

¹⁰ As respostas recolhidas foram analisadas qualitativamente, exclusivamente para os efeitos previstos no presente RE e para a participação nas atividades da disciplina. Por se tratar de atividades externas às previstas na planificação anual, não lhes foram atribuídas classificações quantitativas.

possíveis diferenças e (3) de introduzir, no segundo questionário, perguntas que permitissem avaliar se os alunos compreenderam mais profundamente o poema. Deste modo, senti a necessidade de ir efetuando ajustes nos instrumentos de trabalho, não só no sentido de continuarem a ser apelativos, captando a atenção e o interesse dos alunos, mas também de modo a serem úteis para o estudo em causa.

As EM foram aplicadas durante o estudo de três textos poéticos, com o intuito de sensibilizar os alunos para a importância de estabelecer objetivos para cada leitura e de prestar atenção a todo o conjunto de elementos que constitui um texto (aspetos formais, de conteúdo, temas, recursos de estilo, etc.). Apesar de a aplicação das EM apenas se ter operacionalizado aquando do estudo de textos poéticos, foi referido aos alunos que estas podem ser utilizadas na leitura de todos os textos.

Após a aplicação das duas primeiras EM, iniciei a análise de dados a partir dos instrumentos definidos – testes de controlo e questionários –, de forma a avaliar a efetiva capacidade de aplicação da EM por parte dos alunos e o seu impacto na compreensão/interpretação dos textos. Repeti este processo de análise após a aplicação da última EM.

No final, como forma de conhecer a perceção dos alunos relativamente ao trabalho desenvolvido, elaborei um inquérito por questionário, no qual pedi aos alunos que se pronunciassem sobre as EM, avaliando a sua própria evolução desde o pré ao pós-estratégia. Perguntei, ainda, qual foi a EM que consideraram mais útil e pertinente. Finalmente, estabeleci uma comparação sistemática entre os resultados efetivos da aprendizagem em termos de compreensão e interpretação de texto e as opiniões dos alunos acerca das EM, no sentido de aferir se, de facto, houve evolução, se tinham consciência dela e quais os eventuais benefícios que lhes trouxeram.

CAPÍTULO 2

Dentro do conjunto de aulas por mim lecionadas durante o estágio pedagógico, três foram subordinadas ao tema *As Estratégias de Metacognição na Leitura de Textos Poéticos*. Em cada uma dessas aulas, foi aplicada uma EM diferente, tal como o quadro abaixo comprova:

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade Temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
8 e 9	38 e 39	15/11/22	Os Heterónimos de Fernando Pessoa - Ricardo Reis	<i>Antes de nós, nos mesmos arvoredos</i>	<i>Imagens Sensoriais</i>	90 minutos	Manual, computador com acesso à internet, vídeos do Youtube, fichas de trabalho em suporte físico, colunas, quadro branco, marcadores e apagador	Participação oral em aula, inquéritos por questionário em formato físico (fotocópias)
13 e 14	66 e 67	13/01/23	Mensagem	<i>D. Sebastião, Rei de Portugal</i>	<i>Questioning</i>	90 minutos	Manual, computador com acesso à internet, fichas de trabalho em suporte físico, telemóveis pessoais com acesso à internet, quadro branco, marcadores e apagador	Participação oral em aula, inquéritos por questionário em formato físico (fotocópias)
23 e 24	128 e 129	05/05/23	Poetas Contemporâneos - Miguel Torga	<i>Arte Poética</i>	<i>Antecipações e Inferências</i>	90 minutos	Manual, computador com acesso à internet, fichas de trabalho em suporte físico, telemóveis pessoais com acesso à internet, quadro branco, marcadores e apagador	Participação oral em aula, inquéritos por questionário em formato físico (fotocópias)

Figura 1: Didatizações no âmbito do tema do RE

Assim, no presente capítulo, serão apresentadas as três didatizações relativas às três aulas. Na descrição de cada didatização, apresento a metodologia, os objetivos e os meios utilizados para a recolha de dados e para a aplicação das estratégias metacognitivas. Em anexo, encontram-se os materiais utilizados. Imediatamente após a descrição de cada didatização, faço a análise de dados correspondente.

A turma junto da qual realizei a PPS é constituída por cerca de 30 alunos. No entanto, nem todos os alunos participaram nas atividades relativas às três didatizações no âmbito do tema do RE. Como tal, foi necessário definir um grupo de alunos cujos dados fossem analisáveis e comparáveis. Para isso, era necessário que tivessem respondido à totalidade dos questionários fornecidos ao longo do ano letivo: três testes de controlo¹¹, três fichas de trabalho¹² e um questionário de perceção¹³.

Cada didatização corresponde à aplicação de uma estratégia de metacognição. Tal como explicado anteriormente, para cada uma das didatizações, foram realizados dois questionários: um teste de controlo, realizado antes da aplicação da estratégia de metacognição em aula – e uma ficha de trabalho – realizada após a aplicação da estratégia.

Em todos os questionários, à primeira instrução sobre a leitura do poema, segue-se a questão 2: “Num texto de 70 a 100 palavras, apresente aquelas que são, na sua opinião, as principais ideias transmitidas pelo poema.”. Nos TC, com esta questão, pretendi verificar (1) quais os elementos de um poema a que os alunos atribuíam mais importância, (2) a capacidade de compreensão autónoma dos

¹¹ Doravante, TC.

¹² Doravante, FT.

¹³ Doravante, QP

alunos e (3) os erros/dúvidas mais comuns. Já nas FT, com esta mesma questão, pretendi verificar (1) se os alunos compreenderam o poema e (2) se a EM aplicada foi útil.

A questão “Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.” surge, também, em todos os questionários. Nos TC, com esta questão, pretendi verificar (1) se os alunos foram sensíveis ao poema e (2) quais as emoções/sensações referidas. Para além destes objetivos, nas FT, pretendi verificar (1) se as emoções/sensações referidas mudaram após o estudo dos poemas em aula e após a consciencialização da importância das imagens sensoriais.

O motivo pelo qual repeti as questões foi a necessidade de comparar respostas pré e pós aplicação das EM, no sentido de aferir a evolução dos alunos.

Após a primeira didatização, concluí que seria conveniente adicionar às seguintes FT questões diretamente relacionadas com as estratégias aplicadas, para conhecer a perceção dos alunos sobre as mesmas.

No final do ano letivo, com o objetivo de conhecer as opiniões dos alunos relativamente à aplicação de EM, foi distribuído um QP¹⁴.

Chamei núcleo duro ao conjunto de alunos que participou na totalidade das atividades (destacados a verde mais escuro), respondendo aos sete questionários¹⁵. Este foi constituído por 13 alunos (50% da turma). Apenas os dados do ND poderão ser analisados nas conclusões, já que, por não terem elementos em falta, permitem uma análise detalhada e completa da evolução global desses alunos ao longo do ano letivo.

Apesar de não ser possível analisar a evolução dos alunos não pertencentes ao ND, considero pertinente incluir as respostas de alunos que participaram nos dois questionários de uma ou duas didatizações e no QP (destacados a verde mais claro). Deste modo, tendo um conjunto mais vasto de respostas a analisar, as conclusões a que cheguei foram mais fiéis ao trabalho realizado pela turma nas atividades.

A tabela seguinte dá conta da participação dos alunos das diversas atividades:

¹⁴ Anexo 12, pp. 98-101.

¹⁵ Doravante, ND.

	DIDATIZAÇÃO 1		DIDATIZAÇÃO 2		DIDATIZAÇÃO 3		Questionário de Perceção	NÚCLEO DURO
	TC 1	FT 1	TC 2	FT 2	TC 3	FT 3		
A01	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A02	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A03	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A04	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A05	-	-	-	-	-	-	-	-
A06	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
A07	✓	✓	✓	-	✓	-	✓	-
A08	-	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
A09	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A10	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A11	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A12	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A13	-	-	-	-	✓	-	✓	-
A14	-	-	-	-	✓	✓	✓	-
A15	✓	✓	✓	-	✓	✓	✓	-
A16	✓	-	✓	✓	✓	✓	✓	-
A17	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A18	✓	✓	-	✓	✓	✓	✓	-
A19	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A20	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A21	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A22	-	-	✓	-	✓	✓	✓	-
A23	✓	-	✓	-	✓	✓	✓	-
A24	-	-	-	-	-	-	-	-
A25	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
A26	-	-	-	-	✓	-	✓	-
TOTAL	18	18	20	15	24	21	23	13

Figura 2: Participação dos alunos nas atividades

Como é possível observar, os alunos do ND aparecem destacados a negrito. Isto acontece em todas as tabelas deste RE, com o objetivo de distinguir os alunos cujas respostas serão tidas em consideração nas conclusões dos alunos daqueles que não participaram na totalidade das atividades.

Relativamente à Didatização 1¹⁶, foi possível analisar os dados de 15 alunos (57,7% da turma). Quanto à Didatização 2¹⁷, foi possível analisar os dados de 14 alunos (53,4% da turma). Por fim, no que diz respeito à Didatização 3¹⁸, foi possível analisar os dados de 21 alunos (80,8% da turma).

Na análise de dados, as respostas dos alunos são classificadas em quatro níveis: muito adequado (++), adequado (+), intermédio (+/-) e desadequado (-). Uma resposta é classificada como muito adequada quando contém todos os elementos previstos no cenário de resposta e, para além disso, denota personalidade. A classificação de adequada (+) é dada a respostas que correspondem quase na totalidade ao cenário de resposta ou que correspondem totalmente ao cenário de resposta, mas não denotam personalidade. A classificação de intermédia (+/-) é dada a respostas que, apesar de

¹⁶ Doravante, D1

¹⁷ Doravante, D2

¹⁸ Doravante, D3

terem elementos coincidentes com o cenário de resposta, estão incompletas. Por fim, uma resposta é considerada desadequada (-) quando contém informações erradas.

Nas tabelas em que se analisam e classificam as respostas, é possível observar que alguns alunos foram suprimidos. Trata-se dos alunos que não participaram na didatização em questão. A sua supressão pretende tornar as tabelas visualmente mais claras e de fácil leitura, contendo apenas informação útil e válida para a análise em questão. Para cada uma das questões, apresento e comento a melhor e a pior resposta, bem como uma resposta intermédia. Apresento e comento, ainda, respostas que se destacam por algum motivo de particular relevância.

É importante referir que todas as respostas são autênticas, isto é, foram transcritas tal como os alunos as redigiram, não tendo sofrido qualquer correção da minha parte. Uma vez que o tema do RE não se relacionava com o ensino da escrita, os únicos erros tidos em conta na classificação das respostas foram de conteúdo. Pelo mesmo motivo e por uma questão de gestão de tempo, não entreguei correções escritas à turma, tendo apenas chamado a atenção e feito a correção, oralmente e em grupo, dos erros mais comuns e graves.

Nas três atividades descritas e nos dados recolhidos, pretendi observar (1) quais os elementos a que os alunos prestaram mais atenção na leitura de um poema; (2) comparar a interpretação de um mesmo poema feita antes e após a aplicação da estratégia em aula; (3) aferir a evolução dos alunos.

DIDATIZAÇÃO 1: “Imagens Sensoriais”

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade Temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
8 e 9	38 e 39	15/11/22	Os Heterónimos de Fernando Pessoa - Ricardo Reis	<i>Antes de nós, nos mesmos arvoredos</i>	<i>Imagens Sensoriais</i>	90 minutos	Manual, computador com acesso à internet, vídeos do Youtube, fichas de trabalho em suporte físico, colunas, quadro branco, marcadores e apagador	Participação oral em aula, inquéritos por questionário em formato físico (fotocópias)

Figura 3: Aplicação da EM “imagens sensoriais”

Estabeleci como objetivos de aprendizagem desta atividade (1) a seleção da informação mais pertinente de um texto, em termos de conteúdo e de forma (neste caso específico, dos aspetos que os consideram mais pertinentes no poema em estudo), (2) o treino de escrita, (3) o conhecimento da obra de Ricardo Reis e (4) a reflexão sobre a relação dos textos com as experiências pessoais dos leitores (nomeadamente, através das sensações que os textos lhes sugerem).

Antes da aplicação da estratégia, foi necessário efetuar um teste de controlo¹⁹, no sentido de aferir quais as capacidades interpretativas dos alunos, ao trabalhar de forma autónoma.

Assim, a 8 de novembro, antes do início do estudo da poesia de Ricardo Reis, foi distribuído o poema “Antes de nós nos mesmos arvoredos”²⁰ deste heterónimo, sem qualquer elemento que pudesse contextualizá-lo (título, autor, data, etc.). O objetivo deste teste, cuja resolução foi solicitada como trabalho de casa, foi conhecer a interpretação que os alunos faziam do poema exclusivamente pelo seu conteúdo, ou seja, sem procurarem nele elementos típicos da obra do seu autor e/ou da época em que foi escrito. Esta interpretação permitiu, ainda, perceber quais os elementos textuais a que os alunos atribuem maior importância ao interpretar um poema de forma individual.

Na aula seguinte, abordou-se esse mesmo poema, aplicando a estratégia de metacognição imagens sensoriais. Como nas restantes atividades descritas, antes de passar à aplicação da estratégia, apresentei-a e expliquei-a aos alunos, para que pudessem compreender o trabalho que iria ser feito e, desse modo, usufruir plenamente dos seus benefícios. Explicados os objetivos e pertinência da estratégia, e como ponto de partida/motivação e atividade de pré-leitura, foram reproduzidos sons característicos da floresta e da praia, por serem ambientes evocados no poema. Fez-se um *brainstorming* das sugestões desencadeadas pelos estímulos e procedeu-se ao registo das sensações, sons, texturas, cheiros e gostos desencadeados pelos áudios.

De seguida, já como atividades de leitura, procedeu-se à leitura do título poema e pediu-se aos alunos que verbalizassem as sensações que o texto ou excertos textuais (por exemplo, referência a elementos naturais como os “arvoredos”, o “vento”, as “folhas das árvores”, as “ondas”, etc.) lhes sugeriram e que as registassem no seguinte quadro, presente numa nova ficha distribuída²¹:

¹⁹ Anexo 1, pp. 80-81.

²⁰ Anexo 1, pp. 80-81.

²¹ Anexo 2, p. 82.

Fragmento do texto	Sentidos				
	Visão	Audição	Olfato	Gosto	Tato

Figura 4: Exercício 2 da FT1

Após a leitura do título, o poema foi lido duas vezes na íntegra. A primeira leitura expressiva foi feita por mim, com o objetivo de exemplificar o tom e o ritmo com que deveria ser feita, e a segunda leitura foi feita pelos alunos.

Na ficha, para além da tabela, constavam duas questões, cuja resolução (solicitada como trabalho de casa) constituía o processo de pós-leitura: “O poema lido teve algum impacto em si? Justifique.” e “Qual é a mensagem que o poema lhe transmite? Justifique.”. A resolução destas fichas foi solicitada no sentido de comparar as respostas dadas pelos alunos após a aplicação da estratégia em aula com as respostas aos testes de controlo.

