

2º CICLO DE ESTUDOS

MESTRADO EM ENSINO DE INGLÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO
ENSINO SECUNDÁRIO, NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE ESPANHOL

Atividades prévias à leitura: o seu papel na motivação dos alunos para ler no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Ema Alexandra Mendes da Silva

M

2024



Ema Alexandra Mendes da Silva

Atividades prévias à leitura: o seu papel na motivação dos alunos para ler no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Relatório de estágio realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Espanhol, orientado pelo Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo e coorientado pela Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos.

Orientadora de estágio: Drª Susana Ferreira.

Supervisores de estágio: Professor Doutor Rogelio José Ponce de León Romeo e Professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2024

Um bem-haja a todos que incansavelmente lutam por uma educação melhor.

Sumário

Declaração de honra	VI
Agradecimentos	VII
Resumo.....	IX
Abstract	X
Resumen.....	XI
Índice de Figuras	XII
Índice de Tabelas.....	XIII
Índice de Gráficos.....	XIV
Lista de abreviaturas e siglas.....	XV
Introdução.....	1
1.Contexto educativo e justificação do tema.....	3
1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Abel Salazar	3
1.2. Caracterização das turmas	5
1.1.1. A turma de inglês do 7º ano	6
1.1.2. A turma de espanhol do 10º ano	8
1.1.3. As turmas de espanhol do 11º ano.....	9
1.3. Justificação do tema	11
2.Enquadramento teórico	18
2.1. A leitura	18
2.1.1. A leitura na educação	21
2.1.2. Mudança de postura perante a leitura.....	27
2.2. A motivação.....	28
2.2.1. Definição de motivação e a sua importância na sala de aula.....	28
2.3. Motivar para a leitura: estratégias de leitura – atividades prévias à leitura	34
3.Metodologia e plano de ação	42
3.1. Plano de ação	42
3.2. Metodologia de investigação-ação	43
3.3. Ferramentas de recolha de dados.....	45
3.3.1. Notas de campo, diário e portefólio de reflexão.....	46
3.3.2. Questionários.....	47

4. Intervenção na disciplina de Inglês	51
4.1. Ciclo 0	51
4.1.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos	54
4.2. Ciclo 1	57
4.2.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos	59
4.3. Ciclo 2	64
4.3.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados	66
4.4. Reflexão final sobre os resultados obtidos	70
5. Intervenção na disciplina de Espanhol	72
5.1. Ciclo 0	72
5.1.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados	74
5.2. Ciclo 1	78
5.2.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados	80
5.3. Ciclo 2	86
5.3.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados	87
5.4. Reflexão final sobre os resultados obtidos	90
Considerações finais	92
Referências Bibliográficas	96
Anexos	101
Anexo 1 – Decoração Halloween: Escola Básica Maria Manuela de Sá	101
Anexo 2 – Ficha de observação: leitura	102
Anexo 3 – Questionário inicial Ciclo 0: ILE	104
Anexo 4 – Tabela respostas Q2 questionário inicial ELE	108
Anexo 5 - Questionário inicial Ciclo 0: ELE	109
Anexo 6 – Questionário Ciclo 1: ILE	113
Anexo 7 – Questionário Ciclo 1: ELE	115
Anexo 8 – Questionário Ciclo 2: ILE	117
Anexo 9 – Questionário Ciclo 2: ELE	119
Anexo 10 – Atividade Ciclo 0: ILE	121
Anexo 11 – Slide: orientações para atividade escrita de um poema	122
Anexo 12 – Atividade 1 Ciclo 1: ILE	122
Anexo 13 – Atividade 2 Ciclo 1: ILE	123
Anexo 14 – Slide: orientação atividade final com realia	123

Anexo 15 – Atividade Ciclo 2: ILE	124
Anexo 16 – Atividades ciclo 0: ELE	127
Anexo 17 – Atividade 1 Ciclo 1: ELE	129
Anexo 18 – Slides de orientação para a realização da atividade 2 Ciclo 1: ELE	130
Anexo 19 – Materiais para a realização da atividade 2 Ciclo 1: ELE	132
Anexo 20 – Atividade implementada Ciclo 2: ELE.....	137

Declaração de honra

Declaro que a presente relatório é de minha autoria e não foi utilizado previamente noutro curso ou unidade curricular, desta ou de outra instituição. As referências a outros autores (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

Declaro, ainda, que não utilizei ferramentas de inteligência artificial generativa (chatbots baseados em grandes modelos de linguagem) para realização de parte(s) do presente relatório, encontrando-se todas as interações (prompts e respostas) transcritas em anexo.

Porto, setembro de 2024

Ema Alexandra Mendes da Silva

Agradecimentos

Acredito que sou uma pessoa que sabe reconhecer e agradecer quando é devido, não sendo necessário deixar para este momento agradecimentos. No entanto, após tamanho esforço e tantas pessoas envolvidas, reconheço que me faça sentido agradecer.

Ao professor doutor Rogelio José Ponce de León Romeo, por me orientar neste projeto e relatório e por se demonstrar sempre disponível para me ajudar. Foi essencial para a realização deste relatório.

À professora Doutora Maria Elizabeth Ellison de Matos, que como coorientadora deste projeto e relatório, me deu tantos conselhos e me fez refletir, sendo uma figura essencial para definir o presente tema.

À professora orientadora Susana, pelo carinho, paciência, companheirismo e ensinamentos. A sua orientação foi o segredo para uma experiência tão enriquecedora, que vou sempre levar para a vida. Nunca vou esquecer os saberes que me transmitiu. Espero um dia ser tão boa professora quanto a Susana é. Aquele abraço final de encorajamento permanece no meu coração, e sempre permanecerá.

Aos meus alunos do 7º, 10º e 11º ano pelo carinho com o qual me receberam. A professora Ema era um pouco tímida ao início, mas ter tido como primeiros alunos miúdos tão incríveis fez com que rapidamente me sentisse acolhida por vocês. Foi um privilégio dar-vos aulas. Todos os momentos vividos com vocês não serão esquecidos.

À comunidade escolar do AEAS por me acolher como se fosse uma deles desde o primeiro dia. Espero sentir-me sempre assim tão bem recebida em futuras escolas. Tornaram a minha experiência ainda mais prazerosa e especial.

Aos amigos de 2019 por terem feito parte do meu caminho, tornando-o tão belo e especial: estou-vos muito grata. Em especial, agradeço às amigas Isabel, Cláudia e Andreia que comigo permaneceram nesta via do ensino. Viver estes momentos de alta pressão só fez sentido convosco. O apoio mútuo foi essencial para terminar este percurso. Obrigada pelas longas horas de queixas e apoio.

A todos os professores que se cruzaram no meu longo caminho académico, marcando-me sempre pela positiva. Destaco as figuras da professora Alice do 2º e 3º ciclo, que tanto me cativou para a aprendizagem do Inglês, e das professoras Luísa Oliveira e Maria Rosário Amorim que tanto me apoiaram e marcaram no ensino secundário. O vosso carinho e atenção, inclusive agora que já não sou vossa aluna, foi essencial para sentir que, tal como vocês me inspiraram a ser melhor aluna, quero também ser essa professora para futuros alunos meus.

Acima de tudo, quero agradecer à minha família, especialmente à minha mãe Amélia e irmão José, que sempre me incentivaram e ajudaram a prosseguir estudos quando tudo parecia apontar para que não seria possível acontecer. Também te agradeço a ti irmão Nelson, que tão especial foste e és.

Aos meus padrinhos Paula e Vítor e prima Beatriz, obrigada por vivenciarem de perto estes momentos de maior pressão e nunca me deixarem desistir. Obrigada por serem a minha força quando eu fraquejei e por sempre me apoiarem. É especialmente graças a vocês que estou prestes a terminar o mestrado em Ensino e ser professora.

Finalizando, às amigas Isabel, Cláudia e Andreia e aos restantes colegas de mestrado deixo ainda uma mensagem. Esta profissão precisa de pessoas vocacionadas para tal, e este ano desafiante provou que efetivamente estamos prontos para enfrentar o que este mundo da educação tem para nos oferecer, desde as coisas boas, às coisas menos boas. Espero que a vossa força para enveredar por este caminho nunca seja quebrada, porque sei que tal como eu, se devem encontrar um pouco assustados com a realidade que nos espera. Mas, a vocês só vos desejo a maior das sortes neste novo ciclo, seja ele nesta profissão ou não.

A todos os que, direta ou indiretamente, contribuíram e/ou me apoiaram para e durante a realização deste ciclo de estudos, um obrigada.

Resumo

O presente relatório de estágio tem como principal objetivo apresentar e refletir sobre o projeto de investigação-ação (PIA) realizado no âmbito do estágio pedagógico. Este decorreu no Agrupamento de Escolas Abel Salazar, no contexto específico de uma turma do 7º ano de escolaridade para a disciplina de Inglês (ILE) e de uma turma do 10º ano de escolaridade de Espanhol (ELE) nível iniciação, e centrou-se no papel que as atividades prévias à leitura têm no que diz respeito à motivação dos alunos para ler em sala de aula de língua estrangeira.

Ao longo dos últimos tem-se abordado a leitura como menos prazerosa, dando-se preferência a outras atividades comunicativas que resultam mais atrativas. Para a consecução do presente PIA foi fundamental perceber a relação que os alunos tinham com a leitura. De igual modo, é importante que os docentes tenham presente que a leitura é um processo ativo e interativo entre leitor e texto que se divide em três etapas (pré-leitura, leitura e pós-leitura). A compreensão leitora, além disso, é uma atividade comunicativa que carece da aplicação de estratégias que permitam ao aluno reunir mecanismos que o ajudem a realizar uma leitura eficaz e a ver um propósito nela; algumas das estratégias suscetíveis de se aplicar podem tomar formato nas atividades prévias à leitura.

Com o PIA implementado, focou-se a atenção essencialmente na utilização de previsões como estratégia, recolhendo-se dados através da observação e registos por parte da professora estagiária e recorrendo a questionários. Desse modo, chegou-se à conclusão de que, efetivamente, as atividades implementadas neste momento de pré-leitura podem, sim, ter um papel preponderante no que diz respeito à motivação dos alunos para ler.

Palavras-chave: leitura, motivação, compreensão leitora, atividades prévias à leitura, aprendizagem de línguas estrangeiras.

Abstract

The main aim of this internship report is to present and reflect on the Action Research project developed as part of the teaching internship. This project took place at *Agrupamento de Escolas Abel Salazar*, in the specific context of a 7th grade English Foreign Language group and a 10th grade Spanish Foreign Language group at beginners' level, and it focused on the role that pre-reading activities play in motivating students to read in the Foreign Language classroom.

Over the last few years, it has been mentioned how reading is seen as less pleasurable, preferring other communicative activities that are more attractive. A fundamental part in achieving this Action Research project was to understand the relationship that students had with reading. Likewise, it is important that teachers do not forget that reading is an active and interactive process between the reader and the text, and is divided into three stages (pre-reading, reading and post-reading). We should also bear in mind that reading comprehension is a communicative activity that requires the use of strategies that allow students to put to use mechanisms that help them read efficiently and see a purpose in it; some of the strategies that can be implemented can take shape in pre-reading activities.

With this Action Research Project, the focus was on essentially on making predictions, collecting data through observation and notes by the teacher student and questionnaires. Thus, we have drawn the conclusion that activities which are implemented in this pre-reading stage can indeed play a major role in motivating students to read.

Key-words: reading, motivation, reading comprehension, pre-reading activities, foreign languages learning.

Resumen

El objetivo principal de este trabajo final de máster es presentar y reflexionar sobre el proyecto de investigación-acción llevado a cabo en las prácticas de enseñanza. Este ocurrió en el *Agrupamento de Escolas Abel Salazar*, en el contexto específico de un grupo de inglés de 7º curso y un grupo de español iniciación de 10º curso y se centró en investigar el papel que desempeñan las actividades de prelectura en la motivación de los alumnos hacia la lectura en el aula de lengua extranjera.

En los últimos años se ha percibido la lectura como algo menos placentero, dando preferencia a otras actividades comunicativas que les resultan más atractivas. Para lograr este PIA fue fundamental entender la relación que los alumnos tenían con la lectura. Asimismo, es importante que los profesores no olviden que la lectura es un proceso interactivo entre el lector y el texto que se divide en tres etapas (prelectura, lectura y poslectura). Además, se debe también tener siempre presente que la comprensión lectora es una actividad comunicativa que necesita la utilización de estrategias que posibiliten al alumno poner en marcha mecanismos que les ayuden a leer con eficacia y a ver un propósito en esta; algunas de las estrategias que se pueden aplicar pueden concretarse en actividades de prelectura.

Con este PIA, la atención se centró esencialmente en el uso de las previsiones como estrategia, y se recogieron datos mediante la observación y toma de notas por parte de la profesora en prácticas, bien como el uso de cuestionarios. Esto llevó a la conclusión de las actividades implementadas en esta etapa de prelectura pueden desempeñar un papel relevante en lo que concierne a la motivación de los estudiantes hacia la lectura.

Palabras-clave: lectura, motivación, comprensión lectora, actividades de prelectura, aprendizaje de lenguas extranjeras.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - FICHA DE OBSERVAÇÃO: 11º ANO	10
FIGURA 2 - ÁREAS DE COMPETÊNCIAS DO PASEO	22
FIGURA 3 – ATIVIDADES E ESTRATÉGIAS DE COMPREENSÃO	24
FIGURA 4 - THE COMPONENTS OF MOTIVATIONAL TEACHING PRACTICE IN THE L2 CLASSROOM	29

Índice de Tabelas

TABELA 1 - DEFINIÇÕES DE LEITURA	19
TABELA 2 - FASES DO PLANO DE AÇÃO.....	42
TABELA 3 - RESULTADOS ILE CICLO 0: JUSTIFICAÇÃO GOSTO PELA LEITURA E LEITURA CAPÍTULO EM SALA DE AULA (Q2 E Q16)	54
TABELA 4 - RESULTADOS ILE CICLO 1: MOTIVAÇÃO NAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS (Q3, Q4, Q5 E Q7)	60
TABELA 5 – RESULTADOS ILE CICLO 2: MOTIVAÇÃO NAS ATIVIDADES IMPLEMENTADAS (Q3, Q4, Q6 E Q7)	67
TABELA 6: RESULTADOS ELE CICLO 0: Q16	75
TABELA 7 – RESULTADOS ELE CICLO 1: Q3, Q4, Q5, Q7 E Q9.....	81
TABELA 8 – RESULTADOS ELE CICLO 2: Q3, Q4 E Q6	88

Índice de Gráficos

GRÁFICO 1 – RESULTADOS ELE CICLO 0: GOSTO DE LEITURA (Q1)	13
GRÁFICO 2 - RESULTADOS ELE CICLO 0: LEITURA NAS AULAS (Q17)	13
GRÁFICO 3 - RESULTADOS ILE CICLO ZERO: GOSTO DE LEITURA (Q1)	15
GRÁFICO 4 - RESULTADOS ILE CICLO ZERO: LEITURA NAS AULAS (Q17)	15
GRÁFICO 5 – RESULTADOS ILE CICLO 0: CAPÍTULO LIDO (Q15)	54
GRÁFICO 6 – RESULTADOS ILE CICLO 0: ESTRATÉGIAS SUGERIDAS PELOS ALUNOS (Q20)	55
GRÁFICO 7 – RESULTADOS ILE CICLO 1: GOSTO PELO TIPO DE TEXTO (Q6)	60
GRÁFICO 8 – RESULTADOS ILE CICLO 2: GOSTO PELO TIPO DE TEXTO (Q5)	67
GRÁFICO 9 - RESULTADOS ELE CICLO 0: CAPÍTULO LIDO (Q15)	74
GRÁFICO 10 - RESULTADOS ELE CICLO 0: ESTRATÉGIAS SUGERIDAS PELOS ALUNOS (Q20)	75
GRÁFICO 11 – RESULTADOS ELE CICLO 1: MELHORA DE ATIVIDADE E GOSTO PELO TIPO DE TEXTO (Q6 E Q8)	80
GRÁFICO 12 – RESULTADOS ELE CICLO 2: GOSTO PELO TIPO DE TEXTO(Q5)	87

Lista de abreviaturas e siglas

ILE	INGLÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA
ELE	ESPAÑHOL LÍNGUA ESTRANGEIRA
PIA	PROJETO DE INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
IA	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
L1	PRIMEIRA LÍNGUA
L2	SEGUNDA LÍNGUA
PASEO.....	PERFIL DOS ALUNOS À SAÍDA DA ESCOLARIDADE OBRIGATÓRIA
AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
PCIC	PLAN CURRICULAR INSTITUTO CERVANTES
QCER	QUADRO COMUM EUROPEU DE REFERÊNCIA
AEAS	AGRUPAMENTO DE ESCOLAS ABEL SALAZAR
IPP	INICIAÇÃO À PRÁTICA PROFISSIONAL
UC	UNIDADE CURRICULAR

Introdução

O papel crucial da escola no que diz respeito à educação dos alunos e a sua contribuição para o desenvolvimento da sociedade não é possível ser contestado; algo que foi muito importante para tal foi a difusão da leitura. No entanto, fala-se atualmente de um analfabetismo funcional (Martínez & García, 2000), que traduz esta educação dada aos alunos que sabem ler, mas não gostam de ler e nem vêem um propósito ou gosto em fazê-lo. Não obstante, a realidade é que nem sempre as aulas de leitura são motivadoras (Magron et al., 2004), e os alunos não falharão em manifestar isso. O docente é, portanto, em sala de aula, responsável por tentar ultrapassar essa limitação que os alunos poderão sentir com respeito à leitura. Mas como é que poderá o professor combater estes problemas que cada vez mais se manifestam e motivar os alunos a ler em sala de aula?