Com a aplicação desta estratégia de metacognição, esperava-se que os alunos (1) recuperassem experiências pessoais durante a leitura de textos literários, (2) criando com eles uma ligação e (3) interpretando-os de forma mais consciente e completa. Esperava-se, ainda, que (4) as capacidades de interpretação dos alunos evoluíssem de forma positiva após conhecerem e aplicarem a estratégia, de forma a (5) que se envolvessem mais na leitura, motivando-os para ler mais e mais profundamente, o que contribuiria para a sua autonomia e assiduidade enquanto leitores.

Ainda em aula, os alunos foram questionados sobre a pertinência e utilidade da aplicação da estratégia ao estudo do poema, no sentido de aferir se consideraram que existiu algum progresso das suas capacidades interpretativas e se tinham consciência do mesmo.

Os textos produzidos como teste de controlo, as informações inseridas na tabela, os textos produzidos como atividade de pós-leitura e as reflexões dos alunos acerca da estratégia foram recolhidos para análise de dados, no sentido de aferir a evolução dos alunos e a sua perceção sobre a mesma.

De forma a evitar repetições desnecessárias, outros aspetos mais detalhados da didatização serão abordados juntamente com a análise dos dados recolhidos.

Análise de dados 1

Na primeira didatização, foram analisados os dados de 16 alunos (66,7% da turma). Para além do grupo de 13 alunos do núcleo duro, considereei pertinente analisar os dados de três alunos que, não tendo respondido à totalidade de questionários realizados ao longo do ano letivo, responderam aos da primeira didatização. Deste modo, o conjunto de respostas a analisar, por ser mais vasto, permitindo chegar a conclusões mais fidedignas sobre o trabalho realizado pela totalidade da turma nestas atividades.

O TC foi a primeira atividade a ser realizada no âmbito da primeira didatização e, para além do poema, era composto da questão 2 sobre a interpretação. O cenário de resposta era o seguinte:

No poema, o sujeito poético constata que a permanência da Natureza contrasta com a finitude da vida humana, pelo que a existência humana é insignificante. O Homem é nada por ser passageiro e deve aceitá-lo tranquilamente.

O sujeito poético, assumindo uma atitude conselheira, sugere ao Homem que tente renunciar voluntariamente aos prazeres excessivos, desfrutando dos pequenos prazeres que a natureza lhe possa oferecer.

Em suma, apesar de o Homem se sobrevalorizar, não há nada nem ninguém mais no mundo que lhe atribua essa grandeza, visto que é insignificante e passageiro, ao contrário da Natureza, que é permanente e soberana.

Figura 5: Cenário de resposta do TC1

As respostas dadas pelos alunos foram maioritariamente adequadas, conforme se pode ver pelo figura 6 e pelo anexo 4 (p. 84), onde registo a classificação das respostas individuais²².

Percentagem de adequação das respostas ao Teste de Controlo			
Não Adequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito Adequadas (++)
0%	12,50%	68,75%	18,75%

Figura 6: Percentagem de adequação das respostas ao TC1

A melhor resposta dada à questão (ainda que tenha excedido o limite de palavras) foi redigida pelo aluno A09 e insere-se no conjunto de respostas muito adequadas:

²² Procederei do mesmo modo em todas as atividades.

Neste poema, o sujeito poético conta a verdade. A sua verdade. A sua consciência de mundo e a sua percepção de existência. E maldita seja a sua verdade.

Começa, então, por reconhecer que “Antes de nós, nos mesmos arvoredos / Passou o vento (...)”, constatando com sensatez que a nossa presença neste mundo é verdadeiramente frívola. Antes, durante ou depois de nós, a realidade molda-se a si própria, sozinha, sem sentir a mínima necessidade de reparar na nossa passagem.

E em boa verdade, “Passamos (...)” como quem passa em jeito pouco atento os canais da televisão lá de casa. Somos céleres/passageiros tentando inutilmente chamar à atenção. “(...) agitemo-nos de balde” sem sucesso, “Não fazemos mais ruído no que existe”. Não sobressaímos e definitivamente não ultrapassamos a nossa condição de segundo plano.

“Inutilmente parecemos grandes”. Como é amarga a dicotomia do ser/parecer. Somos algo sim. Presunçosos e pequenos. Presunçosos ao ponto de crermos que a realidade se desdobra em nossa função ainda que sejamos meros espectadores de uma equação na qual fomos, por acaso, incluídos, e pequenos por acharmos que somos grandes – quando, verdade seja dita, somos pouco mais que coisa nenhuma.

É por reconhecer tudo isto que o poeta nos convida a aceitar a sua verdade sobre a realidade das coisas. “Tentemos (...) com abandono assíduo”, impera o autor, “Entregar nosso esforço à Natureza”. Desta luta sairemos sempre vencidos, pelo que mais vale abraçar com complacência a nossa inutilidade e insignificância.

Admitir que a realidade não precisa de nós e que há uma certa beleza nisso. “Salvo nós nada pelo mundo fora / Nos saúda a grandeza / Nem sem querer nos serve.”. Talvez a resposta à retórica do final do poema nos faça perceber isso mesmo.

O sujeito poético conta a verdade. A sua verdade. A verdade da indiferença de uma realidade à qual não somos indiferentes. A verdade da nossa mera condição de figurantes nesta vida.

E maldita seja a sua verdade.

Figura 7: Resposta do A09 ao TC1

Esta resposta revela uma excelente compreensão do texto, bem como a relação que o aluno criou com o texto, já que fala na primeira pessoa do plural – incluindo-se num *nós* que pensa e age de acordo com a descrição feita no poema – e expressa a sua relação com a posição do autor (“E maldita seja a sua verdade.”).

Destaco também a resposta do aluno A19, que, embora não se refira diretamente a sensações, refere o efeito causado por elementos da natureza presentes no poema:

No poema apresentado, o sujeito poético revela uma relação de cumplicidade com a Natureza e com a tranquilidade que a mesma lhe transmite. Na primeira estrofe, é notório um contraste entre o passado e o presente e é feita uma breve reflexão em relação às diferenças verificadas.

Na segunda estrofe, o sujeito poético, juntamente com a sua companhia, fundem-se na Natureza. Na seguinte, há um desejo imenso pela juventude eterna, assim como as folhas verdes das árvores o aparentam ser. Na última, há um contraste entre as praias com a ondulação agitada que, pelo contrário, lha retiravam.

Concluindo, a ideia principal deste poema é a valorização da tranquilidade proporcionada pela Natureza.

Figura 8: Resposta do A19 ao TC1

Tratando-se de uma resposta dada antes da aplicação da estratégia, a evocação do ambiente em que o poema se insere confirma a pertinência de ter em consideração as imagens sensoriais na análise textual.

A resposta que destaco como intermédia insere-se no conjunto de respostas adequadas. A escolha recaiu sobre esta resposta pois, apesar de revelar uma excelente compreensão do poema, não revela personalidade. Trata-se da resposta do aluno A20:

Neste poema, o sujeito poético aborda a passagem do tempo e a efemeridade da vida.

Segundo ele, a natureza tem um “modus operandi” rígido e somos minúsculos, quando comparados com ela. Além disso, devemos ficar contentes com o que temos, não fazendo esforços para contrariar a situação.

Nas primeiras quatro estrofes, destaca-se o emprego da segunda pessoa do plural, nos pronomes e nas formas verbais, que confere um carácter de universalidade à poesia.”.

Por fim, na última quadra, numa nota mais pessoal, o “eu” faz uma interrogação retórica, para provocar a reflexão sobre o quão fugaz é a existência humana.

Figura 9: Resposta do A20 ao TC1

A resposta do aluno A17 foi a menos adequada e insere-se também no conjunto de respostas intermédias, dado que não houve respostas negativas. À exceção da última frase, a resposta está incompleta. Para além disso, as ideias são apresentadas de forma confusa:

De acordo com a minha interpretação do poema, o sujeito poético faz em geral uma sobrevalorização da natureza.

De facto, o sujeito poético evidencia a superioridade da natureza em relação ao ser humano e de autoridade que a natureza tem no mundo, visto que está presente na terra muito antes do ser humano (v.1-4). Por outro lado, é referido o cuidado que devemos ter com a natureza, para além de deixarmos o mundo e a vida para a natureza usufruir (v.12) e abandonarmos o meio em que vivemos.

Figura 10: Resposta do A17 ao TC1

Na aula em que a estratégia foi aplicada, no exercício de motivação, reproduzi dois áudios: o primeiro com sons característicos da floresta e o segundo com sons característicos da praia, por se tratar de ambientes evocados no poema. Em grande grupo, foi feito um *brainstorming* de sensações desencadeadas por ambos os sons. As respostas obtidas foram as seguintes:

Sensações desencadeadas pela audição de sons característicos da floresta e a sua adequação				
Sensações Visuais	Sensações Auditivas	Sensações Olfativas	Sensações Gustativas	Sensações Táteis
Rio (++)	Porta a ranger (-)	Terra molhada (++)	Menta (+/-)	Folhas (++)
Árvores (++)	Vento (++)	Flores (++)	Mel (+/-)	Frio (++)
Aves (++)	Chuva (++)	Cheiro a verde (+)	Compota (+/-)	Erva (++)
Flores (++)	Água (++)	Relva (++)	Marmelada (+/-)	Água (++)
Cascata (++)	Rio (++)		Frutos (+/-)	
Sol (++)	Pássaros (++)			

Figura 11: Sensações desencadeadas pela audição de sons característicos da floresta e a sua adequação

Sensações desencadeadas pela audição de sons característicos da praia e a sua adequação				
Sensações Visuais	Sensações Auditivas	Sensações Olfativas	Sensações Gustativas	Sensações Táteis
Mar (++)	Ondas (++)	Maresia (++)	Sal (++)	Areia (++)
Nuvens (++)	Vento (++)	Peixe (++)	Engolir "pirulitos" (+)	Conchas (++)
Areia (++)	Gaivotas (++)	Sol (+/-)		Pedras (++)
Pedras (++)				Caranguejos (+)
Ausência de pessoas (+)				Frio do mar (++)
Costa de Lavos (+)				Dores nos ossos (+)
Conchas (++)				
Algas (++)				
Ondas (++)				

Figura 12: Sensações desencadeadas pela audição de sons característicos da praia e a sua adequação

Os alunos enumeraram 25 sensações desencadeadas pelo primeiro som. Como é possível observar nas figuras 11 e 12, os alunos foram mais sensíveis às sensações visuais e menos sensíveis às sensações olfativas e gustativas.

A percentagem dos diferentes graus de adequação das respostas aos áudios pode ler-se nas Figuras 13 e 14:

Percentagem de adequação das sensações desencadeadas pelos sons da floresta			
Não Adequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito Adequadas (++)
4%	20%	4%	72%

Figura 13: Percentagem de adequação das sensações desencadeadas pelos sons da floresta

Considerei 18 das sensações (72%) muito adequadas, por se poderem relacionar diretamente com o áudio reproduzido. 1 das respostas (4%) foi adequada, pois, apesar de ser possível entender a ideia transmitida pelo aluno, a expressão utilizada foi pouco clara. Considerei 5 das sensações (20%) intermédias, pois acabam por ser uma extrapolação, não sendo diretamente relacionadas com o som reproduzido. Os alunos identificaram estas sensações pois associaram o local ao ato de fazer um piquenique. Considerei apenas 1 das respostas (4%) como desadequada, pois não se relaciona, de forma nenhuma, com o áudio ouvido.

Percentagem de adequação das sensações desencadeadas pelos sons da praia			
Não Adequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito Adequadas (++)
0%	4%	22%	74%

Figura 14: Percentagem de adequação das sensações desencadeadas pelos sons da praia

Os alunos enumeraram 23 sensações desencadeadas pelo segundo áudio. Considerei 18 dessas sensações (74%) muito adequadas, por se poderem relacionar diretamente com o áudio reproduzido. Considerei 5 sensações (21,8%) adequadas, pois o áudio não as sugere explicitamente. Considerei apenas 1 das respostas (4,3%) intermédia: é possível compreender a ideia transmitida, mas não foi verbalizada da forma mais clara. Não houve respostas desadequadas.

Após esta primeira atividade, passou-se à análise do poema, com particular atenção à identificação das imagens sensoriais que o poema estimula. De forma a exemplificar a aplicação da estratégia, partilhei com os alunos as sensações desencadeadas pela primeira estrofe do poema (“Antes de nós nos mesmos arvoredos / Passou o vento, quando havia vento, / E as folhas não falavam / De outro modo do que hoje.”). Partilhei com os alunos as sensações que apresento na figura seguinte:

Fragmento do texto	Sensações				
	Visuais	Auditivas	Olfativas	Gustativas	Táteis
v. 1 – arvoredos / v.12 – árvores verdes	Árvores; Jardim; Floresta; Campo; Aves; paisagem predominantemente verde	Cantar de aves; som de passos na terra, folhagem	Cheiros característicos do campo (terra, plantas)	Eventuais frutos das árvores	Tocar em árvores, pisar folhas
v. 2 – vento / v. 3 – as folhas não falavam / v. 7 – folhas das árvores	Ramos e folhas de árvores a abanar; paisagem predominantemente verde	Som do vento e das folhas a abanar	Cheiros da natureza trazidos pelo vento	_____	Sensação do vento no cabelo e na pele
v. 10 - Natureza	Árvores, terra, ervas, aves, plantas, água; paisagens predominantemente verdes e azuis	Vento, cantar das aves, passos, chuva ou água a correr	Cheiros de árvores, plantas, frutos, terra	Frutos, água	Tocar em plantas, sentir a textura da terra, da erva, dos frutos
v. 17 – beira-mar / v. 18 – na areia	Praia, areia, água, ondas, espuma, sol, céu, penedos, gaivotas; paisagem predominantemente azul e bege	Som do mar, da rebentação de ondas, de gaivotas	Maresia	Água salgada	Pele e cabelo molhados, pisar areia
v. 19 – alta praia / v. 20 - mar	Água, mar, ondas, espuma, agitação marítima	Som das ondas agitadas	Maresia	Água salgada	Pele e cabelo molhados, força das ondas ao embater no corpo

Figura 15: Sensações partilhadas como exemplificação da aplicação da estratégia

Após a exemplificação da estratégia, os alunos partilharam, em grande grupo, as sensações que as segunda e terceira estrofe lhes sugeriam.

De acordo com as minhas anotações, na segunda estrofe (“Passamos e agitamo-nos de balde. / Não fazemos mais ruído no que existe / Do que as folhas das árvores / Ou os passos do vento.”), as sensações visuais identificadas foram: árvores, jardim, floresta, campo, aves, verde. As sensações auditivas foram: *cantar de aves, passos na terra e na folhagem, silêncio por parte das pessoas, vento a bater nas folhas*. As sensações olfativas foram: *terra molhada, plantas*. As sensações gustativas foram: *frutos das árvores*. As sensações táteis foram: *tocar em árvores e plantas, pisar flores*.

Na terceira estrofe (“Tentemos pois com abandono assíduo / Entregar nosso esforço à Natureza / E não querer mais vida / Que a das árvores verdes.”), as sensações visuais indicadas foram: *maceira, pinheiros, agitação das árvores*. As sensações auditivas foram: *agitação das árvores, ramos*

a partir quando são pisados. As sensações olfativas foram: *árvores, pinheiro, resina*. As sensações táteis foram: *tocar em árvores e folhas*. Os alunos não identificaram sensações gustativas.

76% das sensações sugeridas pelos alunos faziam parte do cenário de resposta. 24% não faziam parte do cenário de resposta. No entanto, considere todas essas respostas muito adequadas.

As sensações sugeridas pelas quarta e quinta estrofes foram registradas por escrito, como trabalho de casa. As seguintes tabelas (figuras 16-20) indicam os alunos que identificaram sensações previstas nos cenários de resposta:

Sensações Visuais Previstas no Cenário de Resposta											
	Praia	Areia	Mar/ Ondas	Espuma	Sol	Céu	Penedos	Gaivotas	Bege	Agitação Marítima	Total de sensações registradas
A01		X	X								2
A02		X	X								2
A03		X	X								2
A04		X	X								2
A07											0
A09		X	X								2
A10		X	X								2
A11	X		X				X				3
A12											0
A15	X		X								2
A17											0
A18	X	X	X								3
A19		X	X								2
A20	X										1
A21	X	X	X								3
A25	X	X	X								3
Total de alunos	6	10	12	0	0	0	1	0	0	0	

Figura 16: Referência a sensações visuais previstas no cenário de resposta

Sensações Auditivas Previstas no Cenário de Resposta					
	Mar	Rebentação das Ondas	Gaivotas	Ondas Agitadas	Total de sensações registadas
A01		X			1
A02		X			1
A03		X			1
A04		X			1
A07					0
A09		X			1
A10		X			1
A11				X	1
A12					0
A15	X				1
A17					0
A18	X	X			2
A19				X	1
A20		X			1
A21				X	1
A25		X	X		2
Total de alunos	2	9	1	3	

Figura 17: Referência a sensações auditivas previstas no cenário de resposta

	Sensação Olfativa Prevista no Cenário de Resposta
	Maresia
A01	X
A02	X
A03	X
A04	X
A07	
A09	X
A10	X
A11	X
A12	
A15	X
A17	
A18	X
A19	
A20	X
A21	X
A25	X
Total de alunos	12

Figura 18: Referência a sensação olfativa prevista no cenário de resposta

	Sensação Gustativa Prevista no Cenário de Resposta
	Água Salgada / Salgado
A01	X
A02	X
A03	X
A04	X
A07	
A09	X
A10	
A11	
A12	
A15	X
A17	
A18	X
A19	
A20	X
A21	
A25	
Total de alunos	8

Figura 19: Referência a sensação gustativa prevista no cenário de resposta

	Sensações Táteis Previstas no Cenário de Resposta				TOTAL
	Pele molhada	Cabelo molhado	Pisar areia	Força das ondas a embater no corpo	
A01			X		1
A02					0
A03					0
A04			X		1
A07					0
A09			X		1
A10			X		1
A11			X		1
A12					0
A15			X		1
A17					0
A18			X		1
A19					0
A20			X		1
A21			X		1
A25					0
Total de alunos	0	0	9		9

Figura 20: Referência a sensações táteis previstas no cenário de resposta

Os alunos identificaram, ainda, algumas imagens sensoriais não previstas no cenário de resposta:

S. Visual	Quant.	Adeq.	S. Auditiva	Quant.	Adeq.	S. Olfativa	Quant.	Adeq.	S. Tátil	Quant.	Adeq.
Macieira	1	+	Silêncio	1	++	Pinheiro	1	++	Ramos a partir	1	++
Pinheiro	1	++	Ramos a partir	1	++	Resina	1	++	Água no corpo	1	++
Universo	1	+/-	Pessoas a falar	1	+/-	Peixe	1	+	Sal a queimar a cara	1	++
Pessoas	1	+	Tranquilidade	1	-				Água fria	1	++
Campos vastos	1	++	Vento	4	++				Água salgada	1	-
Embondeiro	1	+									
Indício na areia	2	++									
Desenhos na areia	1	++									
Beira-mar	1	++									

Figura 21: Sensações não previstas no CR, quantidade de referências e adequação

É possível perceber que os alunos foram sensíveis ao poema, já que enumeraram 22 imagens sensoriais que não estavam previstas, sendo 13 (59,1%) muito adequadas e 4 (18,2%) adequadas. Apenas classifiquei 2 (9,1%) como intermédias, pois não são sugeridas diretamente pelo poema e 2 (9,1%) desadequadas, uma delas (“tranquilidade”) por não ser uma imagem sensorial e outra (“água salgada”) por não ser uma sensação tátil. No anexo 3 (p. 83), poderá consultar-se a tabela que contabiliza as sensações enumeradas por cada aluno e indica a quantidade de sensações adequadas e muito adequadas (ou seja, classificadas com + e ++).

Para além da tabela de imagens sensoriais, a ficha de trabalho continha duas outras questões. A primeira questão era “O poema lido teve algum impacto em si? Justifique.”. O cenário de resposta era o seguinte:

As imagens sensoriais envolvem o leitor/ouvinte numa atmosfera de placidez construída pela convocação de elementos de uma natureza serena que contrasta com o esforço que o Homem faz. Quer o texto e a sua atenção à natureza, quer o poder das imagens sensoriais no leitor como que o envolvem e embalam nesta entrega ao ritmo da natureza física e à pequenez essencial do Homem perante a envolvente.

Figura 22: Cenário de resposta à Q3 da FT1

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A07, porque revela uma reflexão pessoal, desencadeada pela leitura do poema:

O poema de Ricardo Reis despertou em mim um misto de emoções. Fez com que ficasse feliz pela sorte que temos em ter uma Natureza tão, indiretamente, atenciosa para connosco. Pelo contrário, também me senti desiludido com a humanidade, pela maneira que trata a Natureza, com um certo desprezo. Sinto-me envergonhado por fazer parte destes a quem chamamos de seres humanos, que se sentem, sentimos, superiores à grande “Mãe Natureza”.

Figura 23: Resposta do A07 à Q3 da FT1

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A10, porque, apesar de revelar a opinião do aluno, poderia estar mais desenvolvida, para que se tornasse mais clara.

Acredito que o poema teve um impacto em mim uma vez que concordei com diversos aspetos do mesmo.

Na minha opinião, o poema lembrou-me de quão poderosa é a natureza em relação do Homem e de que lhe devemos prestar um respeito imenso e ter noção da nossa finitude e respeitá-la também.

Figura 24: Resposta do A10 à Q3 da FT1

A resposta do aluno A25 exemplifica a resposta menos adequada, por estar incompleta e revelar pouco cuidado na sua redação:

Sim, teve: mostra-me quanto o mundo é belo e o tempo passa muito depressa e devemos aproveitar cada momento da vida.

Figura 25: Resposta do A25 à Q3 da FT1

A segunda questão da ficha de trabalho era “Qual é a mensagem que o poema lhe transmite? Justifique.”. O cenário de resposta era o seguinte:

As sensações enumeradas na resposta anterior surgem do contacto com a natureza, nomeadamente com o campo (arvoredos) e a praia. A referência aos ambientes que as despertam surge no âmbito do louvor que Ricardo Reis faz à natureza e aos ambientes campestres. São estes ambientes calmos que, não despertando sensações demasiado fortes, permitem a tranquilidade total do espírito, a aurea mediocritas defendida por Ricardo Reis, sob influência de Horácio. Dentro do conjunto de sensações presente na resposta anterior, nenhuma pode ser considerada um prazer excessivo, tratando-se de pequenos prazeres simples. Vão ao encontro, portanto, do conceito de epicurismo, corrente filosófica que defende o gozo moderado do momento que passa, um carpe diem tranquilo.

Para além disso, estas sensações calmas e moderadas vão, ainda, ao encontro do estoicismo, outra das correntes filosóficas seguidas por Reis, que defende a aceitação serena e voluntária da ordem natural das coisas e a consequente imperturbabilidade perante as agruras da vida. O ideal estóico é a apatia, que não se consegue através de estímulos excessivos que conduzam a sensações intensas, pelo que as sensações provocadas pela natureza são as mais adequadas ao seguimento desta filosofia.

Neste sentido, ao analisar o poema com especial atenção às sensações provocadas pelos elementos naturais mencionados, é possível estabelecer a sua relação com as correntes filosóficas seguidas por Ricardo Reis, o que revela o seu rigor na elaboração de poesia.

Figura 26: CR da Q4 da FT1

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A11, pois revela plena compreensão não só do poema como da obra de Reis:

O poema transmite-me a mensagem de que não vale a pena o esforço e a frustração, pois o Destino é inevitável e aproxima-se velozmente; logo, devemos viver assumindo uma atitude tranquila e serena e também aceitando as leis do Destino e do Tempo. Neste poema, é notória a influência de certas correntes filosóficas em Ricardo Reis, tais são o Epicurismo, o Estoicismo e o Horacianismo; contribuem estas então para a mensagem transmitida pelo poema.

Figura 27: Resposta do A11 à A4 da FT1

Destaco, ainda, a resposta do aluno A19, por se ter referido diretamente à importância que as imagens sensoriais assumem na interpretação do poema:

A mensagem fundamental deste poema é o domínio que a Natureza tem sobre a ação do Homem. O quanto a primeira consegue transmitir uma paz e tranquilidade às pessoas que entram em contacto com ela. Isso é perceptível através da referência às várias emoções/sentidos: visão, audição, olfato, gosto e tato.

Figura 28: Resposta do A19 à Q4 da FT1

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A12, pois generaliza bastante a mensagem do poema e está pouco desenvolvida:

O poema relembra-me o quão curta é a vida. Que não importa o quanto nos esforçamos, o nosso impacto no mundo é basicamente nulo, pois o ser humano é um ser passageiro neste mundo infinito.

Figura 29: Resposta do A12 à Q4 da FT1

Como resposta menos adequada, por estar incompleta e revelar pouco cuidado na sua redação, destaco, novamente, a do aluno A25:

Fala sobre a conexão do ser humano com a natureza e como o tempo consome o ser humano e então temos de saber apreciar as pequenas coisas.

Figura 30: Resposta do A25 à Q4 da FT1

Para aferir a eventual evolução que a aplicação da estratégia possibilitou, comparei as respostas dos testes de controlo com as das fichas de trabalho. Para iniciar essa comparação, foi tida em conta a adequação das respostas dadas nos dois questionários²³, que se traduzem nas seguintes percentagens:

Adequação das respostas dos alunos aos questionários da D1			
Desadequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito adequadas (++)
0,00%	8,50%	42,90%	48,6%

²³ Anexo 4, p. 84.

Figura 31: Adequação das respostas dos alunos aos questionários da D1

No QP²⁴ a que responderam no final do ano letivo, os alunos refletiram sobre as interpretações textuais feitas antes, durante e após a aplicação das EM. A percepção dos alunos relativamente à sua eventual evolução foi de extrema pertinência para analisar os dados, uma vez que esta análise passou pela comparação entre os resultados efetivos dos alunos e a sua percepção sobre os mesmos. Os resultados foram os seguintes:

	Evolução após aplicação da estratégia			Consciência da evolução	
	Regrediu	Manteve	Evoluiu	Sim	Não
A01			X	X	
A02		X		X	
A03			X	X	
A04			X		X
A07			X	X	
A09		X		X	
A10		X		X	
A11			X		X
A12		X		X	
A15			X		X
A17		X		X	
A18			X	X	
A19			X	X	
A20			X		X
A21			X	X	
A25		X		X	
TOTAL	0	6	10	12	4

Figura 32: Evolução após aplicação da estratégia e consciência da evolução

Os resultados acima traduzem-se nas seguintes percentagens:

Percentagens de evolução e consciência				
Resultado da aplicação da EM			Consciência da evolução	
Não Evoluiu	Manteve	Evoluiu	Sim	Não
0%	37,5%	62,5%	75%	25%

²⁴ Anexo 12, pp. 97-100.

Figura 33: Percentagens de evolução após D1 e consciência

Quatro alunos não tiveram a percepção de que a sua interpretação evoluiu (25%). A percepção destes quatro alunos foi de que a sua interpretação se manteve, quando, na realidade, ela melhorou.

Creio que os alunos não se aperceberam da sua evolução, pois a análise do poema é um processo gradativo feito em grande grupo, o que pode não tornar evidente os conteúdos que, inconscientemente, retêm.

De acordo com as respostas ao QP, 6 alunos (37,5%) consideraram a estratégia pertinente, 4 (25%) consideraram-na a sua preferida entre as três aplicadas, 1 (6,25%) considerou que foi a estratégia que mais o auxiliou e 3 (18,75%) consideraram que foi a estratégia os ajudou tanto quanto as duas outras estratégias.

As respostas ao QP foram algo inesperadas, pois a turma mostrou-se bastante receptiva à estratégia – participando nas atividades com interesse e entusiasmo – e, no entanto, apenas 37,5% a considerou pertinente. Acredito que o entusiasmo demonstrado se deva ao facto de as atividades dinamizadas serem diferentes das que habitualmente se praticam na maioria das aulas. Creio, também, que a maioria da turma não considerou a estratégia pertinente por ter ocupado demasiado tempo da aula, retirando tempo à análise efetiva do poema. É igualmente possível que o passar do tempo tenha atenuado a real percepção dos alunos.

Perante estes resultados, concluo que a estratégia pode ser um bom ponto de partida para o estudo de um poema, mas que não devo prolongar muito a sua aplicação, sobretudo em turmas do ensino secundário, onde os alunos já esperam uma abordagem mais complexa das obras. No entanto, reconheço que esta primeira exploração das imagens sensoriais carecia de alguma detenção para que os alunos tomassem consciência da sugestividade poética.

DIDATIZAÇÃO 2: “Questioning”

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade Temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
13 e 14	66 e 67	13/01/23	Mensagem	<i>D. Sebastião, Rei de Portugal</i>	Questioning	90 minutos	Manual, computador com acesso à internet, fichas de trabalho em suporte físico, telemóveis pessoais com acesso à internet, quadro branco, marcadores e apagador	Participação oral em aula, inquéritos por questionário em formato físico (fotocópias)

Figura 34: Aplicação da EM “questioning”

Estabeleci como objetivos de aprendizagem desta atividade (1) a seleção da informação mais pertinente de um texto, em termos de conteúdo e de forma (neste caso específico, dos aspetos que os alunos consideraram mais pertinentes no poema em estudo), (2) a produção escrita adequada à instrução fornecida, (3) o conhecimento da obra de Fernando Pessoa, (4) a consciencialização da importância de questionar o conteúdo dos textos lidos, de modo a obter mais informação e ressonâncias semânticas e, assim, solidificar os conhecimentos, aprofundando a leitura e (5) o reconhecimento da importância de aceder a fontes seguras para pesquisa de informação.