A resposta não é simples de obter, mas o professor poderá tentar munir-se de certas “armas” de maneira a ajudar os alunos a aplicar estratégias de leitura que resultarão numa maior motivação e consequente leitura eficaz e útil. É, assim, atribuído um papel importante às atividades prévias à leitura, vistas como fundamentais para os alunos se sentirem preparados e motivados a ler. De acordo com Solé (2000), “ninguna tarea de lectura debería iniciarse sin que las niñas y los niños se encuentren motivados para ello, sin que esté claro que le encuentran sentido” (p. 78).

Posto isto, o presente relatório, realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, tem como principal objetivo investigar como podemos potenciar a motivação dos alunos para ler em sala de aula através das atividades prévias à leitura. Pretende-se, portanto, que os alunos consigam ver benefícios nas atividades prévias e que se sintam motivados para as atividades de leitura e também entender quais estratégias surtirão um melhor efeito, ou seja, uma maior motivação para ler.

A estrutura adotada foi a seguinte: o estudo inicia-se com um primeiro capítulo onde se procede à descrição do contexto escolar e das turmas envolvidas no presente projeto de investigação, justificando-se também a eleição do tema através dos dados recolhidos

durante o período de observação inicial; além disso, também se apresentam os objetivos principais do projeto, bem como a pergunta de investigação definidos pela professora estagiária. O segundo capítulo corresponde à fundamentação teórica, onde se apresentam e definem os conceitos considerados relevantes para a investigação-ação desenvolvida; inicialmente, trata-se a leitura de um modo geral, focando posteriormente nesta no contexto educativo, abordando documentos normativos e de referência relevantes para o ensino de línguas estrangeiras, e a mudança de postura sentida perante esta. A continuação, trata-se também o conceito de motivação e o porquê de este ser relevante na sala de aula; finaliza-se o capítulo com a abordagem de como motivar para a leitura em sala de aula, apreciando-se o papel das atividades prévias à leitura para tal. Já no terceiro capítulo, reúne-se a informação sobre o plano de ação traçado para levar a cabo o presente PIA, a metodologia e as ferramentas de recolha de dados utilizadas – algumas baseadas na observação, como as notas de campo, diário e portefólio de reflexão, além de questionários realizados aos alunos das turmas-alvo da intervenção pedagógica. No quarto capítulo, apresentam-se as atividades implementadas nos dois ciclos de investigação e os resultados obtidos na turma de Inglês; no capítulo cinco, apresentam-se as atividades implementadas e os seus resultados na turma de Espanhol. Termina-se este relatório de estágio com as considerações finais do projeto, juntamente com as suas limitações e possíveis futuras vias de investigação.

1. Contexto educativo e justificação do tema

O presente capítulo tem como objetivo apresentar o contexto educativo onde o PIA se desenvolveu e fundamentar a eleição do tema escolhido. Desse modo, neste primeiro capítulo apresentam-se os seguintes aspetos: a contextualização do entorno escolar no qual decorreu o presente estudo (1.1), a caracterização das turmas de língua estrangeira envolvidas neste PIA (1.2.) e, por último, a justificação do tema da IA (investigação-ação) (1.3.)

1.1. Caracterização do Agrupamento de Escolas Abel Salazar

O estágio pedagógico bidisciplinar de Inglês e Espanhol foram realizados no ano letivo de 2023/24 na Escola Básica Maria Manuela de Sá e Escola Secundária Abel Salazar, ambas escolas públicas integradas no Agrupamento de Escolas Abel Salazar (AEAS). Este foi formado em junho de 2012 (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023) e está situado em São Mamede de Infesta, concelho de Matosinhos, no distrito do Porto.

O estágio de Inglês foi realizado na Escola Básica Maria Manuela de Sá e o estágio de Espanhol foi realizado na Escola Secundária Abel Salazar. Além destas escolas, o AEAS é constituído por mais três escolas: a Escola Básica de Ermida, a Escola Básica Padre Manuel de Castro e a Escola Básica da Igreja Velha. As cinco escolas no seu conjunto “englobam as valências desde o Pré-escolar até ao Ensino Secundário, tendo como escola-sede a Escola Secundária Abel Salazar” (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 7). A Escola Secundária, inaugurada em 1986, surgiu como resposta “às necessidades de formação de nível secundário da freguesia” (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 7). Terminou este ano letivo, em janeiro, obras de requalificação. Já a Escola Básica Maria Manuela de Sá encontra-se numa fase da elaboração do projeto de requalificação devido às necessidades de intervenção apresentadas (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023).

Focando especificamente nas escolas nas quais o estágio pedagógico foi realizado, no que respeita à oferta formativa de ambas as escolas, vemos que o foco do Agrupamento

se prende com o facto de poderem ser capazes de cumprir o seu papel de “proporcionar o desenvolvimento das competências dos alunos alicerçadas no Perfil do Aluno do Século XXI” (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 10). Dessa maneira, é possível observar que pretendem fornecer aos alunos aprendizagens em diferentes âmbitos, tais como o âmbito da Cidadania e Desenvolvimento, que se centra nos seguintes eixos fundamentais: “atitude cívica individual (identidade cidadã, autonomia individual, direitos humanos); relacionamento interpessoal (comunicação, diálogo); relacionamento social, intercultural e transcultural (democracia, desenvolvimento sustentável, globalização e interdependência, paz e gestão de conflitos)” (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 10), de maneira a inovar e aproximar a escola à vida real dos alunos. Em termos de visão da escola, como o próprio Projeto Educativo menciona, o seu objetivo é “construir uma escola centrada no aluno, que crie oportunidades educativas para todos e que, simultaneamente, promova uma educação rigorosa e de qualidade, tendo em vista o sucesso académico e educativo dos nossos alunos” (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 20).

Relativamente à população escolar que constitui o Agrupamento (docente, não-docente e discente), o número total de alunos do Agrupamento no presente ano letivo é de 1718 (MISI, 2023 citado em Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023), existindo vinte e duas turmas no 3º ciclo do Ensino Básico e quinze turmas do Ensino Secundário (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023). De modo a dar resposta às necessidades dos alunos, “a atividade docente é da responsabilidade de cerca de 210 professores” (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023, p. 9), contando ainda com a ajuda de dez Assistentes Técnicos, setenta e seis Assistentes Operacionais, três técnicos superiores responsáveis pelos Serviços de Psicologia, cujos são apoiados por um Assistente Social e um Terapeuta da fala (Agrupamento de Escolas Abel Salazar, 2023).

No que concerne às atividades realizadas ao longo do ano, o Agrupamento foca-se na realização de algumas que envolvam toda a comunidade educativa. No caso específico das línguas estrangeiras, a professora estagiária pôde observar e inclusive participar em algumas das atividades realizadas por ambos os departamentos ao longo do presente

ano letivo. Neste sentido, destaca-se a realização de decoração de *Halloween* na Escola Básica Maria Manuela de Sá, tal como demonstrado no Anexo 1.

Não obstante, dentro deste tema, o maior destaque vai para a realização do Dia do Agrupamento na escola-sede, com a contribuição de todas as escolas do Agrupamento. Este foi realizado no último dia de aulas do Segundo Período, dia 22 de março, onde os diferentes departamentos das diferentes disciplinas (e também clubes das escolas) se uniram para proporcionar um dia diferente e divertido aos seus alunos. Tive oportunidade de ajudar com o departamento de Inglês, que na sua sala de aula, dinamizou um conjunto de jogos como o SUPERTMATIK, dominó de verbos irregulares no *Past Simple*, entre outros. Já o departamento de Espanhol na sua sala optou por ter karaoke de músicas espanholas, elementos decorativos alusivos à hispanidade e, ao longo do dia, ofereceu aos alunos não só *tortilla de patatas*, como também *churros con chocolate*. Além disso, dinamizou também no polivalente da escola secundária um pequeno workshop de dança *sevillanas*.

1.2. Caracterização das turmas

As aulas assistidas e lecionadas no estágio pedagógico decorreram num nível de escolaridade na disciplina de Inglês e em dois níveis de escolaridade disponíveis na disciplina de Espanhol, o que resultou em três turmas: a turma de Inglês 7º W, do ensino regular, e as turmas de Espanhol, o 10º X e o 11º Y / Z, ambas turmas de Espanhol Iniciação do curso científico-humanístico de Línguas e Humanidades (ou seja, turmas que no 3º ciclo do Ensino Básico não tiveram Espanhol, encontrando-se a estudar a língua estrangeira pela primeira vez no Ensino Secundário).

É de relevante importância mencionar que além de ciclos e anos diferentes, também a carga horária atribuída à leção das línguas é diferente. Enquanto Inglês apenas tinha cem minutos de carga horária por semana, Espanhol sendo uma disciplina bianual alvo de exame nacional no 11º ano, tinha trezentos minutos semanais de carga horária. Além do mais, também é importante destacar que na turma do 7º ano em inglês e na turma do 11º em espanhol, a turma dividia-se em turnos: a primeira num bloco de

cinquenta minutos; e a segunda ao longo das aulas da semana, apenas tendo aulas em conjunto cento e cinquenta minutos dos trezentos totais.

No que respeita à turma do 7º ano, o desdobramento existente foi uma opção de escola. A escola decidiu implementar esse projeto durante três anos para testar se seria benéfico ou não para os alunos no contexto de ensino de línguas estrangeiras. Essa divisão, como já explicitado, ocorre com outra língua estrangeira (no caso desta turma em específico, com Espanhol).

A divisão do grupo de 11º ano respeita a legislação, de acordo com o Despacho Normativo n.º 10-B/2018, de 6 de julho, Artigo 14º, que define o seguinte: quando uma turma tem uma disciplina como componente específica alvo de exame, a turma tendo mais de vinte alunos, há obrigatoriamente desdobramento. Teoricamente, apesar de serem duas turmas que compõem esta turma do 11º ano, a verdade é que funcionaram desde o 10º ano como uma turma só no que toca à aprendizagem de Espanhol como língua estrangeira, unindo-se devido à questão de se encontrarem a aprender Espanhol pela primeira vez.

1.1.1. A turma de inglês do 7º ano

Inicialmente, a turma do 7º ano era constituída por quinze alunos. Contudo, ao longo do ano acrescentaram-se duas novas alunas, sendo dezassete o número total de alunos no final do ano letivo. Dez dos alunos eram do sexo masculino e as restantes seis alunas eram do sexo feminino. A idade dos alunos estava compreendida entre os doze e os catorze anos. Destaca-se nesta turma a multiculturalidade presente, sendo que existiam três alunos de nacionalidade brasileira e também um aluno de São Bartolomeu. Também é de salientar que tinha duas alunas com Necessidades Educativas Especiais (NEE). O nível de língua destes alunos, de acordo com o QECR (Conselho da Europa, 2001) e as Aprendizagens Essenciais (AE) (Ministério da Educação, 2018) está entre A2.1/A2.2.

No que diz respeito ao perfil dos alunos desta turma, desde o início das observações iniciadas no mês de outubro, foi possível observar que de um modo geral, era uma turma bem-comportada, interessada e aplicada, apesar da grande maioria dos alunos apresentar dificuldades na disciplina. Também é de ressaltar que a turma, nas aulas da

terça-feira, se dividia em dois turnos: enquanto o primeiro turno estava a ter a disciplina de Inglês durante o primeiro bloco de cinquenta minutos, os restantes colegas encontravam-se a ter a disciplina de Espanhol; depois desse bloco, o segundo turno tinha Inglês e o turno que previamente tinha tido Inglês, tinha aula de Espanhol.

Os alunos foram atribuídos aos turnos de maneira aleatória. No entanto, revelou-se desde o início, não só através das observações, mas também em conversas com a professora orientadora que, de facto, no primeiro se concentravam numa maioria alguns dos alunos com mais dificuldades, enquanto no segundo turno era possível observar que a maioria dos alunos eram os que, no geral, tinham menos dificuldades na disciplina. Claro que isto não invalidava a existência de alunos com maior facilidade à disciplina no primeiro turno, como no segundo turno existiam alunos com mais dificuldades, apesar de serem uma minoria. Isto foi algo a considerar importante porque, apesar de terem de aprender os mesmos conteúdos, este aspeto justificava uma certa diferença essencialmente de ritmo entre turnos. Esta era uma das dificuldades principais: as professoras (tanto a professora orientadora, como a professora estagiária) conseguirem dar aulas que fossem eficazes para todos os alunos, de maneira a incluir todos os alunos, não fazendo nenhum se sentir frustrado, fosse por sentir que não estava a acompanhar, fosse por sentir-se aborrecido, conseguindo chegar a todos os alunos.

Ao longo das observações, iniciadas no mês de outubro, a professora estagiária também observou que uma das maiores dificuldades dos alunos era participar e intervir na sala de aula, e isso devia-se essencialmente à falta de conhecimentos linguísticos por parte da maioria dos alunos, visto que não se acredita que fosse por questão de vergonha, porque desde o início revelaram uma boa relação entre turma e mesmo mostraram-se à vontade com ambas as professoras.