O teste de controlo²⁵ foi distribuído antes do início do estudo da obra *Mensagem*, de Fernando Pessoa. Como na atividade antes descrita, este teste (26 fichas em suporte físico), cuja resolução foi solicitada como trabalho de casa, consistia na apresentação do poema “D. Sebastião, Rei de Portugal”, sem qualquer elemento que pudesse contextualizá-lo (título, autor, data, etc.), de modo a que os alunos o interpretassem apenas pelo conteúdo, sem ter em conta o seu contexto. Como disse antes, no segundo TC – distribuído no dia 6 de janeiro de 2023 – pareceu-me adequado acrescentar uma terceira pergunta: “Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.”, mas, já com alguma distância, creio que teria sido preferível colocar esta questão em segundo lugar para que o processo de leitura avançasse de uma experiência estética mais emocional para o conhecimento racional do poema.

Posteriormente, foi, então, lecionado o poema, através da aplicação da EM *Questioning* explicada de acordo com a sequência referida a propósito das imagens sensoriais. Tendo em conta o trabalho que viria a ser desenvolvido, realcei a importância de aceder a fontes seguras e fidedignas, no caso de ser necessário buscar informação suplementar para responder às perguntas suscitadas pelo texto.

No momento inicial, recuperei as respostas do teste de controlo realizado como trabalho de casa, e perguntei aos alunos se pensaram que o poema falava de alguém em específico. Como seria de esperar, todos os alunos pensaram que o poema era apenas uma reflexão sobre a ambição e que não se referia especificamente a nenhuma pessoa. Como tal, apresentei-lhes o título do poema (“D. Sebastião, Rei de Portugal”), que não só sugere que o texto fala de uma figura histórica, como também

²⁵ Anexo 5, pp. 85-86.

a identifica imediatamente. Este tipo de exercício revela muitas vezes o potencial universalista da literatura, sendo posteriormente associado ao indivíduo concreto a que o poeta se referia.

Para além de apresentar o título, situei o poema na terceira subparte (“As Quinas”) da primeira parte de *Mensagem* (“Brasão”), que celebra os fundadores e construtores do império português, sendo a sua terceira subparte dedicada à celebração dos heróis mártires portugueses. Assim, conhecer o contexto em que o poema se insere é essencial para compreender a sua pseudo-referencialidade.

Para iniciar o estudo do poema, fiz uma primeira leitura expressiva em voz alta e solicitei aos alunos fizessem a segunda. Indiquei-lhes que, enquanto acompanhavam a segunda leitura, deveriam registar dúvidas e curiosidades relativas ao poema.

De seguida, exemplifiquei o modo de aplicação da estratégia ao título e aos dois primeiros versos do poema. Assim, lancei possíveis questões, pensando que poderiam não ter presente o conteúdo histórico que o poema convoca: “Quem foi D. Sebastião?”, “Quando reinou?”, “Por que razão era ‘louco?’”, “A que ‘grandeza’ se refere o sujeito poético?” e “Concordo que seja ‘louco?’”. Demonstrei a pesquisa da resposta para as duas primeiras questões na *internet* (efetuei a pesquisa no browser, comparei os sites disponíveis e recolhi informação no site da RTP, por ser o mais fiável), alertando de novo os alunos para a importância de aceder a *sites* confiáveis, já que considero que a escola deve ter um papel ativo na pedagogia de literacia crítica, orientando o trabalho dos alunos no sentido de conseguirem, autonomamente, descartar informação de fontes oficiosas.

Depois de, juntamente com os alunos, encontrar respostas para as perguntas enunciadas, pedi-lhes que aplicassem a mesma estratégia ao restante poema, questionando-o e procurando respostas para as suas dúvidas. Informei-os de que o conteúdo das respostas poderia ser literal (quando o próprio texto responde à questão), inferencial (quando é possível chegar à resposta através de conhecimentos prévios e/ou de pesquisas ou de hipóteses interpretativas para que o texto aponta ou que deixa em aberto) e avaliativo (quando a resposta visa uma opinião), devendo ser eles a classificar as respostas encontradas.

Os alunos levantaram as seguintes questões (1) “O conteúdo dos versos 3 e 4 (“Não coube em mim minha certeza /Por isso onde o areal está”) é literal?”), (2) “Qual era a ‘certeza?’”, (3) “Onde é o ‘areal?’”, (4) O que ia na ‘loucura?’”, (5) “Será que D. Sebastião era ‘louco?’”, (6) “Quem são os ‘outros?’”, (7) “Quem é a ‘besta sadia?’” e (8) “O que significa ‘sadia?’”. Registei as suas perguntas à medida que as iam formulando e os alunos faziam o mesmo na ficha de trabalho distribuída²⁶.

Em pares, os alunos pesquisaram algumas respostas nos seus telemóveis e categorizaram o seu conteúdo. No final, as respostas encontradas foram partilhadas e esclarecidas em grande grupo, terminando assim a aplicação da estratégia. Foi nesta fase que pude fornecer informações adicionais

²⁶ Anexo 6, pp. 87-89.

sobre o poema, nomeadamente qual o “areal” a que se faz referência no poema e o sentido da animalização do Homem presente nos últimos três versos do poema (“Sem a loucura que é o homem / Mais que a besta sadia, / Cadáver adiado que procria?”).

No final deste momento, solicitei aos alunos que, como trabalho de casa, respondessem por escrito a questões relacionadas com a aplicação da estratégia²⁷. Para tal, acrescentei às questões do teste de controlo a seguinte pergunta 5: “Relembre a primeira interpretação que fez deste poema. Considera que – após questionar o texto e procurar respostas para as suas questões – a sua interpretação mudou? Justifique.”

Com a aplicação desta EM, esperava-se que os alunos tomassem consciência (1) de que a leitura é um processo dialógico que exige a cooperação do leitor com perguntas que o ajudem a esclarecer os sentidos do texto e que, mediamente, evitassem atitudes passivas, educando o espírito crítico e a autonomia leitora, (2) da importância de procurar informação fidedigna e, deste modo, alcançar uma interpretação mais fundamentada. Tal como na aplicação da estratégia anterior, esperava-se, ainda, que (3) as capacidades de interpretação dos alunos evoluíssem de forma positiva após conhecerem e aplicarem a estratégia, de forma a (4) envolverem-se mais na leitura, motivando-os para ler mais, o que contribuiria para a sua autonomia e assiduidade enquanto leitores.

²⁷ Anexo 6, pp. 87-89.

Análise de dados 2

Na segunda didatização, foram analisados os dados de 14 alunos (53,4% da turma). Para além do grupo de 13 alunos do núcleo duro, considerei pertinente analisar os dados de um aluno que, não tendo respondido à totalidade de questionários realizados ao longo do ano letivo, respondeu aos da segunda didatização. Deste modo, o conjunto de respostas a analisar, por ser mais vasto, permite chegar a conclusões mais fidedignas ao trabalho realizado pela totalidade da turma nestas atividades.

O TC2²⁸ foi a primeira atividade a ser realizada no âmbito da segunda didatização e, para além do poema, era composto da questão 2 sobre a interpretação do poema. O cenário de resposta era o seguinte:

Neste poema, o sujeito poético afirma ser “louco” por ambicionar uma “grandeza” maior do que a que lhe estava destinada pela “Sorte”.

Trata-se de um elogio à “loucura”, que é o fator diferenciador entre os Homens e os animais: sem “loucura”, isto é, sem sonhos e ambições, o Homem não passa de um animal cuja única função é procriar para perpetuar a espécie.

Em suma, mais do que um elogio à “loucura”, este poema é um apelo aos leitores para que sejam loucos como o sujeito poético.

Figura 35: CR da Q2 do TC2

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A09, pois revela uma compreensão quase plena do poema. O aluno apenas não identificou D. Sebastião como sujeito poético nem relacionou o conteúdo deste poema com a história deste rei pois o título do poema foi propositadamente omitido do questionário.

Neste poema debruçamo-nos sobre a ambição, explorando o modo como esta integra tão perfeitamente a nossa condição de humanidade.

Na primeira estrofe, o sujeito poético autocaracteriza-se como “louco” por almejar mais do que aquilo que com a sorte já contava. Constatando que não lhe foram suficientes as suas certezas, termina afirmando, metaforicamente, que não mais é o que um dia foi (a sua perspectiva mudara e quer mais do que somente o que é suposto).

Na segunda e última estrofe, referindo-se à sua ambição como “loucura”, “entrega o testemunho” a outros que possuam a mesma ousadia. Afinal, sem motivação e desejos concretos, não somos mais do que bichos sedentos do “isto é suficiente, mais é demais” que se replicam numa versão que, como eles, vai existindo enquanto tiver de ser ou, pelo menos, assim é explicitado na interrogação retórica em que finaliza o poema.

Figura 36: Resposta do A09 à Q2 do TC2

²⁸ Anexo 5, pp. 85-86.

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A12, pois a interpretação do poema não está totalmente correta, evidenciando algumas falhas de compreensão.

O poema transmite-nos a ideia de querermos mais do que aquilo que temos. O sujeito poético quis ir mais além e seguir o seu sonho, no entanto, não o conseguiu concretizar, deixando “enterrada” a pessoa com esperança que era antes.

O poema também nos transmite a ideia de que o sujeito poético já desistiu do seu sonho, deixando para os outros tentar concretizá-lo. Diz-nos que sem ambição/expectativas o homem não é ninguém e apenas vive a vida à espera da morte.

Figura 37: Resposta do A12 à Q2 do TC2

Não houve respostas desadequadas ou incompletas a esta questão.

O TC2 continha, ainda, a questão “Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.”²⁹.

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A09, pois revela um processo de leitura e análise muito rigoroso e detalhado e, ainda, pessoalidade.

Numa primeira leitura pouco atenta, o modo como o sujeito poético entrelaça as suas palavras suscitou em mim alguma dúvida e curiosidade. Após nova leitura, detentora de um olhar mais minucioso e criterioso, consegui captar a essência do poema e acompanhar o autor na sua reflexão, compartilhando da sua mesma “loucura” e corroborando a sua perspetiva.

Acrescento ainda que a intencionalidade com que escreveu os primeiros dois versos da última estrofe surtiu em mim efeito, dado que a minha reflexão sobre a retórica nesta presente foi muito para além do que apenas o suficiente.

Figura 38: Resposta do A09 à Q3 do TC2

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A12, pois revela uma interpretação confusa do poema, apesar de alguns aspetos terem sido parcialmente compreendidos.

Este poema dá-nos a sensação de um sonho/aspiração que não foi concretizado, deixando apenas um espaço vazio no coração do sujeito poético pois o sujeito sonhador ficou enterrado (“Não coube em mim minha certeza; Por isso onde o areal está / Ficou meu ser que houve, não o que há.”).

Também nos transmite a sensação de que já nada importa do sujeito poético, e que este está apenas à espera da morte (“Sem a loucura que é o homem / Mais que a besta sadia, / Cadáver adiado que procria?”).

Figura 39: Resposta do A12 à Q3 do TC2

²⁹ Ao corrigir estes questionários, apercebi-me de que deveria inverter a ordem das questões dos TC. Assim, no TC seguinte, coloquei em primeiro lugar esta questão, pois as sensações e emoções são o que se destaca inicialmente após a leitura de um texto. A interpretação é um momento posterior, pelo que esta questão passou a surgir em segundo lugar.

Destaco a resposta do aluno A25 como a mais incompleta. Apesar de as sensações referidas serem bastante adequadas ao conteúdo do poema, a resposta não está fundamentada.

Uma sensação de coragem e de loucura.

Figura 40: Resposta do A25 à Q3 do TC2

Não houve respostas desadequadas a esta questão. A resposta do aluno A19, abaixo transcrita, apenas não corresponde inteiramente à mensagem principal do poema:

Este poema transmitiu-me aquela sensação de que por vezes queremos tanto e fazemos tanto por ter algo e acabamos por perder tudo e ficar sem nada. Toda a ambição inicial torna-se uma desilusão, uma frustração.

Figura 41: Resposta do A19 à Q4 da FT2

Na aula na qual a estratégia foi aplicada, como exemplo de aplicação, formulei seis questões (figura 42) que faria se desconhecesse o poema ou cujas respostas são importantes para a sua interpretação. A ideia era visualizar o pensamento dando exemplos de perguntas que nos ocorrem durante a leitura de um texto.

- (1) *Quem foi D. Sebastião?*
- (2) *Quando reinou D. Sebastião?*
- (3) *Onde e quando morreu?*
- (4) *Por que razão era “louco”?*
- (5) *A que “grandeza” se refere?*
- (6) *Concordo que seja “louco”?*

Figura 42: Questões fornecidas como exemplo de aplicação da EM “questioning”

Nas FT2³⁰ distribuídas, os alunos tinham espaço para redigir e responder a quatro questões e classificar o seu conteúdo.

Três alunos responderam à questão (1). Uma resposta foi muito adequada e duas foram adequadas. Dois desses alunos classificaram o conteúdo da resposta corretamente (conteúdo inferencial). Dois alunos responderam à questão (2). Ambas as respostas foram muito adequadas e o seu conteúdo (inferencial) bem classificado. Dois alunos responderam à questão (3). Ambas as respostas foram muito adequadas e o seu conteúdo (inferencial) bem classificado. Três alunos responderam à questão (4). Uma resposta foi muito adequada, uma foi adequada e uma foi intermédia. Dois alunos classificaram o conteúdo (literal) corretamente. Seis alunos responderam à

³⁰ Anexo 6, pp. 87-89.

questão (5). Quatro respostas foram muito adequadas e duas foram adequadas. Três alunos classificaram o conteúdo da resposta (inferencial) corretamente. Nenhum aluno respondeu à questão (6), cujo conteúdo da resposta era avaliativo.

Após a exemplificação da aplicação da estratégia, os alunos formularam, em grande grupo, oito questões:

(7) *O conteúdo dos versos 4 e 5 é literal?*

(8) *Qual era a “certeza”?*

(9) *Onde é o “areal”?*

(10) *O que “ia” na “loucura”?*

(11) *Será que D. Sebastião era “louco”?*

(12) *Quem são os “outros”?*

(13) *Quem é a “besta sadia”?*

(14) *O que significa “sadia”?*

Figura 43: Questões formuladas pelos alunos em grande grupo

Todas estas questões foram consideradas muito adequadas/pertinentes (++).

Três alunos responderam à questão (7). As três respostas foram intermédias. Um aluno classificou corretamente o conteúdo da resposta (inferencial) e dois alunos classificaram-no incorretamente.

Quatro alunos responderam à questão (8). Duas respostas foram muito adequadas, uma foi intermédia e uma foi desadequada. Um aluno classificou corretamente o conteúdo da resposta (inferencial), um aluno classificou incorretamente e dois alunos não classificaram.

Sete alunos responderam à questão (9). Duas respostas foram muito adequadas e cinco foram adequadas. Seis alunos classificaram corretamente o conteúdo da resposta (inferencial).

Dois alunos responderam à questão (10). Uma resposta foi muito adequada e outra foi adequada. Nenhum dos alunos classificou o conteúdo da resposta (inferencial).

Cinco alunos responderam à questão (11). Duas respostas foram muito adequadas, uma foi adequada e duas foram desadequadas. Três alunos classificaram corretamente o conteúdo da resposta (avaliativo) e dois alunos não o classificaram.

Oito alunos responderam à questão (12). Quatro respostas foram muito adequadas e quatro foram adequadas. Seis alunos classificaram corretamente o conteúdo da resposta (inferencial) e dois alunos não o classificaram.

Um aluno respondeu à questão (13). A sua resposta foi muito adequada e classificou corretamente o conteúdo da resposta (inferencial).

Um aluno respondeu à questão (14). A sua resposta foi muito adequada e o aluno não classificou o conteúdo da resposta (inferencial).

Por fim, individualmente, os alunos formularam cinco questões:

- (15) *De que modo a “loucura” é usada pelo sujeito poético?*

(16) *O que é o homem sem a “loucura”?*

(17) *Qual é o principal tópico deste poema?*

(18) *Por que é que o sujeito poético fala na 1.ª pessoa?*

(19) *O sujeito poético afirma-se “louco”. Qual é a opinião que ele dá em relação à “loucura”?*

Figura 44: Questões formuladas individualmente pelos alunos

Considereei estas questões muito adequadas/pertinentes, à exceção da (17), que foi considerada intermédia, já que não se trata de uma questão que auxilie o processo de interpretação textual, mas sim de uma questão que poderá auxiliar no processo de sistematização pós leitura. Esta questão parece refletir os questionários de avaliação de conhecimentos a que os alunos estão mais habituados e não um exercício de compreensão/interpretação do texto literário.

Um aluno respondeu à questão (15). A sua resposta foi muito adequada e o aluno classificou bem o conteúdo da resposta (literal).

Dois alunos responderam à questão (16). Ambas as respostas foram muito adequadas e ambos os alunos classificaram corretamente o conteúdo da resposta (literal).

Um aluno respondeu à questão (17). A sua resposta foi muito adequada e o aluno não classificou o conteúdo da resposta (literal).

Um aluno respondeu à questão (18). A sua resposta foi muito adequada e o aluno não classificou o conteúdo da resposta (inferencial).

Um aluno respondeu à questão (19). A sua resposta foi muito adequada e o aluno não classificou o conteúdo da resposta (literal).

Analisando, de forma global, as 19 questões, concluo que 18 (94,7%) foram muito adequadas, sendo apenas uma (5,3%) intermédia.

Tendo em conta que cada aluno respondeu a mais do que uma questão e que cada questão foi resolvida por mais do que um aluno, o total de respostas foi de 53. O quadro abaixo apresenta a percentagem de adequação das respostas:

Adequação das respostas dos alunos às questões por si formuladas			
Não Adequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito Adequadas (++)
5,70%	9,40%	30,20%	54,70%

Figura 45: Percentagem de adequação das respostas dos alunos às questões por si formuladas

No que diz respeito ao conteúdo das respostas, 12 questões (63,2%) tinham conteúdo inferencial, cinco (26,3%) tinham conteúdo literal e duas (10,5%) tinham conteúdo avaliativo.

Estes números revelam que os alunos são mais bastante mais sensíveis a questões de conteúdo inferencial do que de conteúdos literal e avaliativo, o que demonstra a sua intenção de ultrapassar dificuldades de compreensão e um menor interesse em refletir sobre os textos no sentido de se identificarem (ou não) com os mesmos, espelhando neles as suas próprias experiências.

Tendo em conta que três alunos não classificaram o conteúdo das suas respostas, o que resultou num total de 14 respostas (26,4%) sem classificação, o total de respostas cujo conteúdo foi classificado foi de 39 (73,6%). O conteúdo de 32 respostas (82,1%) foi corretamente classificado e o de 7 (17,1%) foi incorretamente classificado, o que revela uma apreensão bastante boa destes conceitos. Tratando-se de um exercício metacognitivo novo, estes resultados revelam um bom nível de resolução, o que contribui para uma maior capacidade de interrogar o texto e para uma leitura mais cooperativa.

Na mesma ficha, encontrava-se a questão “Num texto de 70 a 100 palavras, apresente aquelas que são, na sua opinião, as principais ideias transmitidas pelo poema.”. O cenário de resposta era o seguinte:

Neste poema, o sujeito poético – D. Sebastião – assume-se como “louco” por ambicionar uma “grandeza” maior do que a que lhe estava destinada pela “Sorte”: a expansão do Império Português.

O sujeito poético lutou insistentemente pela sua ambição, tendo morrido na Batalha de Alcácer Quibir.

Como tal, apela aos leitores (os Portugueses do futuro) que “tomem” a sua loucura, tendo sonhos e ambições, pois são eles que dão sentido à vida.

Figura 46: CR da Q3 da FT2

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A09, uma vez que revela uma interpretação totalmente correta da mensagem transmitida pelo poema:

Neste poema debruçamo-nos sobre a ambição, explorando um “enigmático” elogio à loucura do sonho, à sede do absoluto, do mais do que é suposto e do aparentemente impossível.

Na primeira estrofe, o sujeito poético, D. Sebastião, autocaracteriza-se como “louco” por almejar mais do que aquilo que com a sorte já contava. Constata que não lhe foram suficientes as suas certezas, a sua convicção de que Portugal estava destinado a alcançar a glória – precisou de materializar a sua visão idílica de futuro. Nos últimos dois versos desta estrofe, percebemos que nos fala após a sua morte, esclarecendo que em Alcácer-Quibir ficava apenas o seu corpo pois a sua alma é eterna.

Na segunda e última estrofe, referindo-se à sua ambição como “loucura”, “entrega o testemunho” a outros que possuam a mesma ousadia. Apela a que os portugueses partilhem da sua motivação e se mobilizem para alcançar grandes feitos, glorificando a nação. Afinal, sem motivações e desejos concretos, não somos mais do que bichos sedentos do “isto é suficiente”, “mais é demais”, que se replicam numa versão que como eles vai existindo enquanto não chega o fim (ou, pelo menos, assim é explicitado na interrogação retórica com que finaliza o poema).

Figura 47: Resposta do A09 à Q3 da FT2

Destaco a resposta do aluno A16 como intermédia, pois revela uma interpretação parcialmente correta da mensagem do poema e errada do sentido que a palavra “loucura” assume.

Na primeira estrofe o S.P. caracteriza-se como louco, ao mesmo tempo que assume a identidade de D. Sebastião. Este baseia a sua loucura na grandeza que procurou atingir, grandeza essa que “a Sorte não dá”. Fruto da sua enorme ambição, D. Sebastião encontrava-se convicto de que conseguiria vencer a Batalha de Alcácer-Quibir admitindo que lá ficou louco e que a batalha o transformou.

No entanto, na segunda estrofe, o S.P. admite que a loucura é essencial num ser. Desta forma, o sujeito poético faz uma exortação da loucura e apela que os homens deem continuidade ao seu legado, através da loucura por ele deixada.

Figura 48: Resposta do A16 à Q3 da FT2

Não houve respostas desadequadas ou incompletas a esta questão.

A questão seguinte era “Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação?”.

Como melhor resposta, destaco a do aluno A10, pois, para além de uma excelente compreensão do texto, revela personalidade e empatia pelo sujeito poético.

Este poema transmitiu-me uma sensação de ambição, de que o sonho é possível, ou seja, de esperança, pois para D. Sebastião o sonho era tão real que já era uma “certeza”, transmite-me portanto a emoção de lutar e valorizar os meus objetivos.

Por outro lado, deu-me uma sensação de frustração, tristeza, pois o sujeito poético não foi capaz de alcançar o sonho que para si era tão importante.

Figura 49: Excerto da resposta do A10 à Q4 da FT2

Destaco, ainda, um excerto da resposta do aluno A09, pois revela reflexão sobre o texto e o estabelecimento de proximidade com o mesmo.

Termino orgulhosa por, com este poema, ter tido a oportunidade de recordar que antes de mim houve quem ousasse sonhar – agora é a minha vez.

Figura 50: Excerto da resposta do A09 à Q4 da FT2

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A12, pois as sensações referidas são opostas às que o poema pretende transmitir, mas, ainda assim, revela compreensão do texto.

Na primeira estrofe, é-nos transmitida a sensação de derrota e fracasso. “Não coube em mim a certeza”. Foca-se em como D. Sebastião fracassou em Alcácer-Quibir, e os efeitos negativos que essa derrota provocou em Portugal.

Na segunda estrofe, é nos dada a ideia de continuidade de um sonho. “Minha loucura outros que me a tomem”. D. Sebastião incentiva os portugueses a continuarem o que ele começou e compara um homem sem sonhos ou ambições a uma besta.

Figura 51: Resposta do A12 à Q4 da FT2

Não houve respostas desadequadas ou incompletas a esta questão. Contudo, à semelhança do que aconteceu no teste de controlo, a resposta do aluno A19, abaixo transcrita, não corresponde inteiramente à mensagem principal do poema:

Este poema fez-me refletir em várias situações em que nos esforçamos imenso por algo que verdadeiramente queremos e, infelizmente, parece que esse esforço é em vão porque não temos o resultado que inicialmente desejávamos alcançar.

Figura 52: Resposta do A19 à Q4 da FT2

A última questão da FT2 relacionava-se diretamente com a aplicação da estratégia: “Relembre a primeira interpretação que fez deste poema. Considera que – após questionar o texto e procurar respostas para as suas questões – a sua interpretação mudou? Justifique.”. O cenário de resposta era o seguinte:

A minha interpretação do poema mudou bastante após questionar o texto e procurar respostas para as minhas questões.

Numa primeira interpretação, sem acesso ao título e a quaisquer informações externas, julguei que o poema abordava, de forma genérica, a importância da loucura saudável, do sonho e das ambições. Não pensei que o sujeito poético fosse uma figura histórica e que o conteúdo do poema se relacionasse com a sua trajetória.

Após questionar o texto e procurar respostas para as minhas questões, pude perceber que o sujeito poético é D. Sebastião, que nos fala do seu sonho de expandir o Império Português e as consequências que isso teve. Pude, ainda, perceber certas referências como o “areal”, entre outros aspetos que me tinham deixado dúvidas na primeira leitura.

Figura 53: CR da Q5 da FT2

Como melhores respostas a esta questão, destaco as dos alunos A09 e A10, pois compreenderam o objetivo da EM e aplicaram-na de forma correta. Para além disso, fundamentaram as suas respostas:

Considero que as questões colocadas “ao texto” contribuíram muitíssimo para uma melhor compreensão do mesmo.

Numa primeira análise, embora relativamente próxima do total significado do poema, havia interpretado alguns versos numa perspetiva um tanto diferente daquela com que foram escritos.

Após alguma pesquisa, procurando responder às minhas perguntas, a minha leitura do poema modificou-se, dado que o conhecimento do seu contexto histórico acrescentara às estrofes um novo sentido.

Figura 54: Resposta do A09 à Q5 da FT2

Penso que questionar o texto tenha mudado a minha interpretação, uma vez que passei a ter conhecimento da identidade do sujeito poético e a quem este se dirigia, ou seja, que era D. Sebastião a dirigir-se ao povo português, contando as suas ambições e a sua falha ao atingir a glória a que Portugal está destinado.

Percebi que o sujeito poético deseja que o povo português mantenha o sonho da glória e não se deixe perder na animalidade, enquanto que, na minha primeira interpretação, considerei ser um poema abstrato com uma mensagem de frustração e de ambição para um público não selecionado.

Figura 55: Resposta do A10 à Q5 da FT2

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A21, pois não desenvolveu as suas ideias:

Considero que a minha interpretação mudou no sentido de compreender melhor o significado de cada verso e também perceber o objetivo de Fernando Pessoa nas suas palavras e a ideia que ele procura transmitir.

Figura 56: Resposta do A21 à Q5 da FT2

Não houve respostas desadequadas ou incompletas a esta questão. A resposta abaixo transcrita foi escolhida devido ao facto de o aluno não ter perceção da sua evolução.

Não, a minha interpretação manteve-se igual. O texto mostra-nos bastante bem a ideia que nos quer transmitir e a minha interpretação foi a mesma antes e depois de o analisar.

Figura 57: Resposta do A16 à Q5 da FT2

No quadro abaixo, é possível observar as percentagens de adequação das respostas dos alunos aos questionários da D2. No anexo 7 (p. 90), é possível observar as classificações de cada uma das respostas do conjunto de alunos.

Adequação das respostas dos alunos aos questionários da D2			
Não Adequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito Adequadas (++)
0%	8,5%	42,9%	48,6%

Figura 58: Percentagens de adequação das respostas aos questionários da D2

Tendo em conta que não houve respostas desadequadas e que as respostas intermédias foram uma minoria, é possível concluir que a aplicação da estratégia surtiu efeito nos alunos.

O quadro abaixo descreve a evolução da turma, bem como a perceção que têm da mesma (conhecida através dos QP):

	Evolução após aplicação da estratégia			Consciência da evolução	
	Regrediu	Manteve	Evoluiu	Sim	Não
A01			X	X	
A02			X	X	
A03			X		X
A04			X	X	
A09			X	X	
A10			X	X	
A11			X	X	
A12			X	X	
A16			X	X	
A17		X			X
A19			X		X
A20			X		X
A21			X	X	
A25			X	X	
TOTAL		1	13	10	4

Figura 59: Evolução após aplicação da estratégia e consciência da evolução

Traduzindo estes resultados em percentagens, o resultado é o do quadro abaixo:

Percentagens de evolução e consciência				
Resultado da aplicação da EM			Consciência da evolução	
Não Evoluiu	Manteve	Evoluiu	Sim	Não
0%	7,1%	92,9%	74,4%	28,6%

Figura 60: Percentagens de evolução após D2 e consciência

Como se pode observar, a esmagadora maioria dos alunos evoluiu com a aplicação desta EM e não houve alunos a regredir.

É também possível observar que a maioria dos alunos tem consciência do efeito da estratégia na sua interpretação. Dos 28,6% que não têm essa consciência, 21,4% consideram que a sua análise não sofreu alterações, quando, na verdade, evoluiu e 7,1% consideram que a sua análise evoluiu, mas essa evolução não é evidente nas respostas.

De acordo com os QP, 78,6% dos alunos consideram esta estratégia pertinente, 35,7% consideram-na a sua estratégia preferida, 50% consideram que foi a estratégia que mais os auxiliou e 14,3% consideram que a estratégia auxiliou tanto quanto as restantes.

Estes resultados são surpreendentes pelos motivos exatamente opostos aos da estratégia anterior: durante a aplicação da estratégia em aula, os alunos mostraram-se pouco motivados, talvez devido à novidade do exercício e ao diálogo com o texto que exige. Participaram na aula de forma menos espontânea do que é habitual. No entanto, quando questionados, a maioria considerou a estratégia pertinente.

Assim, a comparação da atitude dos alunos em aula com as respostas ao QP levam-me a concluir que a estratégia é útil aos alunos mas que, enquanto docente, devo encontrar formas de tornar a sua aplicação mais dinâmica e apelativa.