Outra dificuldade presente relaciona-se com as atividades comunicativas a desenvolver na sala de aula. A verdade é que todas, de uma maneira ou outra, lhes resultavam difíceis devido às suas dificuldades linguísticas, especialmente se se tratava de algo mais espontâneo, que eles não pudessem preparar em casa. De uma maneira geral, mesmo

os alunos que estavam mais à vontade com a língua hesitavam ao falar a língua estrangeira em sala de aula.

De todas as atividades comunicativas a desenvolver na sala de aula, denotou-se desde logo uma maior resistência à leitura, quando comparada à audição de áudios/diálogos e à visualização de vídeos. Acredita-se que isto se deva ao facto de as gerações cada vez estar mais predisposta e exposta a vídeos de curta duração, resultando-lhes mais apelativo a questão visual, que falta muitas vezes na leitura.

1.1.2. A turma de espanhol do 10º ano

A turma do 10º ano, inicialmente, estava composta por catorze alunos. No entanto, antes do final do 1º período, uma das alunas mudou de curso dentro da própria escola e no final do 1º período do ano letivo, entraram três novos estudantes e a turma passou a ser composta por dezasseis alunos. Nove dos alunos que compunham esta turma eram do sexo masculino, sendo as restantes sete alunas do sexo feminino. Três dos alunos eram repetentes. De acordo com as AE (Ministério da Educação, 2018), alunos de 10º ano de Espanhol – Iniciação encontram-se no nível de A2.2 na sua capacidade de compreensão auditiva e audiovisual, nível B1.1 na compreensão escrita e A2.1 no que respeita à interação oral, escrita e produção oral e escrita. Isto ocorre porque os alunos de língua nativa portuguesa são, de acordo com o *Plan Curricular Instituto Cervantes* (PCIC), falsos principiantes. O PCIC define este conceito, afirmando que este se refere:

a un nivel de competencia comunicativa de un aprendiz que se encuentra en una zona indefinida entre el nivel cero (es decir, desconocedor de la lengua meta) y el primer nivel, cualquiera que sea su denominación según el currículo correspondiente: A1, inicial, etc. [...] Es decir, el falso principiante tiene algunos conocimientos del sistema lingüístico y pragmático de la lengua que aprende como para no ser un principiante que parte de cero, aunque éstos no son suficientes para ser clasificado en el siguiente nivel de competencia comunicativa. (Instituto Cervantes, 2006)

Os alunos de língua materna portuguesa aprendentes de ELE são considerados falsos principiantes por causa da proximidade entre as duas línguas.

Destaca-se nesta turma a mudança da sua dinâmica como turma com a entrada dos três novos estudantes. Apesar de parecer uma adição pequena, a verdade é que foi muito impactante no decorrer das aulas. Manifestou-se uma diferença abismal na questão de comportamento e postura em sala de aula, verificando-se uma maior agitação por parte dos alunos, bem como uma maior dificuldade por parte dos alunos em manter-se atentos, levando a uma mudança completa de ritmo das aulas planeadas e ensinadas, e, inclusive, dos materiais preparados para as aulas.

Não obstante, desde o começo das observações, a professora estagiária percebeu que era uma turma bastante aplicada e interessada, que demonstravam entusiasmo por aprenderem espanhol como língua estrangeira. Isso resultava numa boa dinâmica de aula, porque eram bastante participativos, não dando lugar a muitos períodos de silêncio. Ao longo do ano foram desenvolvendo mais confiança uns com os outros e crê-se que isso refletiu o facto de surgirem as conversas paralelas entre os alunos na sala de aula, o que contribuiu para uma maior agitação dentro da sala de aula, mas que nunca impediu que permanecessem interessados; essa sempre foi uma das maiores dificuldades dos alunos: conseguir manter-se atentos durante a aula.

Além disso, já desde o início a professora estagiária partilhou com a turma que um tema de interesse para a realização do seu PIA era a leitura e com as suas reações, a professora estagiária conseguiu perceber que a leitura não era uma atividade comunicativa que agradasse muito aos alunos, manifestando que preferiam ver um vídeo ou ouvir um áudio, revelando que sentiam um maior propósito e mais facilidade de prestar atenção a estes e também se sentiam mais interessados em tal. Dessa maneira, parece, portanto, adequado, que esta fosse a turma de Espanhol na qual se aplicaria o projeto de investigação.

1.1.3. As turmas de espanhol do 11º ano

No que toca à turma de espanhol do 11º ano, esta era composta por dezanove alunos, no que respeitava aos alunos de Espanhol - Iniciação, existindo também alunos que da mesma turma, ao mesmo tempo, tinham Espanhol - Continuação. Oito dos alunos eram do 11º Y e os restantes onze alunos eram do 11º Z. Cinco dos alunos eram do sexo

masculino, enquanto as restantes catorze alunas eram do sexo feminino. As idades dos discentes estavam compreendidas entre os dezasseis e os dezoito anos.

Desta turma é possível retirar um perfil dos alunos baseado na turma toda em conjunto, bem como um perfil dos alunos enquanto turnos, ou seja, havia uma diferença entre a postura e funcionamento como grande grupo e como turnos. No que toca ao funcionamento da turma enquanto grande grupo, desde o início que a professora estagiária percecionou que eram uma turma aplicada, interessados nas aulas e cooperativos. Não obstante, notava-se uma maior vergonha e um consequente menor “à vontade” para participar. Dessa maneira, notou-se sempre uma resistência maior à participação em grande grupo, especialmente quando comparando à atitude dos alunos quando se encontravam em turnos: nesse contexto, viu-se um maior à vontade para participar oralmente com o restante grupo, dados recolhidos pela professora em formação, bem como foi discutido com a professora orientadora.

Já tendo percebido uma certa resistência à leitura, a professora estagiária preencheu uma ficha de observação elaborada pela própria para recolher dados durante uma aula dada pela professora orientadora no dia 9 de janeiro. Esta preencheu-se numa aula de turnos, com o turno 11º Y. É pertinente destacar que, apesar de o nível de atenção revelado pelas alunas ao longo da aula ter sido elevado e demonstrarem uma mudança na postura ao longo da aula, a verdade é que a reação inicial das alunas foi queixar-se que teriam de ler. Não obstante, no decorrer da aula, as alunas demonstraram sentir-se mais motivadas. Na ficha de observação¹ a professora estagiária comenta o seguinte:

Figura 1 - Ficha de observação: 11º ano

8. Porque é que funcionou (ou não) o estímulo à participação utilizado? Alguma sugestão para melhorar?	Para o plano proposto e objetivo, penso que funcionou. Não era uma aula focada na leitura, mas sim era como um complemento ao vídeo observado, que servia para também rever os tempos verbais do passado em espanhol. Seja como for, acho que o vídeo foi muito bem implementado antes da leitura, deixando-as curiosas para saber mais detalhes sobre a história do senhor através do texto. Viu-se uma clara mudança de postura por parte das alunas: no início da aula, quando a professora lhes disse o plano para a aula, ao ouvir as palavras "ler um texto", notou-se um certo "aborrecimento". No entanto, depois de motivadas pelo vídeo e pela utilização dessa estratégia como instauradora de curiosidade, viu-se uma atitude positiva, trabalhadora perante o texto.
--	---

¹ A ficha de observação encontra-se anexada na sua totalidade no Anexo 2.

Esta turma não foi selecionada para a realização do projeto devido ao exame final a realizar pelos alunos no presente ano letivo, existindo menos disponibilidade temporal que permitisse uma maior flexibilidade de atividades a implementar. Apesar disso, está claro que já esta turma demonstrava uma falta de motivação para com a leitura, suscetível da implementação de atividades de maneira a combater isso, embora que a professora estagiária tenha percebido que a leitura não era tão rejeitada por estes alunos, talvez por serem mais velhos e conseguirem compreender melhor a importância que a leitura tem e terá para o seu percurso acadêmico.

1.3. Justificação do tema

Desde cedo que a professora estagiária, a partir das observações realizadas e informações recolhidas tanto em conversas com a professora orientadora, como nas suas notas de campo, percebeu que as turmas eram turmas aplicadas e interessadas. Não obstante, as turmas de 7º ano de Inglês e a do 10º ano de Espanhol tinham um problema em comum: era difícil cativar-lhes a atenção quando a atividade comunicativa a ser trabalhada era a leitura.

De maneira a poder registar essas informações, a professora estagiária elaborou uma ficha de observação, de maneira a perceber se efetivamente este seria um problema que os alunos enfrentavam ou não, organizando as informações para poder refletir sobre elas.

No dia 10 de novembro, a turma de Espanhol de 10º ano teve uma aula dedicada à leitura com a professora orientadora, onde esta já aplicou uma estratégia para incentivar os alunos a ler. Nesta aula, a professora orientadora iniciou a sua aula com a introdução de que iriam ler sobre uma pessoa que tinha uma vida muito diferente da deles enquanto adolescentes. Prosseguiu com a leitura do primeiro parágrafo para gerar um pouco de curiosidade, sendo este um pouco ambíguo, algo que um dos alunos trouxe à atenção durante este momento. Em seguida, a professora apresentou-lhes três capas relacionadas à leitura que iriam efetuar, perguntando-lhes quem lhes parecia poder ser o narrador da história. Sendo o título do texto o nome de alguém, eles supuseram que seria o adolescente presente nas capas, que presumiram ser a pessoa que dava o título

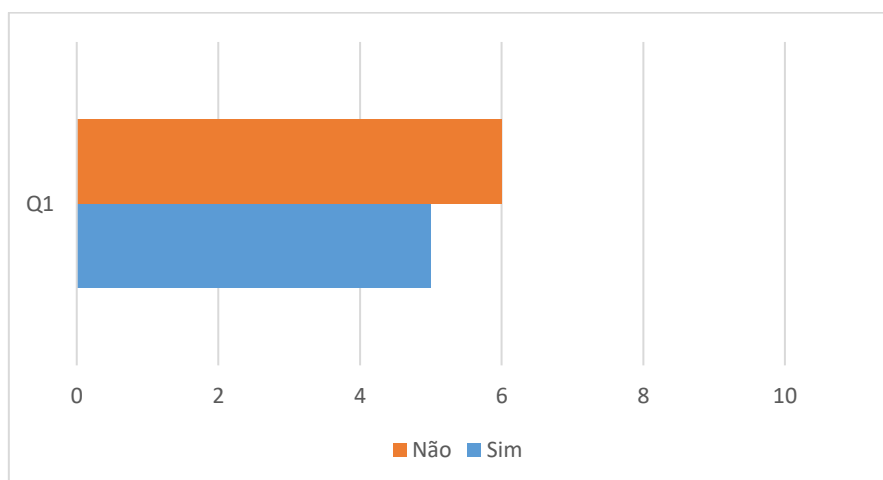
à história. A seguir, foram-lhes fornecidos inícios de algumas frases que apareciam no texto para que os alunos completassem com as suas previsões. No final, partilharam-nas em grande grupo antes de proceder à leitura.

No final da aula, a professora orientadora voltou a reforçar que a professora estagiária estaria interessada neste tema e surgiu um momento de conversa entre alunos e professoras. Nessa conversa, revelaram à professora estagiária que realmente a leitura sem o tipo de estratégias desenvolvidas que foram aplicadas na aula em questão lhes resultava ser não só mais aborrecida, mas também mais difícil, levando a que alguns alunos mencionassem que a razão para tal era se sentirem desmotivados por não terem um propósito para ler ou porque lhes resultava mais difícil de ler sem algum tipo de apoio visual.

Não obstante, revelaram que na aula descrita acima não lhes resultou tão difícil nem aborrecido ler, visto que trabalharam vocabulário que poderia aparecer no texto previamente. Os alunos revelaram que isto os ajudou a entender melhor o texto, contribuindo para não desistirem de ler porque quando o vocabulário aparece, já o conhecem. Também partilharam que fazer suposições sobre o que poderia acontecer no texto os fez sentir mais curiosos e motivados para ler, de maneira a descobrir-se efetivamente as suas suposições estavam corretas ou não.

Além disso, os alunos num questionário inicial feito aos alunos (ver anexo 5), de maneira a recolher dados sobre os seus hábitos e gosto pela leitura, nas suas respostas (na sua maioria) transmitem o desinteresse sentido pela leitura, como é possível observar no gráfico seguinte, onde mais de metade dos alunos de ELE (aproximadamente 55% da turma) afirmam não gostar de ler na resposta à pergunta número um (Q1).

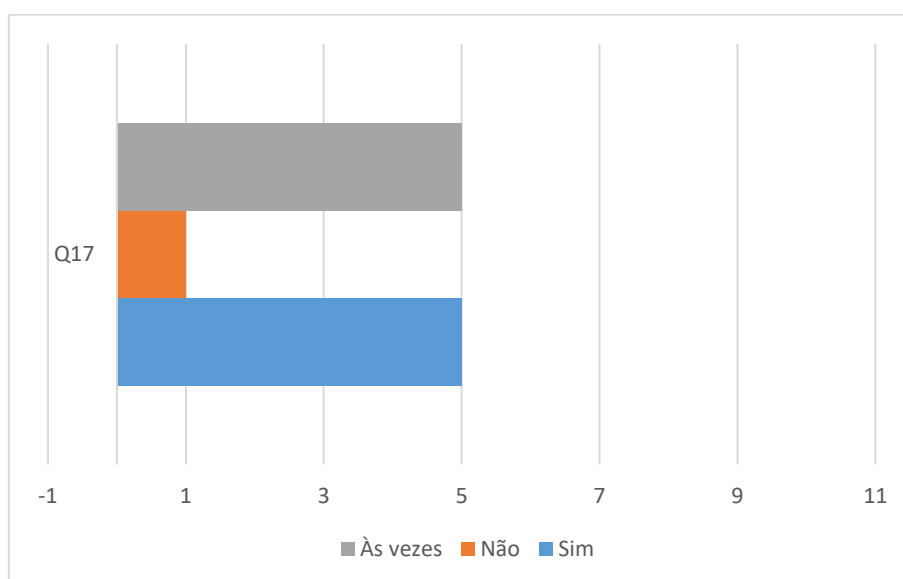
Gráfico 1 – Resultados ELE ciclo 0: Gosto de leitura (Q1)



Quando na questão dois (Q2) foram questionados para justificar a sua resposta, as respostas negativas (respostas 3, 5, 6, 8 e 10 – ver anexo 4) têm todas algo em comum: uma imagem negativa de aborrecimento no que toca à leitura. Portanto, um dos grandes objetivos da professora estagiária era combater esta imagem atribuída de “aborrecimento” que é tão associada à leitura.

Contudo, é também importante revelar que, no caso dos alunos de ELE, estes não parecem desvalorizá-la quando feita em contexto de sala de aula, como podemos observar no gráfico seguinte:

Gráfico 2 - Resultados ELE ciclo 0: Leitura nas aulas (Q17)



Acredita-se que esta valorização seja feita, sobretudo, pela questão de uma maior consciência da importância da leitura na sua vida acadêmica: alunos que se encontram no 10º ano são alunos que, por norma, já pensam no seu futuro de uma forma mais consciente, valorizando as aulas e o que nestas é praticado como parte integrante da sua formação académica, que resultará frutífero no seu futuro.