DIDATIZAÇÃO 3: “Antecipações e Inferências”

Aula n.º (lecionada por mim)	Aula n.º	Data	Unidade Temática	Texto a estudar	Designação da atividade	Temporização da atividade	Materiais	Instrumentos de recolha de dados
23 e 24	128 e 129	05/05/23	Poetas Contemporâneos - Miguel Torga	<i>Arte Poética</i>	<i>Antecipações e Inferências</i>	90 minutos	Manual, computador com acesso à internet, fichas de trabalho em suporte físico, telemóveis pessoais com acesso à internet, quadro branco, marcadores e apagador	Participação oral em aula, inquéritos por questionário em formato físico (fotocópias)

Figura 62: Aplicação da EM “antecipações e inferências”

Esta foi a primeira aula na qual se estudou poesia contemporânea. A decisão de aplicar a estratégia antes de contextualizar a poesia e os poetas contemporâneos prendeu-se com a necessidade de realizar um TC sem qualquer influência dessas informações.

Estabeleci como objetivos de aprendizagem desta atividade (1) a seleção da informação mais pertinente de um texto, em termos de conteúdo e de forma (neste caso específico, dos aspetos que os alunos consideram mais pertinentes no poema em estudo), (2) produção escrita adequada à instrução fornecida, (3) o conhecimento da obra de Miguel Torga, (4) consciencialização da importância de criar um horizonte de expectativas antes e durante a leitura de um texto e (5) o reconhecimento da importância de fazer uma leitura crítica e aprofundada, refletindo sobre o conteúdo do que se lê e associando-o a conhecimentos prévios, de modo a ter uma interpretação o mais completa possível.

A aplicação da estratégia começou pela realização de antecipações. Tratando-se de um poema, não seria possível ir realizando antecipações durante a leitura. Para que estas fossem possíveis, esta parte da estratégia foi aplicada ao título. Assim, dei a conhecer aos alunos somente o título do poema que iria ser estudado em aula. Como motivação e, simultaneamente, como forma de iniciar a aplicação da estratégia, entreguei a cada aluno uma pequena folha colorida, pedindo-lhes que registassem nela três antecipações do conteúdo do poema. O registo individual em folhas teve como objetivo não só a participação de toda a turma, como também o conhecimento das antecipações feitas por cada aluno (sem influência dos seus colegas) e, para fins de análise de dados, a identificação dos autores de cada uma das antecipações. Após o registo em folhas individuais, solicitei aos alunos que inserissem as suas antecipações numa “nuvem de palavras”, na plataforma “Mentimeter”. Projetei o resultado (p. 65) e conversei com os alunos sobre as respostas mais frequentes.

Após a realização de antecipações e antes da continuação da aplicação da estratégia, foi efetuado um teste de controlo³¹. Este teste (26 fichas em suporte físico), cuja resolução foi solicitada no início da aula, consistia na apresentação do poema “Arte Poética”, de Miguel Torga, sem qualquer elemento que pudesse contextualizá-lo (título, autor, data, etc.), de modo a que os alunos o interpretassem apenas pelo conteúdo, sem ter em conta o seu contexto.

³¹ Anexo 8, pp. 81-82.

Posteriormente, foi, então, lecionado o poema, através da aplicação da EM “antecipações e inferências”.

A leção foi iniciada pela leitura expressiva do poema (primeira leitura feita por mim, de modo a exemplificar, e segunda leitura feita pelos alunos) e pela partilha, por parte dos alunos, da ideia transmitida pelo poema, com base nas respostas que deram nos TC.

Depois deste pequeno diálogo, passou-se à análise do poema, através da realização de inferências. Antes de mais, revelou-se pertinente explicar o conceito de inferência e os tipos de inferências existentes.

Passei, de seguida, à exemplificação do modo de aplicação da estratégia. Como tal, com base no primeiro verso do poema (“Fecho os olhos e avanço.”), realizei duas inferências; que o sujeito poético fecha os olhos para olhar para o seu interior, procurando inspiração para a escrita do poema; e que avança no processo de criação poética.

A realização de inferências durante a análise do restante poema esteve ao encargo dos alunos, sob a minha orientação. Orientei o seu trabalho no sentido de realizarem as inferências presentes no anexo 9 (p. 93).

No final da aplicação da estratégia, procedi a uma síntese do poema, na qual acrescentei aspetos relevantes a seu respeito que não tinham sido abordados: a estrutura externa do poema e os recursos expressivos utilizados.

Para terminar a aula, os alunos iniciaram a realização da FT3³². Contrariamente ao previsto, não houve tempo para a realização da totalidade da ficha, pelo que a sua resolução foi solicitada como trabalho de casa.

³² Anexo 10, pp. 94-95.

Análise de dados 3

Na terceira didatização, foram analisados os dados de 21 alunos (80,3% da turma). Para além do grupo de 13 alunos do núcleo duro, considereei pertinente analisar os dados de 8 alunos que, não tendo respondido à totalidade de questionários realizados ao longo do ano letivo, responderam aos da terceira didatização. Deste modo, o conjunto de respostas a analisar, por ser mais vasto, permite chegar a conclusões mais fidedignas ao trabalho realizado pela totalidade da turma nestas atividades.

A primeira atividade consistiu na realização de antecipações do conteúdo do poema. O cenário de resposta era o seguinte:

- (1) O processo de criação poética
- (2) As inspirações do poeta para a criação dos poemas
- (3) A opinião do sujeito poético acerca da sua própria atividade
- (4) As dificuldades encontradas durante o processo de escrita de poemas

Figura 63: CR das antecipações

A imagem seguinte revela as respostas dos alunos. Trata-se de uma captura de ecrã do resultado da “nuvem de palavras” feita na plataforma “Mentimeter”, pelo que, quanto maiores forem as palavras, mais frequente foi essa resposta:



Figura 64: Antecipações dos alunos

Estes resultados poderão comprovar que os alunos têm uma ideia de poesia diretamente relacionada com a expressão de sentimentos. Não previram, portanto, que o poema pudesse retratar precisamente o processo de criar poesia.

De seguida, os alunos realizaram o TC3³³. A primeira questão era “Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.”. O cenário de resposta era:

Sim, através da leitura deste poema pude conhecer as emoções que o sujeito poético sente durante o processo de criação poética. Este é um processo que lhe exige que se entregue ao seu “destino”, que é a escrita. Revi-me no poema e identifiquei-me com as emoções sentidas pelo sujeito poético durante o processo de escrita, uma vez que vivo a mesma dualidade entre ter dificuldades ao encontrar inspiração para escrever e sentir “gosto” nesse processo.

Figura 65: CR da Q2 do TC3

Como melhores respostas a esta questão, destaco a dos alunos A06 e A16, pela originalidade e personalidade.

A sensação que este poema me transmite é de como se a poesia fosse um teatro e eu fosse capaz de caminhar por ela e ver os versos a desenrolar-se à minha volta.

Figura 66: Resposta do A06 à Q2 do TC3

Este poema fez-me sentir calma. A descrição do processo de escrita, levando-nos do início ao fim do poema, da introspeção à rima. Da verdade à mentira. Algo sobre como a tinta toca no papel e surge a criação me transmite uma sensação de calma. O som da caneta no papel, ver o poema a ser criado, tudo isto pinta uma imagem de serenidade.

Figura 67: Resposta do A16 à Q2 do TC3

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A25, pois, em determinados aspetos, vai de encontro à mensagem que o poema pretende transmitir.

Este poema transmite-me uma emoção de paixão entre o sujeito poético e a arte da poesia, pois da forma como ele fala como começa a escrever o poema “Fecho os olhos e avanço” isto dá a ideia que o poema não foi pensado de uma forma forçada e que veio mesmo de dentro do sujeito poético, e como ele quer continuar a escrever “Dos versos que persigo” pois o sujeito poético não está a escrever só porque sim porque nesse caso os versos é que perseguiriam a ele, ele escreve porque gosta da poesia quer escrever poesia daí a perseguir os versos.

Figura 68: Resposta do A25 à Q2 do TC3

³³ Anexo 8, pp. 91-92.

Como resposta desadequada, por revelar uma interpretação completamente desfasada do objetivo do texto, destaco a do aluno A08.

Não me transmitiu nenhuma emoção, apenas dúvida. A que é que o Poeta se refere? A vida e a morte? Após a morte? Que Jogo será este? Ele poderá associar o jogo à vida. Os fantasmas que o rodeiam, serão aqueles que já terminaram o jogo e observam o dele? Muitos mistérios.

Figura 69: Resposta do A08 à Q2 do TC3

Para a segunda questão do TC3 o cenário de resposta era o seguinte:

O poema apresenta o processo de criação poética como um caminho a percorrer, começando pela busca pela inspiração, passando pelo começo da escrita e terminando na conclusão do poema.

Neste poema, a escrita é-nos apresentada como uma “encruzilhada”, expressão que sugere que há dificuldades associadas à criação poética, nomeadamente no que diz respeito à inspiração (já que as ideias são referidas como “fantasmas / Fugidios).

No entanto, a escrita é o “destino” do sujeito poético, portanto, apesar das dificuldades encontradas, este processo dá-lhe prazer. A possibilidade de escrever um poema é vista como um “milagre”.

Figura 70: CR da Q3 do TC3

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A20, pois revela uma interpretação bastante correta e completa do poema e, ainda, pessoalidade.

Neste poema, o sujeito poético encara o processo de escrita como sendo algo feito “às cegas”, tendo, até, um lado assustador, fantasmagórico. Acresce, ainda, ter de percorrer um caminho sinuoso cujo destino é incerto, quase se assemelhando a um jogo; aqui, surge o exemplo da “cabra cega” – relacionado com a ideia que referi anteriormente. Contudo, o “eu” lírico, mesmo com todos estes fatores que, no meu entendimento, poderiam demovê-lo de escrever (o ambiente é um pouco auspicioso), consegue vencer o jogo ao aproveitar o facto de se “ir iludindo”.

Figura 71: Resposta do A20 à Q3 do TC3

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A21, pois as ideias estão pouco desenvolvidas, apesar de corretas.

A principal ideia é que neste poema, o sujeito poético está a descrever o seu próprio processo criativo e as várias sensações que o “ocupam nesse processo”.

O sujeito realça na 2.ª estrofe a incerteza no começo da construção de um poema comparando-se a uma “cabra-cega”, não sabendo bem onde o poema vai acabar ou como, deixando-se levar pela sua imaginação e criatividade.

Figura 72: Resposta do A21 à Q3 do TC3

Considereei a resposta do aluno A23 desadequada, por não corresponder à mensagem transmitida pelo poema.

O poema transmite a ideia de que os poetas devem ter uma escrita com o seu “caminho livre”, liberdade de escolha sobre e como vão escrever e criar a sua própria voz e estilo, isto sem seguir regras impostas e escrever criando e seguindo o seu coração e imaginação, escrevendo sempre com gosto e paixão, usando todas as capacidades humanas adquiridas e as suas experiências da vida real.

Figura 73: Resposta do A23 à Q3 do TC3

Destaco, ainda, as respostas dos alunos A08, A14 e A17, pois não interpretaram o poema como estando ligado à criação poética, mas sim como tendo uma mensagem generalizada sobre a vida:

O Poeta tenta interpretar a vida como um jogo, os fantasmas são aqueles que já acabaram esse tal jogo e agora observam. “A regra é caminhar e chegar sem saber”. O jogo de cabra cega, nós nunca sabemos os caminhos certos a seguir, não temos outra escolha a não ser jogá-lo, viver! O ganhar, a luz, a salvação, o milagre, será este o fim do jogo, a Morte.

Figura 74: Resposta do A04 à Q3 do TC3

O passado está muito presente na mente do sujeito poético e este, sem qualquer tipo de método eficaz para atingir as suas metas apenas espera que algo “lhe caia do céu”. Este poema retrata um pouco a sociedade atual em que a maior parte das pessoas que querem atingir algo, não fazem nada por isso e apenas ficam à espera que um milagre aconteça e que a sua perspetiva comodista e esperançosa lhes leve a algum lado.

Figura 75: Resposta do A14 à Q3 do TC3

A meu ver, as principais ideias transmitidas pelo sujeito poético no poema em questão são a constante sobrevalorização do destino e que, involuntariamente, todos vamos cumpri-lo, quer queiramos quer não. Para além disso, o sujeito poético leva a vida como um jogo, no qual não sabe como acaba, repetindo novamente a ideia de incógnita que é o destino, tendo nós, na ideia do sujeito poético, de o jogar até ao final.

Figura 76: Resposta do A17 à Q3 do TC3

Durante a aplicação da estratégia, as inferências realizadas pelos alunos corresponderam às expectativas³⁴.

No final da aplicação da estratégia, a turma resolveu a FT3. A primeira questão era “Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.”. O cenário de resposta era:

Sim, através da leitura deste poema pude conhecer as emoções que o sujeito poético sente durante o processo de criação poética. Este é um processo que lhe exige que se entregue ao seu “destino”, que é a escrita. Revi-me no poema e identifiquei-me com as emoções sentidas pelo sujeito poético durante o processo de escrita, uma vez que vivo a mesma dualidade entre ter dificuldades ao encontrar inspiração para escrever e sentir “gosto” nesse processo.

Figura 77: CR da Q2 da FT3

Destaco a resposta do aluno A19 como a melhor resposta a esta questão, por referir sensações e emoções perfeitamente adequadas à mensagem transmitida pelo poema.

Sim, este poema transmitiu-me o esforço, persistência e dedicação que são necessários para a resolução de um poema. Sem isso dificilmente alcançamos um resultado. Além disso, as ideias que nos surgem inicialmente não as conseguimos prever antes de começarmos a escrever.

Figura 78: Resposta do A19 à Q2 da FT3

Destaco a resposta do A03 como intermédia, por estar pouco desenvolvida.

Sim, transmitiu-me o prazer satisfatório do processo de escrita do poema.

Figura 79: Resposta do A03 à Q2 da FT3

A resposta do aluno A08 destaca-se por ser desadequada.

Não, apenas me deixou confusa. Fala da vida e da morte? Entre a vida e a morte? Vida e pós vida? Estou intrigada sobre o que o autor tenta transmitir.

Figura 80: Resposta do A08 à Q2 da FT3

³⁴ Anexo 10, pp. 94-95.

A propósito desta questão – que constava tanto do teste de controlo como da ficha de trabalho –, gostaria de destacar a drástica mudança que se verificou na resposta no aluno A17 após a análise do poema em aula:

Sim, este poema transmitiu-me uma sensação de medo, devido à menção de fantasmas por parte do sujeito poético na primeira estrofe.

Figura 81: Resposta do A17 à Q2 do TC3

Sim, este poema transmitiu-me inspiração e calma para deixar as coisas acontecer naturalmente, de acordo com o conteúdo do poema.

Figura 82: Resposta do A17 à Q2 da FT3

A segunda questão da FT3 tinha como cenário de resposta:

O poema apresenta o processo de criação poética como um caminho a percorrer, começando pela busca pela inspiração, passando pelo começo da escrita e terminando na conclusão do poema.

Neste poema, a escrita é-nos apresentada como uma “encruzilhada”, expressão que sugere que há dificuldades associadas à criação poética, nomeadamente no que diz respeito à inspiração (já que as ideias são referidas como “fantasmas / Fugidios).

No entanto, a escrita é o “destino” do sujeito poético, portanto, apesar das dificuldades encontradas, este processo dá-lhe prazer. A possibilidade de escrever um poema é vista como um “milagre”.

Figura 83: CR da Q3 da FT3

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A20, uma vez que revela uma excelente compreensão do poema.

O processo de escrita de um poema é semelhante a atravessar um terreno desconhecido, completamente às escuras. O caminho é confuso, cheio de encruzilhadas e “fantasmas”. Pode ser comparado, também, ao popular jogo da “cabra cega”, em que estamos vendados à procura das pessoas; neste caso, é do poema. Contudo, aquilo que parece um processo auspicioso é, na verdade, agradável, com o próprio sujeito poético a afirmar que vai “[...] seguindo [...] / No próprio gosto de [se] ir iludindo.”.

Figura 84: Resposta do A20 à Q3 da FT3

Como resposta intermédia, destaco a do aluno A04, pois não desenvolve o suficiente as ideias.

O poema mostra como é que o poeta se sente e pensa em cada fase da construção desse poema. Descreve a dificuldade que é começar e acabar um poema.

Não só isso, também mostra a persistência do poeta em si por continuar a escrever e a melhorar o poema, mesmo não tendo vontade ele acaba o poema e por algum milagre e trabalho duro tudo acaba por fazer sentido.

Figura 85: Resposta do A04 à Q3 da FT3

Como resposta desadequada, por não corresponder, em medida nenhuma, à mensagem transmitida pelo poema, volto a destacar a do aluno A08.

Acho que o poema fala sobre a vida. Um jogo que somos obrigados a jogar escolhas que iram determinar o nosso futuro e destino. O Poema também se pode referir á pós morte os espíritos fugidios que o seguem, a ver o seu “Jogo” enquanto o deles já acabou. E será que esta tal encruzilhada que todos procuramos chegar, este tal milagre é o fim? A morte? Sentir a salvação, ser salvo deste Jogo que nascemos e morremos, iniciamos e acabamos.

Figura 86: Resposta do A08 à Q3 da FT3

A terceira questão da FT3 prendia-se diretamente com a aplicação da EM: “As antecipações que fez a partir do título do poema correspondem, efetivamente, ao seu conteúdo? Em que medida correspondem e/ou não correspondem?”. O cenário de resposta era o seguinte:

Sim, as antecipações correspondem, efetivamente, ao conteúdo do poema. Através do título, previ que o poema abordasse o processo de criação poética; as inspirações do poeta para a criação dos poemas; a opinião do sujeito poético acerca da sua própria atividade; e as dificuldades encontradas durante o processo de escrita de poemas.

Figura 87: CR da Q4 da FT3

Como melhor resposta a esta questão, por estar bastante completa, destaco a do aluno A09.

As antecipações que fiz a partir do título do poema correspondem, parcialmente, ao seu verdadeiro conteúdo.

Muito embora tenha deduzido que se falasse da criação poética em si, havia-me focado mais na perspetiva da criação poética ou do poema como forma e expressão de arte: o porquê de ser arte e para quê “fazer” esta arte.

Contrariamente ao que antecipei, o poema orbita, então, em torno do processo da criação poética, tema que se distancia (consideravelmente, pouco, no entanto) daquilo que julgara.

Figura 88: Resposta do A09 à Q4 da FT3

Destaco a resposta do aluno A10 como intermédia, pois não compara as antecipações com o conteúdo efetivo do poema.

As antecipações que fiz a partir do título do poema não correspondem ao seu conteúdo.

Inicialmente, eu pensei que fosse abordar os diferentes tipos de poema, poetas e os seus significados, tal como os sentimentos e temas que abordam.

Figura 89: Resposta do A10 à Q4 da FT3

Não houve respostas desadequadas a esta questão.

A última questão da FT3 também se relacionava diretamente com a aplicação da estratégia: “Relembre a primeira interpretação que fez deste poema. Considera que – após realizar inferências à medida que lia o poema – a sua interpretação mudou? Justifique.”. O cenário de resposta era o seguinte:

Considero que a minha interpretação ficou mais completa depois de realizar inferências à medida que lia o poema, já que a estratégia exigiu que lesse o texto mais calmamente, prestando mais atenção e refletindo mais aprofundadamente sobre o seu conteúdo.

Figura 90: CR da Q5 da FT3

Como melhor resposta a esta questão, destaco a do aluno A09, por estar bastante completa.

A realização de inferências à medida que lia o poema mudou completamente a minha interpretação deste poema.

Além de esclarecidas todas as dúvidas que inicialmente possuía, a realização de inferências auxiliou a mais do que plena compreensão do sentido e significado do poema.

O método aplicado mostrou-se verdadeiramente eficiente e, certamente, voltarei a aplicá-lo aquando de uma próxima interpretação de um poema ou texto.

Figura 91: Resposta do A09 à Q5 da FT3

Como melhor intermédia, destaco a do aluno A23, por estar pouco fundamentada.

Sim, pois após ler o poema uma vez não o entendi bem mas posso dizer que consegui fazer uma análise e captar as ideias expressadas neste poema.

Figura 92: Resposta do A23 à Q5 da FT3

Não houve respostas desadequadas a esta questão.

O quadro abaixo apresenta as percentagens de adequação das respostas às atividades da D3. No anexo 11 (p. 96), podem observar-se as classificações de todas respostas de cada aluno.

Adequação das respostas dos alunos aos questionários da D3			
Desadequadas (-)	Intermédias (+/-)	Adequadas (+)	Muito Adequadas (++)
7,9%	6,3%	46,8%	38,9%

Figura 93: Percentagens de adequação das respostas aos questionários da D3

Tendo em conta que as respostas desadequadas e intermédias foram uma minoria, é possível concluir que a aplicação da estratégia surtiu efeito nos alunos.

O quadro abaixo descreve a evolução da turma, bem como a perceção que têm da mesma (conhecida através dos QP):

	Evolução após aplicação da estratégia			Consciência da evolução	
	Regrediu	Manteve	Evoluiu	Sim	Não
A01			X	X	
A02			X		X
A03		X		X	
A04		X		X	
A06			X	X	
A08		X			X
A09			X	X	
A10			X	X	
A11			X	X	
A12			X	X	
A14		X		X	
A15			X	X	
A16			X	X	
A17			X		X
A18			X	X	
A19			X	X	
A20			X	X	
A21			X	X	
A22			X		X
A23			X	X	
A25			X	X	
TOTAL	0	4	17	17	4

Figura 94: Evolução após aplicação da estratégia e consciência da evolução

Traduzindo estes resultados em percentagens, o resultado é:

Percentagens de evolução e consciência				
Resultado da aplicação da EM			Consciência da evolução	
Não Evoluiu	Manteve	Evoluiu	Sim	Não
0%	19%	81%	81%	19%

Figura 95: Percentagens de evolução após D3 e consciência

Como se pode observar, a esmagadora maioria dos alunos evoluiu com a aplicação desta EM e não houve alunos a regredir.

É também possível observar que a maioria dos alunos tem consciência do efeito da estratégia na sua interpretação. Dos 19% que não têm essa consciência, 9,5% consideram que a sua análise não sofreu alterações, quando, na verdade, evoluiu, 4,8% consideram que a sua análise piorou, quando se manteve e 7,1% consideram que a sua análise piorou, quando evoluiu.

De acordo com os QP³⁵, 87,7% dos alunos consideram esta estratégia pertinente, 38,1% consideram-na a sua estratégia preferida, 4,8% não têm uma estratégia preferida, elegendo todas, 38,1% consideram que foi a estratégia que mais os auxiliou e 19% consideram que a estratégia auxiliou tanto quanto as restantes.

Estes resultados correspondem às expectativas, já que, durante a aula na qual se aplicou a estratégia, os alunos se mostraram bastante recetivos, empenhados e motivados, participando em todas as tarefas com entusiasmo.

Assim, concluo que a estratégia não só é útil aos alunos como também os motiva, pois sentem-se integrados e valorizados no processo de ensino/aprendizagem. Como tal, considero que devo continuar a aplicá-la.

³⁵ Anexo 12, pp. 97-100.

Considerações Finais

Apesar de terem sido analisados os dados de alunos externos ao ND nas três aplicações práticas do tema do RE, nas considerações finais, apenas será tido em conta o percurso dos alunos que participaram na totalidade das atividades. Como já referido anteriormente, trata-se de um grupo de 13 alunos, ou seja, 50% da turma.

Uma vez que a os resultados efetivos da aplicação de cada uma das EM e a perceção dos alunos relativamente às mesmas já foram analisados anteriormente, é agora o momento de compará-los entre si.

Atentemos, então, em primeiro lugar, nas percentagens de evolução e de consciência de evolução (ou ausência dela) após a aplicação de cada EM:

Evolução e consciência após EM					
D1		D2		D3	
Evolução	Consciência	Evolução	Consciência	Evolução	Consciência
53,9%	76,9%	92,3%	62,2%	84,6%	84,6%

Figura 96: Evolução e consciência após EM

Prestemos, ainda, atenção à perceção dos alunos sobre as estratégias:

Consideram pertinente			É a EM que preferem			É a EM que mais auxiliou			
D1	D2	D3	D1	D2	D3	D1	D2	D3	Todas
30,80%	69,20%	92,30%	15,39%	38,50%	46,20%	0%	46,20%	38,50%	15,39%

Figura 97: Perceção dos alunos relativamente às EM

Através das tabelas acima, é possível concluir que a EM “imagens sensoriais” foi a que teve menos sucesso, tanto em termos de resultados efetivos como de preferências por parte da turma. Tal pode dever-se a três fatores: (1) ser uma EM pouco adequada ao nível de escolaridade dos alunos e ao perfil da turma (note-se que foi aplicada numa fase inicial da PPS, quando ainda não conhecia bem os alunos); (2) a aplicação da EM ter sido demasiado prolongada, tendo o efeito contrário ao que era pretendido em termos de motivação e adesão às tarefas; (3) falta de hábito/receio de verbalizar a metacognição.

Estes resultados levam-me a concluir que (1) devo aplicar a EM com alunos de faixas etárias mais baixas; (2) não devo prolongar excessivamente a aplicação da EM, utilizando-a como motivação ou uma tarefa secundária e não como o foco principal da aula.

A EM “*questioning*” foi a mais efetiva em termos de evolução. Foi a EM preferida de uma grande parte da turma e a que auxiliou mais a maioria. Estes resultados levam-me a concluir que envolver ativamente os alunos no processo de aprendizagem – convidando-os não só a formular questões sobre o texto como também a responder-lhes – assume uma extrema importância nos

resultados das suas aprendizagens. No entanto, considerando a aparente falta de entusiasmo da turma perante a estratégia, concluo que devo encontrar formas de a tornar mais apelativa.

A EM “antecipações e inferências” foi considerada pertinente pela esmagadora maioria da turma, foi a EM preferida da maioria da turma e foi a que mais auxiliou grande parte dos alunos. A percepção dos alunos relativamente a esta EM não foi inesperada, pois a sua participação na aula foi bastante ativa e dinâmica. Como tal, concluo que esta EM deve ser aplicada recorrentemente, pois obriga a um intenso exercício de reflexão, que em tudo contribui para o desenvolvimento das capacidades de análise textual dos alunos.

Em todas as didatizações, a maioria dos alunos teve consciência do efeito das EM na sua análise textual. Concluo, portanto, que o objetivo da aplicação de EM de levar os alunos a refletir sobre os seus processos cognitivos foi cumprido com sucesso.

Analisando os resultados apresentados nas tabelas acima, é possível perceber que as EM foram, de facto, úteis no processo de interpretação de textos poéticos.

No entanto, perante a reação da turma a algumas das atividades dinamizadas na sequência das EM, considero que estas não devem ser o foco principal de uma aula – como aconteceu no caso destas didatizações, por motivos de investigação –, mas sim constituir breves momentos, que servirão para manter a atenção e o interesse dos alunos. Por outro lado, também considero que o esforço e a insistência podem ser essenciais para a consolidação das aprendizagens, ainda que possam não ser tão apreciados pelos alunos.

Concluindo, a aplicação das EM “imagens sensoriais”, “*questioning*” e “antecipações e inferências” numa turma de 12.º ano surtiu, de facto, efeitos bastante positivos, apesar dos inconvenientes já mencionados. Esses inconvenientes servirão para, no futuro, ponderar melhor as estratégias a aplicar em aula e o modo de o fazer.

REFERÊNCIAS

- Amaral, T. (s.d.). Metacognição na Aprendizagem. O que é?. <https://www.catarinalucas.pt/post/metacogni%C3%A7%C3%A3o-na-aprendizagem-o-que-%C3%A9>
- Arnaut, A. (1997). Miguel Torga – Poeta da Lusitanidade por Destino e Condição. In A. Arnaut (2ª ed.), *Estudos Torguianos* (pp. 85-99). Coimbra Editora.
- Arnaut, A. (1997). O Homem de S. Martinho de Anta. In A. Arnaut (2ª ed.), *Estudos Torguianos* (pp. 101-111). Coimbra Editora.
- Arnaut, A. (1997). O Grande Drama de Miguel Torga: A Morte Sem Deus. In A. Arnaut (2ª ed.), *Estudos Torguianos* (pp. 101-111). Coimbra Editora.
- Bernardes, J. C. & Mateus, R. A. (2013). *Literatura e Ensino do Português*. Fundação Francisco Manuel dos Santos.
- Câmara Municipal da Figueira da Foz. (2016). *Carta Educativa | Revisão*. https://www.cm-figfoz.pt/cmfigueiradafoz/uploads/writer_file/document/542/relatorio_final_carta_educativa.pdf
- Cameira, C; Andrade, A.; Raposo, S. (2017). *Mensagens – Português 12.º ano*. Texto Editores.
- Colomer, T. (2005). *Andar entre libros : la lectura literaria en la escuela*. Fondo de Cultura
- Cosson, R. (2010). *Letramento literário: teoria e prática*. Editora Contexto.
- Escola Secundária Dr. Joaquim de Carvalho. (2021). *Projeto Educativo 2021-2024*. http://esjcff.pt/site/images/documentos/gerais/pe_2022.pdf
- Franchetti, P. (2021). *Sobre o Ensino da Literatura*. Editora Unesp
- Hipólito, N. (2010). *As Mensagens da Mensagem | A Mensagem de Fernando Pessoa, anotada e comentada*. <https://pt.scribd.com/doc/125312038/as-mensagens-da-mensagem-2010-unlocked-pdf#>
- Lourenço, A. (2008) *Fernando Pessoa | Mensagem*. Angelus Novus.
- Lourenço, A. (2011). *‘Mensagem’ de Fernando Pessoa*. Almedina.
- Machado, A. M. (2022). O Português nos Ensinos Básico e Secundário: um itinerário para a compreensão textual. In Fernandes, A., Cravo, C., Castro, F. V., *Desafios Curriculares no Séc. XXI* (pp. 97-140). Imprensa da Universidade de Coimbra.
- Mendes, M. V. (1997). *Pedagogia da Literatura*. In Cristóvão, F., *Românica – Revista de Literatura* (pp. 155-166). Departamento de Literaturas românicas da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa.
- Ministério da Educação (2018). *Aprendizagens Essenciais | 12.º ano | Ensino Secundário | Português*. Ministério da Educação. <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-secundario>
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching – Reading Comprehension*. American Library Association.