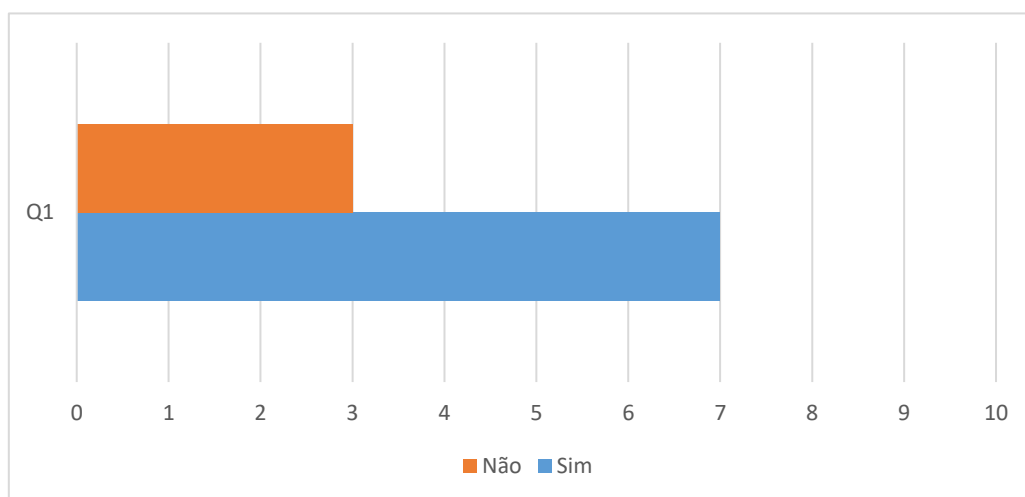
Considerando a turma de Inglês do 7º ano, a professora estagiária, no dia 3 de outubro, esteve presente numa aula na qual se dedicou algum tempo à leitura. Nela, o objetivo era que lessem, completando os espaços presentes com as *question words* adequadas que estavam em falta, para que este texto servisse de modelo para a construção de uma entrevista entre alunos. Apesar do foco não ser a leitura e de ter a componente de *gap-filling*, a verdade é que os alunos revelaram pelas suas expressões faciais e mudança de atitude no momento de leitura que a atividade não era muito do seu agrado, mostrando muita mais entusiasmo ao elaborarem a entrevista ao/à seu/sua parceiro/parceira de mesa. Já a correção em si foi realizada com o áudio disponível para acompanhar a leitura, algo muito frequente no manual utilizado *Top Teen 7* da Areal Editores.

A falta de mais aulas lecionadas focadas na leitura já por si só é um sinal de que a leitura resulta desmotivante para os alunos, levando a que fosse mais eficaz trabalhar outras atividades comunicativas de maneira que os discentes desenvolvessem e aprendessem inglês. Também pelas questões dos turnos e com tão pouco tempo letivo semanal dedicado à disciplina, a professora orientadora aproveitava para abordar as dúvidas dos alunos nas aulas de turno, de maneira a potenciar a aprendizagem dos alunos em questão. Ambas as professoras trabalharam em prol do contexto que a turma apresentava, de modo que o processo de ensino-aprendizagem fosse o mais benéfico possível para os alunos em questão, atendendo às suas necessidades e ao tempo que dispúnhamos para tal².

² É importante voltar a referir que durante todo o ano letivo a diferença de minutos de observação entre a disciplina de Inglês e de Espanhol foi muito diferente, resultando da diferente carga horária semanal já mencionada anteriormente.

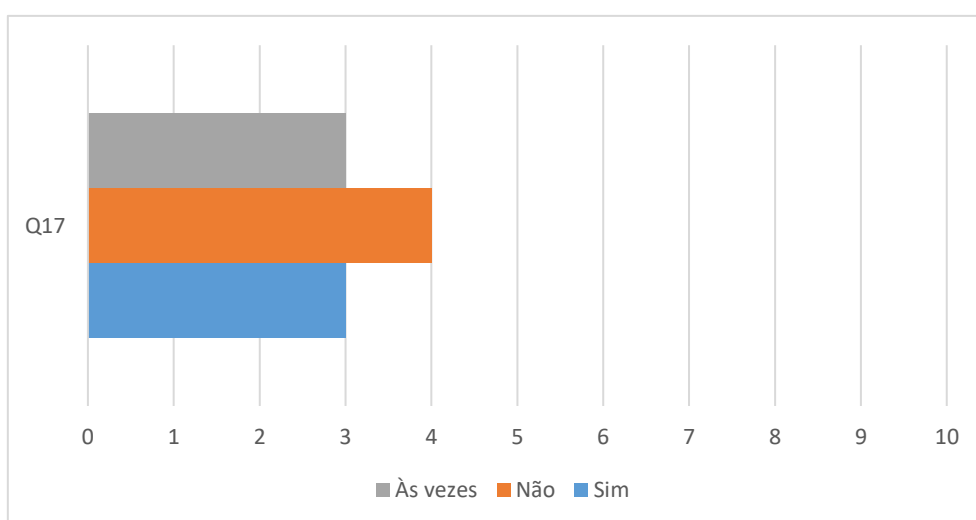
Também no contexto de ILE foi realizado um questionário inicial (ver anexo 3). À questão número um (Q1), vemos já uma realidade já um pouco distinta da apresentada na turma de ELE, visto que uma maioria (70%) considera-se uma pessoa que gosta de ler, possível de se observar no gráfico a seguir:

Gráfico 3 - Resultados ILE Ciclo Zero: Gosto de leitura (Q1)



Não obstante, quando questionados se gostam de ler nas aulas (Q17), a realidade revela-se um pouco diferente, como é possível ver no seguinte gráfico:

Gráfico 4 - Resultados ILE Ciclo Zero: Leitura nas aulas (Q17)



Apesar de na sua maioria afirmarem que gostam de ler, vê-se que no que toca a ler na sala de aula, a opção “sim” já não é a vencedora, mas sim o “não” (40%). Por esse motivo é que o tema da leitura também pareceu adequado ao grupo de ILE: mesmo que sintam um gosto pela leitura, o objetivo era que os alunos conseguissem quiçá valorizar a leitura e sentir-se motivados para tal em contexto de sala de aula.

Antes da decisão e orientação segura para este tema, a professora estagiária questionou-se sobre trabalhar primeiramente um tema dentro da leitura, mas diferente: a leitura por prazer. Sendo um aspeto que surgiu no *Companion Volume* do QECR, pareceu interessante poder abordá-lo em sala de aula. Não só após a pesquisa bibliográfica se revelou que poucos estudos existiam sobre o ensino da leitura por prazer em sala de aula no contexto de ensino de língua estrangeira, mas também, no que toca à recolha de dados, seria difícil executá-la porque não haveria um produto final que mostrar e seria algo mais a ser desenvolvido em casa, não visível em sala de aula. E, de certa forma, os alunos não gostando de ler, esta tentativa de desenvolver o gosto pela leitura em sala de aula começaria como uma obrigação, o que, após bastante consideração, percebeu-se que ia contra o propósito do tema. Sendo assim, optou-se por algo que a professora estagiária, sabendo que o tema seria relacionado à leitura, implementou nas suas aulas no Ciclo Zero do PIA: as atividades prévias à leitura aliadas à motivação - ou seja, qual era o papel destas no que respeita à motivação dos alunos para ler em sala de aula.

Aliando este facto à questão de que já desde cedo era um tema de interesse por parte da professora estagiária, realizar o PIA com o tema proposto resultou pertinente para melhorar a qualidade da aprendizagem dos alunos no que toca à leitura, focando-se nas atividades prévias à leitura e como estas podem influir na motivação dos alunos por todos os fatores comentados ao longo deste capítulo.

Advindo de todos os aspetos mencionados anteriormente, a professora estagiária formulou algumas questões de investigação orientadoras para o seu PIA, que foram surgindo ao longo do processo de observação, tais como:

- Como é que podemos motivar os alunos a ler na sala de aula?
- Serão as atividades prévias à leitura uma solução para este problema?
- Porque é que as atividades prévias à leitura são importantes para os alunos quando se deparam com uma atividade de leitura?
- Poderão estas ser um elemento de motivação para ler?
- Como é que as atividades prévias à leitura podem afetar a motivação dos alunos para ler na sala de aula?

Por conseguinte, de maneira a delimitar o foco do estudo, a partir de todas as perguntas que se formularam durante a fase inicial do estágio pedagógico, formulou-se a seguinte pergunta de investigação: “Como podemos potenciar a motivação dos alunos para ler através das atividades prévias à leitura na sala de aula de línguas estrangeiras?”, de modo a orientar a investigação para o proposto como título.

Dessa maneira, os principais objetivos deste PIA são os seguintes:

- Entender que atividades prévias à leitura podem ser utilizadas na sala de aula de línguas estrangeiras;
- Entender quais atividades prévias à leitura funcionam melhor com os estudantes de língua estrangeira;
- Investigar o impacto que estas podem ter no que concerne a motivação dos alunos para ler na sala de aula.

Definidos então a pergunta de investigação e os objetivos principais deste PIA, no seguinte capítulo procede-se à fundamentação teórica das decisões pedagógicas tomadas ao longo dos ciclos de investigação pela docente, de maneira a articular a bibliografia usada e a ação realizada.

2. Enquadramento teórico

O objetivo deste capítulo é fazer uma revisão da literatura de modo que esta sustente as decisões tomadas ao longo do estágio pedagógico. Resumidamente, tratar-se-á de verificar e justificar como é possível motivar os alunos a ler na sala de aula de língua estrangeira através das atividades prévias à leitura. Sendo assim, neste capítulo abordar-se-á, primeiramente, a leitura de uma maneira geral e, mais especificamente, na educação (2.1), a motivação focada na sala de aula de segunda língua (L2) (2.2) e, a utilização de estratégias de leitura para motivar os alunos a ler, prestando especial atenção às atividades prévias de leitura (2.3).

2.1. A leitura

Todos nós temos uma percepção/definição do que significa leitura. É já algo que nos está inculcado, devido aos altos níveis de alfabetização que existem atualmente. É-nos introduzida desde cedo na escola, mas é também transferida para o nosso tempo livre, através da leitura por prazer. Mas quão importante esta é verdadeiramente para os seres humanos?

É inegável que a leitura é algo muito importante para a Humanidade: todos somos conscientes de que ler é algo muito importante “tanto a nível pessoal, social como cultural” (Syder, 2009). Também como integrantes da sociedade, temos plena noção de como o aumento de pessoas que sabem ler acompanhou o desenvolvimento Humano. Tal como definem Lages et al. (2007),

o nível de literacia atingido por uma população pode ser tomado como barómetro do seu desenvolvimento científico, técnico e artístico, não porque tudo a ela se reduza, mas porque nela se manifesta de forma objectiva o progresso individual e social, em paralelo com as conquistas que o ensino e outras formas de comunicação do saber e do gosto implementam. Dependendo a criatividade e a inovação, em grande parte, das sugestões de novos entendimentos que a leitura desenvolve, não será exagerado dizer que o

potencial de progresso de um povo depende do grau com que incorpora socialmente o que foi anteriormente adquirido, introduzindo-o no legado a transmitir às novas gerações, em termos espirituais, estéticos, científicos e tecnológicos. (p. 9)

É claro que, embora não seja uma relação causa-efeito, a verdade é que consegue-se medir o desenvolvimento de uma sociedade também através da leitura. Então, revela-se aqui o quão importante esta é para a sociedade, e, inclusive para a comunidade educativa. Então, porque é que notamos uma maior indiferença e menor importância atribuída à leitura, ouvindo muitas vezes que esta é aborrecida? Ninguém poderá negar que a leitura é importante em vários parâmetros da vida do ser humano. Como López (2000) afirma, “la lectura se nos muestra hoy como una habilidad necesaria, casi imprescindible, en nuestra realidad diaria” (p. 25).

Enquanto membros ativos da sociedade, estamos em constante contacto com a leitura, de maneira consciente ou inconsciente. Tal facto leva a que todos tenhamos uma definição de leitura em mente. É possível ver-se no Dicionário Priberam que existem múltiplas definições atribuídas a este conceito, reunidas na tabela apresentada em seguida.

Tabela 1 - Definições de leitura

Acto ou hábito de ler.
Acto de ler em voz alta.
Acto de decifrar ou compreender qualquer tipo de notação gráfica.
O que se lê.
Conjunto de conhecimento adquiridos com o que se lê.
Maneira de interpretar um conjunto de informações.
Interpretação ou sentido dado a um acontecimento, a um enunciado ou a um comportamento.

Fonte: "leitura" in Dicionário Priberam da Língua Portuguesa [em linha], 2008-2024³,

Partindo desta abordagem mais centrada na sua definição para uma abordagem mais científica do termo, observa-se que, ao contrário do que muitos pensam, a leitura é na

³ <https://dicionario.priberam.org/leitura>

verdade um processo interativo e ativo por parte do leitor (Fernández, 2001), não passivo como muitos poderão pensar.

Alyousef (2005) constata que:

reading can be seen as an “interactive” process between a reader and a text which leads to automaticity or (reading fluency). In this process, the reader interacts dynamically with the text as he/she tries to elicit the meaning and where various kinds of knowledges are being used. (p.144)

Também Bielsa (2000) parece estar de acordo com este pensamento, ao afirmar que ler “es un proceso de interacción o de influencia mutua entre el texto y el lector” (p.67).

Todas estas definições levam à conclusão que, então, “ler não significa apenas ver os símbolos gráficos e decodificá-los, mas também decifrar e interpretá-los” (Santos et al., 2021, p. 2), visto que “la lectura es una de las formas en que los humanos procesamos la información” (López, 2000, p. 26). Não só se considera a leitura como a ação de ler em si, mas também o ato de compreender o que se lê. A leitura sem compreensão não cumprirá com o seu papel na verdadeira acessão da palavra. O texto tem algo a transmitir, e o leitor é responsável por acionar mecanismos de maneira a retirar proveito da informação transmitida no texto.

López (2000) acrescenta na sua obra que:

al incorporar la lectura en el aula de E/LE deberíamos tener presente que se trata de un proceso interactivo entre el lector y el texto. Ello supone que el lector, más que simple receptor de información, es protagonista activo que se sirve de ciertas estrategias que le facilitan este proceso. (p 42)

Foi nesta base que o presente estudo se guiou: abordar a leitura como um “algo” interativo, do qual os alunos pudessem retirar algo útil para as suas vidas, a nível académico, mas também a nível das suas vidas reais. Muito do trabalho realizado passou por isto: mudar a perspetiva dos alunos no que respeita à leitura, enfocando na importância que esta tem para eles, enquanto estudantes de línguas estrangeiras.

2.1.1. A leitura na educação

No âmbito do ensino, a leitura é incluída no parâmetro das atividades de receção, denominada de compreensão leitora e/ou escrita. Esta é importante porque há necessidades do quotidiano associadas ao saber falar uma língua, que vão além das necessidades orais – as escritas são igualmente importantes.

De maneira geral, a atividade comunicativa da leitura utiliza já mecanismos utilizados na leitura na primeira língua (L1). No entanto, há algumas outras barreiras a ultrapassar, especialmente no âmbito de barreira linguística se consideramos os níveis iniciantes. Seja como for, é importante abordá-la na sala de aula de línguas, pois tal como López (2000) afirma:

del mismo modo, los estudiantes de una lengua extranjera han de cubrir esas necesidades de las que la enseñanza de la lengua escrita no puede olvidarse. Resulta evidente la trascendencia de la lectura, tanto al utilizarla en una situación real, no de aprendizaje, como al aprender una lengua extranjera. Por tanto su explotación en el aula tiene una doble justificación: por un lado se apoya en razones relacionadas con el aprendizaje y, por otro, en las necesidades reales de los alumnos. (p. 25)

Ou seja, trazer a leitura para a sala de aula L2 não é só importante por motivos académicos e de aprendizagem de língua, mas também porque, efetivamente, também ajudarão a satisfazer necessidades reais, que ocorrem no dia-a-dia. Também Bielsa (2000) está de acordo com isto ao afirmar que “son múltiples y variadas las razones por la que nos acercamos a un texto en nuestra vida cotidiana” (p. 65) porque, ao fim e ao cabo, “a leitura é essencial para a aprendizagem do ser humano, não apenas por ser indispensável na formação intelectual do indivíduo, mas também porque possibilita a todos um vasto acesso a um mundo de comunicações, informações e ideias” (Smole & Diniz, 2001 citado em Santos et. al, 2021, p. 3).

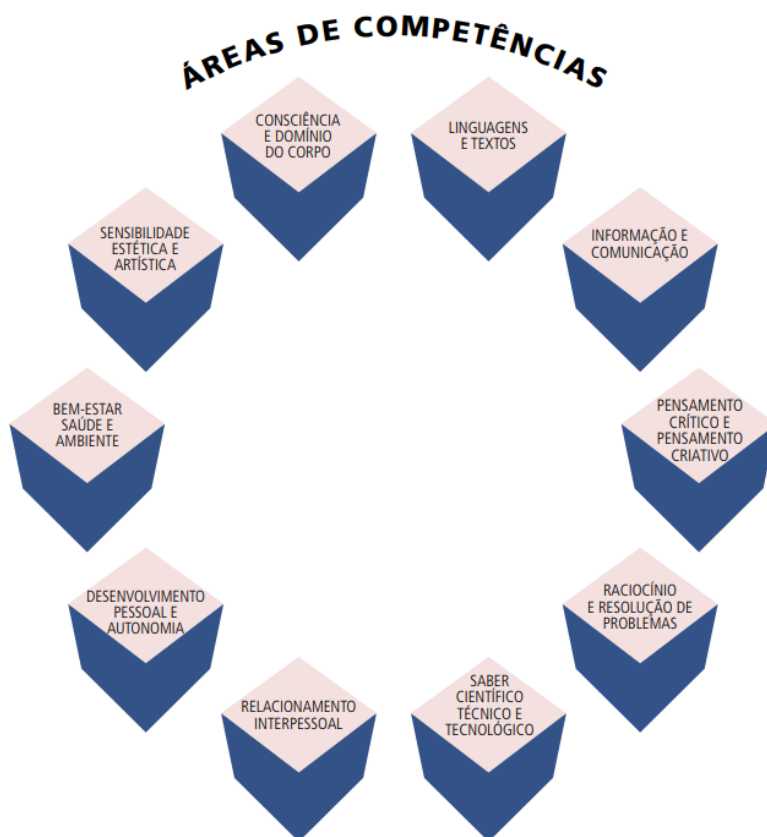
No caso específico da educação em Portugal, e em particular do ensino de línguas, considera-se importante conhecer o que os documentos tanto normativos (no contexto português, as AE e o Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO), como

de referência (recorrendo, por exemplo, ao Quadro Comum Europeu de Referência (QCER) e ao seu Volume Complementário, bem como ao que os programas antigos contêm informação sobre o que os docentes podem e devem fazer de forma a rentabilizar a leitura em sala de aula. É nisto que os próximos pontos se focarão.

2.1.1.1. A leitura no Perfil do Aluno à Saída da Escolaridade Obrigatória

Partindo do documento mais geral, que não se foca especialmente na leitura, mas sim nas competências (em geral) que o aluno deve desenvolver na escola, o PASEO, como podemos observar na figura seguinte, define como uma das áreas de competências de entre as quais um aluno deve trabalhar ao longo da escolaridade obrigatória linguagens e textos.

Figura 2 - Áreas de competências do PASEO



Fonte: Ministério da Educação, 2017, p. 20

Neste documento definem-se as competências na área ao afirmar que estas “remetem para a utilização eficaz dos códigos que permitem exprimir e representar conhecimento em várias áreas do saber, conduzindo a produtos linguísticos, musicais, artísticos, tecnológicos, matemáticos e científicos” (Martins et al., 2017, p. 21). Vê-se, assim, uma mais-valia das linguagens e textos na vida dos alunos, não lhes sendo apenas útil para a escola. Isto, reflete-se assim, em certas capacidades que os alunos terão, tais como “utilizar de modo proficiente diferentes linguagens e símbolos associados às línguas [...]; aplicar estas linguagens de modo adequado aos diferentes contextos de comunicação [...]; dominar capacidades nucleares de compreensão e de expressão” (Martins et al., 2017, p. 21).

2.1.1.2. A leitura no Quadro Europeu Comum de Referência e no Volume Complementário

No que respeita à leitura no ensino de línguas estrangeiras, vemos que esta, de acordo com o QCER (Conselho da Europa, 2001), é uma das atividades comunicativas de receção a trabalhar em ambiente de sala de aula. Inclui como atividades de leitura, que também denominam como compreensão escrita, as seguintes atividades:

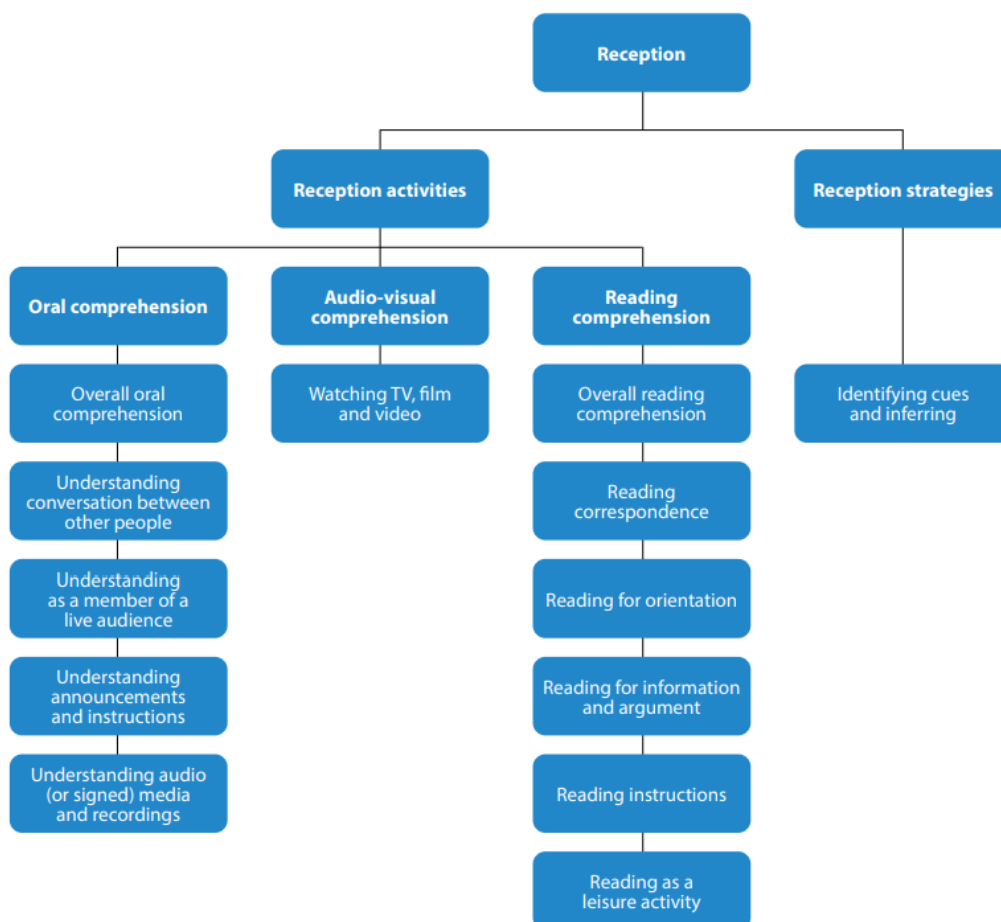
- “ler para orientação geral;
- ler para obter informações [...];
- ler e seguir instruções;
- ler por prazer.” (Conselho da Europa, 2001, p. 106)

De acordo com o objetivo que o utilizador da língua poderá ter ao ler são as seguintes:

- “para compreender o essencial;
- para obter informações específicas;
- para compreender pormenores;
- para compreender as questões implícitas, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 106).

O *Companion Volume* do QECR (Council of Europe, 2020) atualiza algumas das suas escalas descritivas. Podemos ver quais são na figura seguinte:

Figura 3 – Atividades e estratégias de compreensão



Fonte: Council of Europe, 2020, p. 47

No que respeita à compreensão leitora, o *Companion Volume* mantém igual algumas das escalas já mencionadas no QCER (Conselho da Europa, 2001). Mantêm-se iguais as cinco primeiras atividades de compreensão mencionadas no âmbito da compreensão da leitura, adicionando-se a última: leitura por prazer. As escalas atribuídas a esta são essencialmente relevantes para os textos criativos e a literatura (Council of Europe, 2020).

2.1.1.3. A leitura nas Aprendizagens Essenciais e nos Programas antigos

Referindo-se especificamente à educação em Portugal, no contexto de ensino de línguas estrangeiras, é possível ver que também os documentos normativos abordam a leitura, adequando-a aos diferentes níveis de língua.

De acordo com as AE, os alunos de Inglês do 7º ano encontram-se no nível A1.1/A1.2 (Ministério da Educação, 2018). Quanto à operacionalização deste documento no que respeita à compreensão escrita, os estudantes devem ser capazes de “compreender textos narrativos sobre temas abordados no domínio intercultural; identificar informação essencial em textos adaptados de jornais e revistas; ler pequenos textos adaptados de leitura extensiva” (Ministério da Educação, 2018, p. 5).

Já os alunos de Espanhol de 10º ano - nível de iniciação, especificamente referindo-se à compreensão leitora, que no documento denominam de compreensão escrita, estabelece-se que os alunos se encontram num nível de B1.1 (Ministério da Educação, 2018). Um estudante deste nível:

é capaz de compreender as ideias principais de textos de diversa tipologia, bem estruturados e sobre temas gerais ou relacionados com os seus interesses e atividades, em que predomine uma linguagem corrente. É capaz de compreender, de forma completa, a informação explícita de narrações e descrições sobre acontecimentos, sentimentos e desejos. (Ministério da Educação, 2018, p. 2)

Assim, serão também capazes de:

seguir indicações, normas e instruções escritas de forma concisa e clara. Identificar as ideias principais e selecionar informação explícita de sequências descritivas, narrativas, explicativas e argumentativas, em textos curtos e médios de diversos géneros e suportes, sobre pessoas, experiências, produtos, serviços, situações do quotidiano, do mundo do trabalho e do lazer, e sobre temas da atualidade, sempre que as ideias sejam claras e bem estruturadas e predomine vocabulário frequente. (Ministério da Educação, 2018, p. 7)

Apesar de não estarem atualmente em vigor, sendo documentos de referência, disponíveis para consulta, os programas antigos foram igualmente importantes para a consideração do tema e reforço da implementação deste, visto que estes fazem menção à leitura e do que os alunos seriam capazes de fazer com esta de acordo com o nível de escolaridade; além disso, existia também uma valorização dos conhecimentos prévios dos alunos (que será mencionado com maior detalhe no subcapítulo 2.3.). O programa de Espanhol refere-se à leitura da seguinte maneira:

A leitura deve entender-se também como um processo de comunicação e de interacção entre o leitor e o texto: o leitor, recorrendo aos seus conhecimentos prévios e à compreensão dos elementos linguísticos do texto, reconstitui o significado do mesmo, formulando hipóteses de sentido e verificando-as no processo de leitura. Esta deverá orientar-se segundo um objectivo concreto. Consequentemente, os objectivos que se pretendem atingir irão condicionar os tipos de texto e as diferentes estratégias de leitura. (Fernández, 2001, p. 21)

Os alunos de 10º ano de nível de iniciação de Espanhol deveriam ser também capazes de interpretar a “informação global e específica em textos orais, e escrito, activando conhecimentos prévios e usando o contexto” (Fernández, 2001, p. 10).

O programa antigo de Inglês também se versa sobre esta questão, ao afirmar que um aluno do 7º ano de Inglês é capaz de desenvolver processos de antecipação à leitura tais como: “identifica o objectivo da leitura; identifica diferentes tipos de texto; associa palavras/ideias ao assunto do texto; utiliza conhecimentos prévios sobre o assunto do texto; especula sobre sentidos do texto a partir de: gravuras, títulos, palavras chave; conjugação de gravuras com partes do texto; audição/visualização de *prompts*” (Ministério da Educação, 1997, p. 38)

Encontrando-se os alunos de ambas disciplinas em níveis básicos da língua, como define o QEER (Conselho da Europa, 2001), é esperado que as suas capacidades sejam mais limitadas e isso é outro ponto fulcral a considerar.

2.1.2. Mudança de postura perante a leitura

Apesar da sua elevada importância, já se mencionou brevemente que ao longo dos últimos anos se tem observado um maior aborrecimento perante a leitura pela sociedade, inclusive pelos alunos, sendo urgente que o educador intervenha nisso em situação de sala de aula (Moreira, 2015). Fala-se de como se estão a criar e educar jovens que efetivamente sabem ler, mas que desvalorizam o seu papel (seja quando abordada como lazer, como quando é abordada como aprendizagem). Isto traduz-se num certo grau de analfabetismo; no entanto, não ao conceito de analfabetismo que tradicionalmente é considerado. Na realidade, fala-se de um analfabetismo que se define da seguinte maneira:

El analfabetismo es mucho más que el desconocimiento absoluto de los códigos de lectura y escritura (analfabetismo total). Tiene que ver, también, con la eficacia en la comprensión de mensajes escritos. Leer es una actividad global que no termina en la descodificación de determinados signos y, por tanto, el concepto de analfabetismo se ve ampliado si tenemos en cuenta el criterio de comprensión lectora. (Martínez & García., 2000, p. 87-88)

De onde provirá, então, esta aparente falta de motivação no que respeita à leitura? Uma justificação que surge ao abordar este tópico é que a atividade da leitura, em todos os seus parâmetros, concorre sempre com outras atividades consideradas pela maioria como mais “ativas”, tais como “jogar e brincar com outras crianças; e desde há décadas que concorre com meios sugestivos como a televisão e os audiovisuais. Mais recentemente surgiu um novo actor: os jogos eletrónicos e as suas consolas” (Lages et al., 2007, p. 32). Isto leva a que a leitura necessite de ser algo mais impactante e atrativo aos olhos das pessoas; no ramo da educação não será diferente, conduzindo a que autores como Santos et al. (2021) reforcem que não se pode esquecer que “a leitura é fundamental no desenvolvimento do ser humano” (p. 2). Isto é algo que os docentes devem considerar, visto que são os responsáveis por ser capazes de transmitir aos alunos a consciência de que a leitura é crucial para o seu desenvolvimento. Não obstante, isto pode resultar muitas vezes difícil nos dias que se vivem, considerando o

mencionado neste parágrafo. Este facto leva a que surja a seguinte pergunta: como é que se pode aplicá-lo na prática?

Nos seguintes subcapítulos (2.2 e 2.3) procede-se à exploração do conceito da motivação, como se pode potenciá-la, focando as atenções no papel das atividades prévias à leitura para o processo da leitura em sala de aula.

2.2. A motivação

O termo motivação sempre foi um conceito muito importante e associado à educação. Há muito a tendência de assumir que os alunos com melhores notas são, automaticamente, os alunos mais motivados. Mas o que realmente significa a motivação e qual é a sua importância para o paradigma educativo? São os docentes responsáveis por motivar os alunos na sala de aula? Como podem fazê-lo? As respostas a estas perguntas serão apresentadas nos sub-subcapítulos seguintes, baseando-as em autores que investigaram a motivação.