Morin, E. (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Edições UNESCO.

Pordata. (2021). *População residente com 15 e mais anos segundo os Censos: total e nível de escolaridade completo mais elevado*.

<https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado-69>

Reis, C. & Lourenço, A. (2015). *História Crítica da Literatura Portuguesa [O Modernismo]*. Verbo.

Reis, C. (2019). *Educação Literária – Leituras Orientadas – Fernando Pessoa*. Porto Editora.

Zimmermann, S. & Chryse, H. (2003). *Seven Keys to Comprehension: How to Help your Kids Read it and Get it!*. Three Rivers Press.

ANEXOS

Anexo 1 – Teste de Controlo 1

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ
Código 401470 Figueira da Foz

1 – Leia atentamente o poema abaixo transcrito.

Antes de nós nos mesmos arvoredos
Passou o vento, quando havia vento,
E as folhas não falavam
De outro modo do que hoje.

Passamos e agitamo-nos de balde.
Não fazemos mais ruído no que existe
Do que as folhas das árvores
Ou os passos do vento.

Tentemos pois com abandono assíduo
Entregar nosso esforço à Natureza
E não querer mais vida
Que a das árvores verdes.

Inutilmente parecemos grandes.
Salvo nós nada pelo mundo fora
Nos saúda a grandeza
Nem sem querer nos serve.

Se aqui, à beira-mar, o meu indício
Na areia o mar com ondas três o apaga.
Que fará na alta praia
Em que o mar é o Tempo?



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

2 – Num texto de 70 a 100 palavras, apresente a sua interpretação do poema, evidenciando os aspetos que, na sua opinião, são mais pertinentes:

Nome completo: _____

Anexo 2 – Ficha de Trabalho 1



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ
 Código 401470 Figueira da Foz

1. Leia atentamente o poema *Antes de nós, nos mesmos arvoredos*, de Ricardo Reis, presente na página 97 do manual.
2. Quais as sensações visuais, auditivas, olfativas, gustativas e táteis que o poema lhe suscita?

Fragmento do texto	Sentidos				
	Visão	Audição	Olfato	Gosto	Tato

3. O poema lido teve algum impacto em si? Justifique.

4. Qual é a mensagem que o poema lhe transmite? Justifique.

Nome completo: _____

Anexo 3 – Contabilização e adequação das sensações enumeradas na FT1

	Sensações Visuais		Sensações Auditivas		Sensações Olfativas		Sensações Gustativas		Sensações Táteis		Sensações Táteis		Total	
	Ref.	Adeq.	Ref.	Adeq.	Ref.	Adeq.	Ref.	Adeq.	Ref.	Adeq.	Ref.	Adeq.	Ref.	Adeq.
CR	30	30	14	14	9	9	5	5	14	14	14	14	72	72
A01	12	12	8	8	6	6	2	2	6	6	6	6	40	40
A02	12	12	7	7	6	6	2	2	7	7	7	7	41	41
A03	9	9	5	5	5	5	2	2	2	2	2	2	25	25
A04	9	8	6	6	3	3	2	2	8	8	8	8	36	35
A07	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
A09	10	10	10	10	6	6	2	2	8	8	8	8	44	44
A10	12	12	10	9	5	5	1	1	7	7	7	7	42	41
A11	14	14	8	8	9	9	3	3	10	10	10	10	54	54
A12	7	7	7	7	4	4	1	1	4	4	4	4	27	27
A15	13	13	10	10	6	6	2	2	6	6	6	6	43	43
A17	6	6	3	3	3	3	2	2	4	4	4	4	22	22
A18	14	14	11	10	8	8	2	2	9	9	9	8	53	51
A19	11	11	7	7	5	5	1	1	5	5	5	5	34	34
A20	10	10	6	6	4	4	1	1	4	4	4	4	34	34
A21	13	13	7	7	6	6	1	1	8	8	8	8	34	34
A25	14	14	10	10	8	8	1	1	11	11	11	11	55	55

Anexo 4 – Adequação das respostas aos questionários da D1

	Teste de controlo 1	Ficha de trabalho 1	
	2	3	4
A01	+	+	+
A02	++	++	++
A03	++	++	++
A04	+	+	++
A07	+	++	++
A09	++	++	++
A10	+	+	+
A11	+	+	++
A12	+	+	+
A15	+/-	+	+
A17	+/-	+	+/-
A18	+	+/-	+
A19	+	+	+
A20	+	++	++
A21	+	+/-	++
A25	+/-	+/-	+/-

Anexo 5 – Teste de Controlo 2

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

1. Leia atentamente o poema abaixo transcrito:

Louco, sim, louco, porque quis grandeza

Qual a Sorte a não dá.

Não coube em mim minha certeza;

Por isso onde o areal está

Ficou meu ser que houve, não o que há.

Minha loucura, outros que me a tomem

Com o que nela ia.

Sem a loucura que é o homem

Mais que a besta sadia,

Cadáver adiado que procria?



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

2. Num texto de 70 a 100 palavras, apresente aquelas que são, na sua opinião, as principais ideias transmitidas pelo poema:

3. Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.

Nome completo: _____

Anexo 6 – Ficha de Trabalho 2



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

1. Leia atentamente o poema *D. Sebastião, Rei de Portugal*, presente na página 134 do manual.

2. Registe abaixo as questões suscitadas pela leitura do poema, as possíveis respostas e o tipo de conteúdo nelas referido:

Pergunta: _____

Resposta: _____

Conteúdo literal Conteúdo inferencial Conteúdo avaliativo

Pergunta: _____

Resposta: _____

Conteúdo literal Conteúdo inferencial Conteúdo avaliativo

Pergunta: _____

Resposta: _____

Conteúdo literal Conteúdo inferencial Conteúdo avaliativo

Pergunta: _____

Resposta: _____

Conteúdo literal Conteúdo inferencial Conteúdo avaliativo



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

3. Num texto de 70 a 100 palavras, apresente aquelas que são, na sua opinião, as principais ideias transmitidas pelo poema:

4. Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

5. Relembre a primeira interpretação que fez deste poema. Considera que – após questionar o texto e procurar respostas para as suas questões – a sua interpretação mudou? Justifique.

Nome completo: _____

Anexo 7 – Adequação das Respostas aos questionários da D2

	TC 2		FT 2		
	2	3	3	4	5
A01	+	++	++	++	++
A02	++	++	++	++	++
A03	+	+	++	++	++
A04	+	++	++	++	++
A09	++	++	++	++	++
A10	+	+	++	++	++
A11	++	++	++	++	++
A12	+	+	+	+	+
A16	+	++	+	++	+/-
A17	+	+	+/-	+	+
A19	+	+/-	+/-	+/-	++
A20	+	+	++	+	+
A21	+	+	++	+	+
A25	+	+/-	+	+	+

Anexo 8 – Teste de Controlo 3

ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

1. Leia atentamente o poema abaixo transcrito:*Fecho os olhos e avanço.**E começa o poema.**Rodeiam-me fantasmas**Fugidios*5 *Dos versos que persigo.**A regra é caminhar**E chegar sem saber.**De tal modo é cruzada**A encruzilhada*10 *Onde o milagre pode acontecer.**Mas sendo, como é, de cabra-cega**O jogo,**E é um destino jogá-lo,**É sempre incerto que o principio.*15 *Tateio no vazio**Da expressão,**Vou seguindo**Seguindo,**E ganho quando sinto a salvação*20 *No próprio gosto de me ir iludindo.*



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

**2. Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação?
Justifique.**

**3. Num texto de 70 a 100 palavras, apresente aquelas que são,
na sua opinião, as principais ideias transmitidas pelo
poema.**

Nome completo: _____

Anexo 9 – Cenário de Resposta – Inferências da D3

- vv. 3-4:** Os “fantasmas / Fugidios” são uma metáfora das ideias, que pairam de forma incerta. São, portanto, os simulacros, a aproximação dos versos.
- v. 5:** O sujeito poético ainda não sabe ao certo o que escrever, continua a perseguir os seus versos. A escrita de poesia é, então, um processo demorado e difícil, que exige uma evolução gradual e lenta.
- v. 6:** Apesar das dificuldades encontradas, é necessário continuar o caminho do processo de escrita.
- v. 7:** O processo é tão incerto e imprevisível que, quando menos se esperar, o poema estará escrito, isto é, chega-se ao resultado (encontra-se a palavra, a forma de dizer) sem se dar conta.
- vv. 8-9:** O momento da criação de um poema não é linear, é o cruzamento de vários caminhos/de várias ideias (os “fantasmas fugidios” = palavras), que deverão ser organizados, de modo a chegar ao resultado.
- v. 10:** A poesia é uma forma de transcendência, eleva o Homem ao divino. Conseguir escrever versos é como um milagre, pois dá satisfação ao s.p..
- v. 11:** A “cabra-cega” é a metáfora da escrita da poesia: o sujeito poético começa “cego” (=sem ideias; sem saber o resultado que irá encontrar), mas tem esperança de encontrar a inspiração e as ideias necessárias para criar um poema.
- v. 12:** A escrita de poesia é um jogo (de busca, substituição e harmonia musical).
- v. 13:** O sujeito poético está destinado a jogar o jogo que é a escrita de poesia. Mesmo que não quisesse, o destino obrigá-lo-ia a escrever poesia.
- v. 14:** Conseguir, efetivamente, escrever um poema não é uma certeza. O sujeito poético percorre esse caminho sem sequer saber se encontrará inspiração, ideias e palavras para escrever.
- vv. 15-16:** O sujeito poético está “cego”, encontra-se no “vazio” e vai procurando (tateando) inspiração para se expressar através da poesia. “Tateio no vazio” é um oxímoro, não é possível fazê-lo.
- vv. 17-18:** A repetição e a utilização do gerúndio transmitem a ideia da dificuldade e da continuidade do processo de criação poética. Apesar dessas dificuldades, é preciso seguir, para encontrar forma de expressão através das palavras, atingindo o objetivo.
- vv. 19-20:** Apesar das dificuldades encontradas, a ideia de que irá conseguir escrever um poema dá gosto ao sujeito poético. A “ilusão” de encontrar a perfeição, as palavras e os versos, apesar de provar o ceticismo em relação ao resultado poético, é a sua “salvação”, é o que dá sentido à sua atividade e o faz ganhar o jogo que é a criação poética.

Anexo 10 – Ficha de Trabalho 3



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

1. Leia atentamente o poema *Arte Poética*, presente na página 211 do manual.

2. Este poema transmitiu-lhe alguma emoção e/ou sensação? Justifique.

3. Num texto de 70 a 100 palavras, apresente aquelas que são, na sua opinião, as principais ideias transmitidas pelo poema:



ESCOLA SECUNDÁRIA DR. JOAQUIM DE CARVALHO, FIGUEIRA DA FOZ

Código 401470 Figueira da Foz

4. As antecipações que fez a partir do título do poema correspondem, efetivamente, ao seu conteúdo? Em que medida correspondem e/ou não correspondem?

5. Relembre a primeira interpretação que fez deste poema. Considera que – após realizar inferências à medida que lia o poema – a sua interpretação mudou? Justifique.

Nome completo: _____

Anexo 11 – Adequação das Respostas aos questionários da D3

	TC 3		FT 3			
	2	3	2	3	4	5
A01	+/-	+	-	-	+/-	+
A02	+	+	+	++	+	+
A03	+	++	+	++	+	+
A04	+	++	+	+	+	++
A06	++	+	+	+	+	+
A08	-	-	-	-	+	+
A09	++	+	++	++	++	++
A10	++	++	++	++	+	++
A11	+	+	+	++	++	++
A12	+	++	+	+/-	++	++
A14	+/-	-	+/-	-	+/-	+/-
A15	+	+	+	+	+/-	+
A16	++	++	++	++	++	++
A17	+	-	+	+	+	+
A18	+	++	++	++	+	++
A19	++	++	++	++	++	++
A20	++	++	+	++	++	++
A21	+	+	+	+	+	+
A22	+	++	+	++	++	++
A23	+	-	+	+	+	+
A25	+	++	+	+	+	++

Anexo 12 – Questionário de Perceção

12/06/23, 19:04

Questionário de Perceção sobre Estratégias de Metacognição

Questionário de Perceção sobre Estratégias de Metacognição

Estratégia 1 – Imagens Sensoriais – “Antes de nós, nos mesmos arvoredos” (Ricardo Reis)

Estratégia 2 – Questioning - “D. Sebastião, Rei de Portugal” (Fernando Pessoa)

Estratégia 3 – Antecipações e Inferências

** Indica uma pergunta obrigatória*

1. Email *

2. Nome completo *

3. Participei na aplicação das seguintes estratégias de metacognição: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Imagens Sensoriais
- Questioning
- Antecipações e Inferências

12/06/23, 19:04

Questionário de Percepção sobre Estratégias de Metacognição

4. Considero que a aplicação de estratégias de metacognição foi útil no meu processo de interpretação textual: *

Marcar apenas uma oval.

- Sim
 Não

5. Considero pertinente a aplicação das seguintes estratégias de metacognição: *

Marcar tudo o que for aplicável.

- Imagens Sensoriais
 Questioning
 Antecipações e Inferências
 Nenhuma

6. A estratégia de metacognição que prefiro é: *

Marcar apenas uma oval.

- Imagens Sensoriais
 Questioning
 Antecipações e Inferências
 Todas
 Nenhuma

7. A estratégia de metacognição que mais auxiliou o meu processo de interpretação textual foi: *

Marcar apenas uma oval.

- Imagens Sensoriais
 Questioning
 Antecipações e Inferências
 Todas
 Nenhuma

<https://docs.google.com/forms/d/11kYN70x5pqmfClfxOeK18JXgq8s8tzJ745bIwqm1Dps/edit>

2/5

12/06/23, 19:04

Questionário de Perceção sobre Estratégias de Metacognição

8. Considero que, após a aplicação da estratégia de metacognição “Imagens Sensoriais”, a minha interpretação do poema “Antes de nós, nos mesmos arvoredos”:

Marcar apenas uma oval.

- Melhorou
- Manteve-se
- Piorou
- Não participei nas atividades relativas a esta estratégia

9. Considero que, após a aplicação da estratégia de metacognição “Questioning”, a minha interpretação do poema “D. Sebastião, Rei de Portugal”:

Marcar apenas uma oval.

- Melhorou
- Manteve-se
- Piorou
- Não participei nas atividades relativas a esta estratégia

10. Considero que, após a aplicação da estratégia de metacognição “Antecipações e Inferências”, a minha interpretação do poema “Arte Poética”:

Marcar apenas uma oval.

- Melhorou
- Manteve-se
- Piorou
- Não participei nas atividades relativas a esta estratégia

12/06/23, 19:04

Questionário de Percepção sobre Estratégias de Metacognição

11. Comentários, opiniões e/ou sugestões relativamente à aplicação de estratégias de metacognição na leitura e análise de textos poéticos

Este conteúdo não foi criado nem aprovado pela Google.

Google Formulários