2.2.1. Definição de motivação e a sua importância na sala de aula

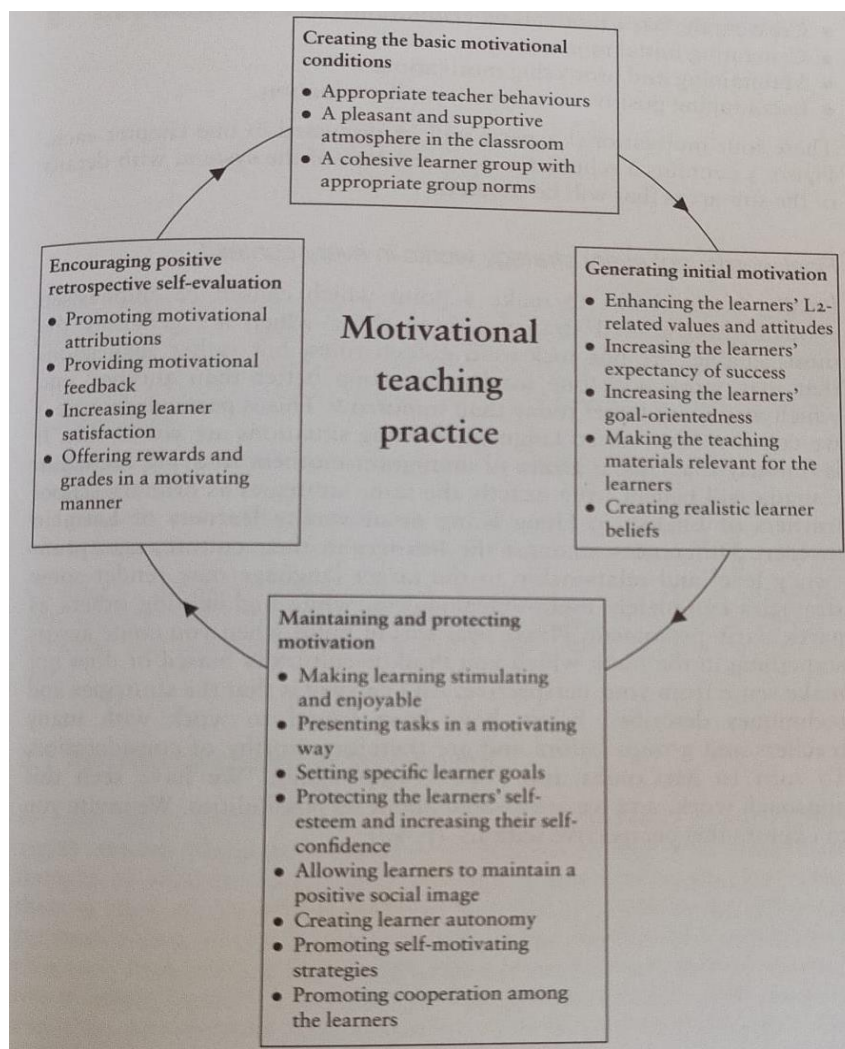
O conceito de motivação é um conceito bastante geral do qual se ouve falar bastante no quotidiano, podendo-o associar a vários âmbitos da vida, já que é um dos aspetos mais básicos da mente humana (Dörnyei, 2008). Apesar de tal facto, a verdade é que também a motivação é um conceito complexo de desenvolver em sala de aula. Por isso mesmo, é um dos conceitos mais explorados e valorizados, especialmente no âmbito da aprendizagem, sendo um dos aspetos mais importantes no que concerne ao sucesso dos estudantes. Isto leva a que Fernandes (1990) afirme que, no âmbito educativo, “a motivação deve ser entendida, portanto, como um processo de satisfação das necessidades do educando” (p. 115). Vemos isto espelhado em outras obras, já que, de acordo com Dörnyei (2008), “[motivation] has a very important role in determining success or failure in any learning situation” (p. 2). McDonough (2007) define a motivação como “what moves us to act” (p. 369), dizendo-nos que então esta envolve quatro elementos:

- Razões pelas quais queremos aprender;
- A força que o nosso desejo de aprender tem;

- O tipo de pessoa que somos;
- A tarefa, e a nossa percepção do quanto requiere de nós para concretizá-la.

Está aqui, então, refletida a tamanha importância que esta tem no paradigma educativo. Devido a tal facto, muitos educadores continuam a refletir sobre esta sua importância, e, especialmente, em como poderão ser capazes de a potenciar. A verdade é que existem diversas estratégias envolvidas de maneira a potenciar a motivação no contexto de sala de aula. Em seguida, são apresentadas as componentes da prática motivacional no ensino de uma L2 em sala de aula, na figura 1, de acordo com Dörnyei (2008):

Figura 4 - The components of motivational teaching practice in the



Fonte: Dörnyei, 2008, p. 29

Ao longo da intervenção desenvolvida neste PIA, todas estas componentes foram de especial importância para a construção desta motivação em sala de aula. Não obstante, isto leva a que se pense, então, como é que esta, na prática, ocorre: o que é que envolve, o que é necessário para aplicá-la, quem é o responsável por esta ... A realidade é muito mais complexa, porque o próprio conceito de motivação é, por si só, complexo, como mencionado anteriormente. Há muitos fatores que se envolvem nesta sua prática.

No que respeita, especificamente, à sua execução, esta é muito importante porque há toda uma realidade associada à escola a ter em conta, que Dörnyei (2008) descreve da seguinte maneira:

Let's face it: school attendance is compulsory, and the content of the curriculum is almost always selected on the basis of the what society - rather than the learners themselves - considers important (Brophy, 1998). Furthermore, it is also difficult for the students who are in the most energetic years of their lives to spend what seem to them terribly long periods of time confined to the relatively small space of the classroom, and the fact that they are continuously monitored and assessed does not add to their well-being either. (p. 50)

Encontra-se nesta descrita nesta citação uma realidade muito semelhante à percecionada pelos docentes nas escolas. A verdade é que os alunos, por si só, não estão na escola por vontade própria, mas sim porque, no momento que vivemos, é obrigatório fazerem-no. Neste contexto, há alunos que são capazes de ver nessa obrigação uma “oportunidade” e percecionar a importância desta nas suas vidas; outros, nem tanto. Para além disso, as crianças e adolescentes encontram-se no momento de desenvolvimento muito importante, no qual têm muita energia, e é-lhes difícil ver um propósito em estarem fechados numa escola a “aprender” durante o dia todo. Está claro que as condições que são dadas aos alunos, por si só, não são motivadoras para a aprendizagem porque, ao avaliar o que os alunos prefeririam entre estar na escola ou não, os alunos prefeririam, com certeza, estar a fazer outras coisas, fora da escola.

Mas qual é a origem da motivação? Littlejohn (2001) constata que, de uma maneira general, há um consenso que esta tem três fontes: a satisfação intrínseca (que provém

do interesse natural do aluno); a recompensa extrínseca (na forma do professor, da escola ...) e a combinação da satisfação e da recompensa (que se traduz no cumprir com sucesso a tarefa). Está claro que o professor é um elemento que deverá entrar em ação para potenciar a motivação dos seus alunos, porque apesar da motivação ser uma propriedade do estudante, também é um conceito transitivo, significando isto que o professor pode motivar os seus alunos (McDonough, 2007). Dörnyei (2008) está também de acordo com isto, visto que transmite na sua obra que a responsabilidade de motivar os alunos também está intrinsecamente ligada a todos os professores, especialmente naqueles que pensam no desenvolvimento dos seus alunos a longo prazo.

Não só defende que isto será benéfico para os alunos, mas que, efetivamente, é muito grande que a probabilidade que nós, docentes, não tenhamos enveredado por esta profissão para apenas preparar alunos para testes, de modo que não será apenas um bom investimento a longo prazo, mas fará também com que o ambiente de sala de aula seja muito mais agradável. Isto leva a que muitos professores visualizem a motivação como algo crucial a desenvolver, especialmente com as exigências que a cada dia que passam surgem no ensino, que fazem todo o sentido num mundo que está em constante mudança.

Sendo o docente o grande responsável por uma parte importante da vida dos alunos, faz todo o sentido que procure também aprender mais e mais, para poder preparar e ensinar os nossos alunos da melhor maneira possível, de modo a prepará-los para um futuro, no qual quer que sucedam. Por isso, muitos regem-se pela ideia que “the real reward for motivating teachers is not on pay-day, ‘it is when their passion is caught by the students. That is a big-time return on anyone’s investment’” (Scheidecker & Freeman, 1999, p. 9 citado em Dörnyei, 2008, p. 27).

Chega-se, assim, à conclusão que:

The teacher's role in all of this is central, and difficult. It involves providing a supportive and challenging learning environment, but also facilitating the development of the learners' own motivational thinking, beyond simply identifying their original orientation. (McDonough, 2007, p. 370)

Um dos pontos centrais que Dörnyei (2008) menciona é que a ação de motivar alguém envolve diferentes maneiras de o concretizar: tanto podemos tentar persuadir uma pessoa diretamente, como podemos fazer uso de uma influência indireta, criando as condições necessárias para que a pessoa seja conduzida a escolher uma ação em específico.

Outro aspeto que revela relevante para que a motivação seja ativada é que deve-se perceber que “a potentially fruitful area of motivating learners is to increase their expectancies by consciously arranging the conditions in a way that they put the learner in a more positive or optimistic mood” (Dörnyei, 2008, pp. 57-58). Um estudante que sinta que será capaz de completar uma atividade com sucesso, automaticamente sentir-se-á mais motivado do que um aluno que não vê nenhum propósito na atividade, porque já desde o início sente que vai falhar. O mesmo autor defende que, efetivamente, é um facto inegável que “we do things best if we believe we can succeed” (p. 57).

Além disso, também valoriza o seguinte:

it is one thing to initially whet the students' appetite with appropriate motivational techniques, but when action has commenced and is well on the way, a set of new motivational influences (some negative and some positive) come into force, and unless motivation is actively maintained and protected during this phase, the natural tendency to lose sight of the goal, to get tired or bored of the activity and to give way to attractive distractions will result in the initial motivation gradually petering out. (Dörnyei, 2008, p. 71)

Ou seja, os docentes não só têm o dever de esforçar-se para conseguir motivar os alunos no momento inicial, mas também ter consciência que a motivação dos alunos precisa de ser ativamente estimulada durante todo o processo de modo a ser mantida.

Para que a motivação seja preservada, de maneira a desenvolver um processo de ensino-aprendizagem na sala de aula (especificamente na sala de aula de L2), é crucial implementar as estratégias motivacionais. Um aspeto a ter em conta quando se pensa em estratégias, de acordo com Dörnyei (2008), é que “motivational strategies, even those which are generally the most reliable, are not rock-solid golden rules, but rather suggestions that may work with one teacher or group better than another, and which may work better today than tomorrow” (p. 30).

Ou seja, embora seja importante que os docentes tenham presente a motivação e sua importância no decorrer das aulas, a verdade é que também devem ser capazes de adaptar as estratégias utilizadas ao contexto no qual se encontram: “differences amongst the learners in their culture, age, proficiency level and relationship to the target language may render some strategies completely useless/meaningless, while highlighting others as particularly prominent” (Dörnyei, 2008, p. 30). Ou seja, de maneira a cumprir o seu papel enquanto motivadores, devem esforçar-se para conhecer os nossos alunos, o seu contexto, para poder aplicar o que melhor poderá funcionar com os alunos em questão.

Como é que sabe um docente que o consegue? A verdade é que é muito difícil de o saber, e atingir a perfeição é impossível. Por isso mesmo, Dörnyei (2008) sugere que se siga a “the ‘good enough’ analogy” (p. 136), valorizando o pensar dos alunos e o que resulta com eles, não aplicando todas as estratégias, mas sim as que irão resultar melhor, olhando para a qualidade acima da quantidade; o autor afirma que “a few well-chosen strategies that suit both you and your learners might take you beyond the threshold of the ‘good enough motivator’, creating an overall positive motivational climate in the classroom” (p. 136).

2.3. Motivar para a leitura: estratégias de leitura – atividades prévias à leitura

“¿Qué guerra estamos librando los profesores [...]

para necesitar semejantes armas en el aula?”

- Julia Miñano López

Que os alunos se sentirão mais motivados a trabalhar em sala de aula se sentirem que há um propósito a cumprir, especialmente se conseguirem ver alguma utilidade para a sua vida, não é novidade para os docentes. E o seu papel é realmente crucial no que toca a motivar os alunos a ler em sala de aula (Santos et al., 2021).

Não obstante, também cada vez é mais comum falar-se em metodologias ativas de ensino, que valorizem o aluno como parte integrante do seu próprio processo de ensino-aprendizagem. Vemos no PCIC uma definição do aluno como “agente social [...] hablante intercultural [...] aprendiente autónomo” (Instituto Cervantes, 2006).⁴ Também o PASEO (2017) parece valorizar isto, ao apresentar como visão de um aluno o facto de este trabalhar para ser “munido de múltiples literacias que lhe permitam analizar e cuestionar críticamente a realidade, avaliar e seleccionar a información, formular hipótesis e tomar decisiones fundamentadas no seu dia a dia” (p. 15), bem como ser “livre, autónomo, responsável e consciente de si próprio e do mundo que o rodeia” (p. 15).

O ensino da leitura não fica indiferente a este facto. Tal como Solé (2000) nos diz:

Dado que podemos hacer diferentes cosas con la lectura, es necesario articular diferentes situaciones -oral, colectiva, individual y silenciosa, compartida- y encontrar los textos más adecuados para lograr los objetivos que nos propongamos en cada momento. La única condición es lograr que la actividad de la lectura sea significativa para los niños, responda a una finalidad que ellos puedan comprender y compartir. (p. 78)

⁴ Este texto foi lido em formato HTML e, por esse motivo, não se encontra paginado.

Também López (2000) menciona que “nos interesa que los estudiantes lleguen a plantearse la lectura no como un resultado inevitable de la descodificación, sino como un proceso que ellos pueden y deben regular interviniendo de diferentes maneras” (p. 32).

No que toca à leitura em sala de aula, López (2000) responde à sua própria questão⁵, afirmando que “en nuestra particular guerra contra las dificultades que plantea la lectura en E/LE, una de las armas que se deben utilizar es la estrategia lectora” (p. 26). Existem diversas estratégias suscetíveis de se utilizar para os diferentes momentos, e isso é algo que os docentes devem ter em mente ao ensinar a atividade comunicativa da leitura/compreensão leitora, de maneira a assegurar que os alunos leem de forma eficaz, visto que:

no utilizar o utilizar incorrectamente determinadas estrategias lectoras es otra de las causas de que no se lea eficazmente. Dado que las estrategias son conductas susceptibles de ser aprendidas, el profesor de E/LE puede intervenir en el desarrollo de las que resulten más rentables para que los estudiantes lean de una forma más eficaz y para que esa lectura, directa o indirectamente, colabore en el proceso más general de su aprendizaje de español. (López, 2000, p. 26)

Sendo assim, o mesmo autor define estratégias como “conductas susceptibles de ser modificadas, rechazadas e, incluso, si eran desconocidas, pueden ser aprendidas” (p. 31). Ou seja, estratégias são algo que podemos utilizar em prol do ensino, que se poderão estender e ser utilizadas ao longo dos três momentos de leitura em sala de aula: pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura (Alyousef, 2005). Bielsa (2000) parece estar de acordo, dizendo-nos que

el proceso de lectura sigue siempre un camino semejante y, dentro de él, la prelectura es una fase -más o menos inconsciente, pero presente en todo momento- dentro de este proceso lingüístico. (p. 65)

⁵ O artigo em questão começa com a pergunta que inicia este subcapítulo, à qual responde ao longo do artigo.

Sendo o foco o primeiro momento mencionado, é do interesse atual destacar as estratégias a utilizar durante o primeiro momento mencionado (que se traduzem em atividades prévias à leitura específicas). O QCER (Conselho da Europa, 2001) faz referência a estratégias e tarefas que se podem utilizar neste contexto, visto que, tal como se define no documento, “a realização de uma tarefa é um processo complexo que envolve [...] a articulação estratégica de uma vasta gama de factores que se relacionam com as competências do aprendente e a natureza da tarefa” (p. 220).

O professor pode ser um facilitador de tal, ao apresentar certos passos extra que possibilitem guiar os alunos pelo melhor caminho possível, de maneira que tenham sucesso, já que todas as tarefas têm algumas limitações que afetam a execução das tarefas; no que concerne às tarefas de compreensão (nas quais a leitura se insere), o QCER (Conselho da Europa, 2001) defende que essas limitações podem ser ultrapassadas e reduzir-se os graus de dificuldade que um texto possa causar através de uma fase preparatória, na qual se poderá pôr em marcha:

a criação de expectativas, o fornecimento dos conhecimentos de base necessários, a activação do conhecimento de esquemas e a filtragem das dificuldades linguísticas específicas durante a fase de pré-audição/visionamento ou de pré-leitura reduzem as operações de processamento e, consequentemente, também as exigências da tarefa; a ajuda contextual pode também ser fornecida pelo estudo das questões que acompanham um texto (e, portanto, devem ser idealmente colocadas antes do texto escrito) e por indícios, tais como as ilustrações, a disposição na página, os títulos, etc. (p. 227)

López (2000) também define os tipos de estratégias que se podem utilizar no momento de pré-leitura:

- As estratégias metacognitivas de atenção focalizada: pré-leitura. Estas são as estratégias que se ativam, como o nome indica, no momento de pré-leitura que implicam “la motivación al lector com el objetivo de guiar su lectura” (p. 31).

Algumas das estratégias que suscetíveis de ser utilizadas neste âmbito são:

- Previsão geral do tema ou do(s) objetivo(s) do texto;
- Decisão de fixar-se em aspetos específicos da L2 – ou seja, aplicando uma atenção seletiva;
- Ou então, decisão de que vamos realizar uma tarefa em específico, ignorando os *distractores* considerados irrelevantes para a concretização da tarefa, exigindo do aluno uma atenção dirigida.

As atividades de pré-leitura que se podem utilizar dividem-se, de maneira geral, em dois grandes grupos (podendo, inclusive, aparecer combinadas):

- Atividades baseadas na informação que o texto oferece (tantos elementos linguísticos ou não linguísticos), como extrair informação geral e específica, ou então realizar atividades previsão e/ou predição;
- E atividades baseadas na contextualização, que criará interesse pelo tema a ser trabalhado no texto, fazendo com que seja quase uma necessidade ler o texto, como a antecipação (Ballester, 1990 citado em Bielsa, 2000).

Neste contexto é crucial distinguir as atividades de previsão das atividades de predição.

Bielsa (2000) distingue-as da seguinte maneira:

- as atividades de previsão definem-se como “actividades que permiten obtener información de lo que se va a leer, teniendo en cuenta las pistas que ofrece el texto a partir del título, la portada, la contraportada, [...], etc.” (p. 71);
- as atividades de predição são definidas como “actividades que permiten adiestrar a nuestros alumnos para que realicen predicciones sobre lo que van a leer, en más profundidad, teniendo en cuenta sólo fragmentos de párrafos o de frases del texto” (p. 72).

Solé (2000) defende e reforça que nenhuma atividade de leitura deve iniciar-se sem as atividades prévias à leitura, definindo-as como:

- “lo que puede hacerse previamente a la lectura para ayudar a los alumnos en su comprensión” (p. 77);

- Atividades que “van encaminadas a desarrollar determinadas habilidades y estrategias que intervienen en el proceso de lectura” (pp. 67-68);
- E como atividades que “pretenden intervenir en la activación y construcción del conocimiento previo del lector para facilitarle el acceso al texto” (p. 68).

Tudo isto vai levar a que os alunos sejam conduzidos a encontrar um sentido na tarefa de leitura a realizar; para tal, Solé (2000) defende que o docente deve conhecer e considerar o conhecimento prévio dos seus alunos (sobre o texto a trabalhar) de forma que lhes possa “ofrecer la ayuda necesaria para que puedan construir un significado adecuado acerca de él” (p. 79).

Esta abordagem e foco nos conhecimentos prévios é interessante e bastante valorizada. Bielsa (2000) diz-nos que “comprender un texto no es más que comprobar unos conocimientos previos o reestructurarlos” (p. 67). Dessa maneira, esta mesma autora diz-nos que um elemento a valorizar é que “antes de empezar [a leer] ya poseemos ciertos conocimientos previos sobre el texto, que intervienen activamente en el proceso de lectura” (p. 65), sendo estes conhecimentos prévios sinónimo das experiências passadas que os alunos já vivenciaram (Kueker, 1990).

Solé (2000) partilha da mesma visão, ao mencionar que:

si usted no poseyera el conocimiento pertinente, no podría entenderlo [el texto], interpretarlo, criticarlo, recomendarlo, desecharlo, etc. Pero si ya conoce todo lo que le voy contando, o bien se aburre notablemente o bien tiene un gran espíritu de sacrificio, porque la gracia no estriba en saber lo que dice el texto, sino en saber lo necesario para saber más a partir del texto. Cuando un escrito ya es conocido, el lector no tiene que hacer ningún esfuerzo para comprenderlo. (pp. 89-90)

A mesma autora apresenta-nos algumas ideias do que é possível fazer no momento de pré-leitura considerando o conhecimento prévio dos alunos:

- Dar alguma informação geral sobre o que se vai ler, apresentando o tema numa tentativa de relacioná-lo a experiências prévias dos alunos;

- Ajudar a que os alunos se foquem em aspetos específicos do texto para que ativem o seu conhecimento prévio;
- Ou é também possível incentivar a que os alunos exponham e discutam o que conhecem sobre o tema a trabalhar.

O que se poderá fazer em específico não é nesta obra tão discutido, porque, de acordo com a autora, “en cada ocasión puede elergirse lo que parezca más adecuado, aunque no hay ningún inconveniente en proceder a todo ellos en un estilo más o menos informal” (Solé, 2000, p. 91).

Também Kueker (1990) valoriza as atividades prévias à leitura nesta vertente, afirmando que:

effective prereading activities entail more than mechanically following the suggested sequence in the teacher’s guide. As the teacher develops a lesson plan, s/he considers pupils’ prior knowledge. [...] Pupils’ prior knowledge provides the pathway to understanding new ideas and forms the foundation for the mental set or motivation. For comprehension of the story to take place, the unknown is linked to a foundation of prior knowledge based upon life experiences. (p. 4)

O que o autor sugere fazer é valorizar “the mental set (set induction or motivation), background information and key concepts, essential vocabulary, and the story preview which redirects the students’ thoughts toward the story to be read” (p. 6).

Em suma, é possível perceber que as atividades prévias à leitura são cruciais para a preparação do aluno não só para o ato de leitura em si, mas também para este poder compreender o que lê (Kueker, 1990).

Surge então, este momento da pré-leitura aliado à motivação, dado que “el contexto y la motivación determinan esta primera fase del proceso de lectura” (Bielsa, 2000, p. 66). Haverá momentos em que os docentes poderão falhar nesta parte de contextualização de um texto, o que poderá levar os alunos a sentir mais dificuldades, porque, sem este, faltam outros elementos como a motivação e os objetivos de leitura (Bielsa, 2000). Alyousef (2005) constata que “in fact, pre-reading activities motivate students before

the actual reading takes place” (p. 149). Parece tudo alinhar-se com a ideia que será com esta valorização das atividades prévias à leitura que se poderá favorecer o processo de leitura dos estudantes, motivando-os para tal. Ao fim e ao cabo, o docente deve:

pensar en la complejidad que la caracteriza [a la lectura] y simultáneamente, en la capacidad que tienen los niños para enfrentarse a su manera a dicha complejidad. Así, su actuación tenderá a observar estos últimos y ofrecerles las ayudas adecuadas para que puedan superar los retos que la actividad de leer siempre debería implicar. (Solé, 2000, p. 78)

Em síntese, é importante perceber que tal como já foi mencionado no capítulo 2.2, que, apesar das atividades prévias à leitura serem uma parte essencial do processo de leitura e consequentemente ajudarem a motivar os alunos para tal, de maneira a conseguir alcançá-lo com sucesso, é preciso também considerar o contexto no qual os alunos se inserem. Assim, os docentes devem esforçar-se para escolher as estratégias que funcionarão melhor com os seus alunos, de maneira que a leitura lhes resulte mais eficaz e impactante. Para isto ocorrer, é fundamental que os docentes percebam este seu papel estimulador da prática da leitura, nunca esquecendo que a escola é um local de incentivo a esta mesma (Santos et al., 2021).

Não obstante, motivar os alunos a ler não consistirá em apenas adotar uma postura de informar os alunos que vamos realizar uma tarefa de compreensão leitora; grande parte de ser docente envolve demonstrarmos entusiasmo, mas muito deste trabalho de motivação para a leitura passa também pela parte da planificação, seleção dos materiais e, dessa maneira, construir e/ou selecionar as atividades que ajudarão os alunos previamente, bem como aproximar esta(s) atividade(s) ao seu contexto real (Solé, 2000). Só assim a(s) atividade(s) de leitura produzirão o efeito desejado, levando a que também as atividades prévias à leitura cumpram os seus propósitos neste processo, que, de acordo com Kueker (1990) são os seguintes:

(a) Motivating pupils' interest in the story by linking the story to their prior experiences, and thus enhancing its relevance; (b) establishing the objective and rationale that substantiate the importance of the reading activities; and (c) clarifying concepts and vocabulary to lay the foundation on which comprehension is to be build (Afflerback, 1990). (p.10)

Em suma, tudo o que se faça no momento da pré-leitura tem como objetivo fazer com que os alunos sintam necessidade de ler, mostrando-lhes como esta será importante no seu quotidiano, de maneira a favorecer a aprendizagem significativa; além disso, também este momento de pré-leitura fornece aos alunos os recursos necessários para enfrentarem a leitura com confiança e segurança, bem como faz com que em todos os momentos que se depare com a leitura, o aluno seja um leitor ativo que percebe o que lê e que assume a sua responsabilidade perante a leitura, fazendo uso das suas próprias experiências de vida (Solé, 2000).

No capítulo em seguida apresenta-se o plano de ação que foi levado a cabo para a implementação deste PIA, bem como a metodologia utilizada para tal.

3. Metodologia e plano de ação

Neste capítulo procede-se à apresentação do plano de ação traçado para a realização do presente PIA (3.1.); em seguida, segue-se a apresentação da metodologia utilizada (3.2.); por fim, conclui-se este capítulo com a descrição das ferramentas de recolha de dados seleccionadas e utilizadas (3.3).

3.1. Plano de ação

Como já referido no primeiro capítulo, advinda da fase de observação inicial, surgiu uma fragilidade nas turmas que compõem os participantes deste PIA: a leitura. Inicialmente, havia-se pensado que o tema a trabalhar seria a leitura por prazer; no entanto, percebendo que o PIA necessário para a realização do estágio bidisciplinar tem algumas limitações (essencialmente considerando as temporais existentes), após alguma reflexão e reunião com os orientadores do relatório de estágio, percebeu-se que seria uma boa ideia seleccionar como tema as atividades prévias à leitura e o seu papel na motivação dos alunos, que estava de acordo com algumas das questões orientadoras colocadas desde o início da observação. Estas, aliadas com os objetivos traçados (ver capítulo 1), levam a que se entenda que, então, a finalidade principal deste projeto é a seguinte: perceber que papel podem as atividades prévias à leitura ter no que respeita à motivação dos alunos para ler em sala de aula. Vê-se, de seguida, a tabela que traça, de forma resumida, as fases seguidas durante a implementação do presente PIA.

Tabela 2 - Fases do plano de ação

Fase I Ciclo 0 setembro a dezembro	Início da observação das aulas e identificação de um problema; Implementação da 1ª ferramenta de recolha de dados: questionário inicial aos alunos das turmas-alvo.
Fase II Ciclo 1 janeiro a fevereiro	Reunião com o propósito de perceber a viabilidade do PIA em questão e reorientação do tema de investigação; Formulação da pergunta de investigação; Seleção das ferramentas de recolha de dados; Pesquisa bibliográfica;

	Recolha de dados através de observação e questionário aos alunos das turmas-alvo;
Fase III Ciclo 2 março a junho	Recolha de dados através de observação e questionário aos alunos das turmas-alvo; Revisão de literatura; Análise e interpretação dos dados recolhidos.

Dessa maneira, é possível observar que o projeto decorreu desde setembro de 2023 até junho de 2024. Este realizou-se em três fases, iniciando-se com um Ciclo 0 que muito contribuiu para a decisão final do tema do projeto, contando com mais dois ciclos de intervenção nas diferentes turmas de ambas as disciplinas. É de relevante importância mencionar que, apesar de alunos se encontrarem em níveis iniciais da aprendizagem da língua (como já mencionado no capítulo 1), a verdade é que as idades divergem, e, portanto, a maturidade também diverge. Esse aspeto foi importante, levando a docente a considerar estas diferenças nas atividades propostas.

3.2. Metodologia de investigação-ação

A metodologia utilizada para a realização deste estudo, consoante as normas da FLUP para a elaboração do Relatório Final de Estágio, que se enquadra na Unidade Curricular (UC) de Iniciação à Prática Profissional (IPP) do Mestrado de Ensino de Inglês e de Língua Estrangeira, é a investigação-ação. Esta metodologia “is first and foremost situational, being concerned with the identification and solution of problems in a specific context” (Cohen & Menion, 1985 citado em Nunan, 2005, p. 18). Além de se valorizar o contexto, “three defining characteristics of action research are that it is carried out by practitioners (for our purposes, classroom teachers) [...]; secondly, that it is collaborative; and thirdly, that it is aimed at changing things” (Kemmis & McTaggart, 1988 citado em Nunan, 2005, p. 17).

Vê-se, assim, que dependendo do contexto, o docente inicia a IA derivado de um problema que observa na sala de aula, que necessita de ser confrontado e resolvido (Nunan, 2005), com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino-aprendizagem dos seus alunos. De uma maneira sucinta, na investigação educacional, o que está em causa “é a abordagem de problemáticas específicas, mediante rigoroso trabalho de pesquisa

e de reflexão, apoiado num esforço de fundamentação teórica” (Severino, 2009, p. 16 citado em Souza & Kerbauy, 2017, p. 24), estrutura que o presente trabalho de investigação-ação respeita.

Neste sentido, é perceptível que a observação e reflexão são elementos essenciais para que o trabalho realizado resulte frutífero: a introspeção por parte do professor é crucial. Almeida et al. (2016) afirmam que “refletir é central em todo o processo de investigação-ação” (p. 7). A introspeção é definida como “the process of observing and reflecting on one’s thoughts, feelings, motives, reasoning processes, and mental states with a view to determining the ways in which these processes, and mental states determine our behaviour” (Nunan, 2005, p. 115).

No contexto da investigação educacional a investigação-ação é, portanto, atrativa para os docentes, visto que é uma abordagem que enfatiza a prática no que concerne a resolução de problemas observados pelos próprios, salientando uma pesquisa que procura que o docente compreenda e aperfeiçoe o seu desempenho ao longo de um determinado período (Bell, 2010).

Como em todas as abordagens, é claro que existem dificuldades que se podem enfrentar. Um problema assinalado por Nunan (2005) é o seguinte: muitos dados suscetíveis de recolha são invisíveis ao olho do investigador. No caso em específico do presente PIA, no que diz respeito à motivação, esta é algo pessoal, portanto o investigador nunca será capaz de saber o que os alunos sentem e nem será capaz de formar verdades absolutas sobre tal; pelas palavras de Nunan (2005), “one of the problems confronting the language researcher is that a great deal of the hard work involved in language development and use is invisible, going on in the head of the learner” (p. 115). Esta foi uma das dificuldades mais sentidas durante a realização deste PIA no contexto em que foi desenvolvido, porque sendo a leitura e a motivação que se sente ao fazê-la algo tão pessoal, as ferramentas de recolha de dados selecionadas são muito importantes, de forma que escolhamos algumas que efetivamente consigam recolher dados que nos sejam úteis, assegurando a viabilidade e fiabilidade dos mesmos. Assim, de seguida, apresentam-se as ferramentas escolhidas para este PIA, tomando por base o que a metodologia defende e o contexto em que o PIA foi realizado.

3.3. Ferramentas de recolha de dados

Como mencionado anteriormente, é possível observar que a introspeção é um aspeto essencial para a realização de um PIA. Algumas ferramentas que ajudam a proceder à introspeção são diários e registos (Nunan, 2005). Por isso mesmo, utilizaram-se ao longo do PIA as seguintes ferramentas para a recolha de dados: notas de campo da professora estagiária, diário do investigador e portfólio de reflexão, que consistiam essencialmente no apontamento de observações e reflexões por parte da docente orientada. Esta é uma parte fundamental de um professor que se encontre a realizar uma investigação-ação visto que “executar [um plano de investigação-ação] envolve não só a operacionalização da estratégia/atividades delineadas para a melhoria do processo de ensino-aprendizagem, mas também a recolha e a interpretação de dados” (Almeida et al., 2016, p. 6).

De maneira a fazê-lo enquanto se assegura que os dados são os mais fidedignos e válidos possível, deve-se alvejar para implementar a triangulação das ferramentas de recolha de dados. Os conceitos de fiabilidade e validade são bastante valorizados no âmbito da investigação. De acordo com Bell (2010), a fiabilidade é definida da seguinte forma: “a *fiabilidade* de um teste ou de outro processo de recolha de dados consiste na sua capacidade de fornecer resultados semelhantes sob condições constantes em qualquer ocasião” (p. 97); já a validade “diz-nos se um método mede ou descreve o que supostamente deve medir ou descrever” (Bell, 2010, p. 98).

A triangulação é então definida como um “método de aproximação múltipla” (Bell, 2010, p. 96) que conjuga vários métodos de recolha de dados, comparando resultados. Por isso mesmo, além das ferramentas já referidas, também se recolheram dados em formatos que pudessem transmitir a opinião dos alunos provinda deles mesmos, não advindas apenas de observações por parte da docente que propõe o presente PIA, através de questionários.

É também relevante referir que houve limitações, especialmente considerando que o PIA foi realizado por uma professora estagiária, que se encontrava no início da sua formação. Esse fator levou a que fosse difícil selecionar as ferramentas de recolha de

dados mais adequadas, bem como conciliar esta recolha de dados. Também a recolha de dados e gestão de sala de aula foi difícil de executar ao mesmo tempo: em ambas as disciplinas (ILE e ELE) sentiu-se isso. No entanto, reconhece-se agora que talvez o preenchimento da ficha de observação realizada pela própria (ver anexo 2) fosse adequado, sendo também utilizado como ferramenta para recolha de dados durante a aplicação dos ciclos de investigação, e não apenas inicialmente no processo inicial de observação para perceber se seria um tema adequado a selecionar.

Outra dificuldade sentida foi na aplicação dos questionários, especialmente com a turma de ILE, visto que as aulas já eram poucas e com duração mais curta (quando comparadas com as aulas de ELE), sendo de apenas cinquenta minutos, cem minutos ao total por semana. Deste modo, foi necessário que os inquéritos fossem realizados em casa, através da plataforma *Google Classroom*, o que levou a que houvesse inquéritos aos quais nem todos os alunos responderam. A data de resposta também não foi controlada, o que poderá também ter afetado as respostas dos alunos. Atualmente, reconhece-se que talvez tivesse sido melhor fazer os inquéritos em sala de aula, mesmo que de maneira *online*, porque assim certificar-se-ia que todos os alunos responderiam aos inquéritos e que as suas respostas fossem mais fidedignas, resultando em resultados mais viáveis.

3.3.1. Notas de campo, diário e portefólio de reflexão

Já referida a importância da reflexão e introspeção na implementação de um PIA, a toma de notas de observação é crucial, visto que este processo “implica a monitorização do plano à medida que este se vai desenrolando, mas também a documentação dessas observações por meio de anotações [...] e respetivas entradas no diário do investigador (Almeida et al., 2016, p. 6).

Primeiramente, no atinente às notas de campo, estas utilizaram-se para registar evidências como a postura e atitude que os alunos demonstravam ao realizar as atividades de pré-leitura e pensamentos provindos da perceção da professora estagiária, tanto durante as aulas, como reflexões pós-aulas. De maneira a ajudar neste processo de introspeção, também o *reflective journal*, elaborado no âmbito do módulo

de Seminário Pedagógico da UC de IPP (onde também está integrado o estágio pedagógico) para a disciplina de Inglês, foi crucial. Este pode ser considerado um diário do investigador, visto que foi neste que se reuniram entradas relacionadas com prática enquanto professora estagiária, refletindo-se neste também reflexões sobre o PIA. Também este serviu o seu propósito para a autorreflexão e autoavaliação da professora estagiária e do desempenho prestado.

Além disso, o portefólio de reflexão foi igualmente essencial neste processo de reflexão. Este foi elaborado também no âmbito do módulo de Seminário Pedagógico da UC de IPP, mas na vertente de Espanhol. Por um lado, também este valorizou a nossa autoavaliação do nosso desempenho docente em cada Unidade Didática (UD); por outro lado, as reflexões foram realizadas a partir da seleção de alguns descritores da avaliação docente, que eram escolhidos a partir do *Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores* (Newby et al., 2007). Algo que foi tomado em conta ao selecionar alguns destes descritores era a relação que estes tinham com a realização do PIA, o que levou a uma análise e reflexão sobre as atividades implementadas de maneira mais fácil. Por conseguinte, tanto o *reflective journal*, bem como o portefólio de reflexão podem ser assumidos como diários de investigador. Por isso, foram essenciais e vantajosos para registar reflexões sobre a prestação docente e, inclusive, refletir sobre determinados dados obtidos.

3.3.2. Questionários

Esta ferramenta de recolha de dados foi utilizada em três fases distintas: uma fase inicial, e depois em cada ciclo de investigação (Ciclo 1 e Ciclo 2). Numa primeira fase foi utilizado de maneira a não só perceber a perspetiva dos alunos perante as atividades implementadas para o projeto, mas também para a professora estagiária conhecer melhor os alunos e a sua relação com a leitura. Visto que este projeto se encontrava numa fase inicial, com ideia focada na leitura por prazer, algumas das questões estão também orientadas para tal. Os questionários aplicados nos Ciclo 1 e Ciclo 2 de investigação aplicaram-se como uma maneira de recolha de dados sobre o que estes sentiram com respeito às atividades prévias à leitura implementadas, proporcionando um momento de reflexão aos alunos.

A implementação de questionários foi essencial para conjugar a informação provida das crenças e perspetivas dos alunos com a toma de notas realizada pela professora estagiária. Todos os questionários foram elaborados e posteriormente partilhados com os alunos das turmas-alvo em questão no *Google Classroom*. Foi tomada esta decisão devido ao facto de não só ser mais fácil o tratamento dos dados (não sendo o processo tão moroso), mas também pelo pouco tempo disponível para dar aulas, especialmente considerando as aulas de ILE (cinquenta minutos por bloco, sendo o total de minutos por semana cem): a professora estagiária preferiu focar-se em ter tempo para dar as aulas a ter de encurtar as suas aulas de maneira a incluir os questionários.

Todos se iniciavam com uma mensagem explicativa, onde se mencionava o propósito do questionário, alertando para a maior honestidade possível por parte dos alunos (ressaltando que este era realizado de maneira anónima). Terminava-se essa mensagem agradecendo a participação e colaboração dos alunos. A língua de pergunta e resposta era o português, justificando-se isto com o facto de os alunos terem todos como primeira língua o português; assim, conseguir-se-iam expressar mais facilmente, sendo as suas respostas mais fiáveis e válidas.

Para a designação da tipologia das questões, seguiu-se a proposta de Bell (2010)⁶, que designa como questões de resposta verbal ou aberta aquelas questões cuja “resposta aguardada é uma palavra, uma frase ou um comentário mais longo” (p. 119); estas cumpriram o propósito de complementar e/ou justificar a resposta às perguntas imediatamente anteriores, ou então dar sugestões; já para a definição das questões de resposta tipo fechadas, a autora apresenta-nos seis subcategorias. Para os questionários em questão, são relevantes as seguintes tipologias:

- Tipo lista: nesta, “é apresentada uma lista de alíneas, podendo qualquer delas ser seleccionada” (p. 119);
- Tipo categoria, na qual “a resposta será apenas uma de entre um conjunto de categorias” (p. 119).

⁶ A autora refere na sua obra que segue a proposta de Youngman (1986).

Quando falamos da recolha de dados, temos de estar cientes de que “os dados recolhidos por meio de inquéritos, [...] diários ou qualquer outro método pouco significado têm até serem analisados e avaliados” (Bell, 2010, p. 179). Desse modo, não só se pode proceder à apresentação dos dados, mas sim interpretá-los, conjugando dados.

3.3.2.1. Questionário inicial: Ciclo 0

O questionário inicial foi o questionário mais extenso que os alunos tiveram de preencher, porque além de servir como recolha de dados das atividades implementadas no Ciclo 0, também a professora estagiária procurava perceber os hábitos que os alunos tinham em relação à leitura para perceber o ponto em que as turmas-alvo se encontravam. Ao abordar as duas disciplinas, o questionário de ILE e de ELE, de modo geral, eram muito semelhantes. Modificaram-se algumas perguntas adaptadas à atividade implementada em cada um (sendo ligeiramente diferentes), bem como se adaptou a linguagem às necessidades e idades dos alunos.

No que respeita ao questionário aplicado à turma-alvo de ILE (ver anexo 3), este estava composto por vinte e quatro questões ao total. A tipologia destas era, na sua maioria, de tipo fechado (dezoito) frente às de tipo aberto (apenas seis – questões 2, 8, 10, 16, 21 e 22). Dentro das de tipo fechado, dezasseis eram de apenas seleção de uma única opção – tipo categoria - (questões 1, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 23 e 24), enquanto as duas restantes questões (3 e 20) tinham como possibilidade a eleição de mais de uma opção, sendo de tipo lista.

Já o questionário aplicado à turma-alvo de ELE (ver anexo 5) e à sua composição e tipologia das questões, era consistido também por vinte e quatro perguntas, sendo dezasseis das totais de caráter obrigatório. Dezoito das totais eram questões de resposta fechada, onde dezasseis dessas eram de apenas seleção de uma única opção (questões 1, 4, 5, 6, 7, 9, 11, 12, 13, 14, 15, 17, 18, 19, 23 e 24), sendo as outras duas questões de tipo fechadas permissivas de mais do que uma resposta (questões 3 e 20); as restantes seis perguntas eram de tipo abertas (questões 2, 8, 10, 16, 21 e 22).

3.3.2.2. Questionário Ciclo 1

Também um questionário foi aplicado no final do primeiro ciclo de investigação. Este questionário serviu, de certa forma, para que os alunos tivessem algo que os “obrigasse” a refletir, não só sobre as atividades prévias à leitura e o seu impacto, mas também sobre a UD total. Este já foi mais curto, tendo como total oito questões o questionário destinado aos alunos de ILE e dez questões o de ELE.

No que concerne ao questionário aplicado à turma de ILE (ver anexo 6), das oito questões totais, a maioria das perguntas eram de resposta aberta (fazendo jus à ideia inicial de servir como uma oportunidade de reflexão para os alunos), sendo cinco das oito totais (questões 3, 4, 5, 7 e 8). As restantes três perguntas eram de resposta tipo fechada, sendo possível apenas selecionar uma opção (questões 1, 2 e 6).

O questionário ao qual a turma de ELE respondeu (ver anexo 7), das dez questões totais, também a maioria eram de resposta aberta (questões 3, 4, 5, 7, 9 e 10). As outras quatro perguntas eram de resposta tipo fechada, também devendo apenas selecionar uma única opção (questões 1, 2, 6 e 8).

3.3.2.3. Questionário Ciclo 2

Com o mesmo propósito dos questionários do ciclo anterior, o questionário que foi implementado na turma de ILE (ver anexo 8) estava composto por oito questões ao total: três das perguntas eram de tipo fechado, podendo-se apenas selecionar uma das opções disponíveis (questões 1, 2 e 5); as restantes cinco perguntas eram de resposta tipo aberta (perguntas 3, 4, 6, 7 e 8).

No que respeita ao questionário da turma de ELE (ver anexo 9), este era consistido por sete questões ao total; destas, três das questões eram de tipo fechado (questões 1, 2 e 5); as restantes quatro questões eram de resposta tipo aberta (perguntas 3, 4, 6 e 7).

Após a descrição do plano de ação traçado, da metodologia utilizada (IA) e das ferramentas de recolha de dados utilizadas para a realização deste PIA, nos próximos capítulos (4 e 5), proceder-se-á à descrição das atividades implementadas ao longo dos três ciclos já mencionados, bem como à apresentação dos dados recolhidos e a reflexão da professora estagiária sobre os mesmos. Começa-se pela disciplina de Inglês.

4. Intervenção na disciplina de Inglês

O presente capítulo tem como finalidade descrever os ciclos de intervenção realizados pela professora-estagiária na disciplina de Inglês (4.1, 4.2 e 4.3); apresentando-se os resultados obtidos e procedendo à discussão e análise dos mesmos. No final, procede-se a uma reflexão final dos resultados obtidos (4.4).

4.1. Ciclo 0

O Ciclo 0 decorreu durante a primeira UD ensinada pela professora estagiária, em novembro de 2023, tendo a duração total de três aulas (de cinquenta minutos cada). Duas dessas aulas foram dadas com a turma completa, enquanto a segunda aula foi dada com a turma dividida em turnos⁷. A UD insere-se num tema proposto pelo manual de inglês utilizado pela escola *TopTeen 7* (Gonçalves & Coelho, 2021), intitulada *School and friends*. Portanto, o tema principal da UD era a escola, adotando uma abordagem focada nas relações estabelecidas na escola. Também a professora estagiária optou por abordar diferenças culturais existentes, que é algo com as quais a escola se depara cada vez mais, salientando também a questão da tolerância que lhes será muito útil no seu quotidiano. Iniciou-se com uma aula focada na leitura de uma história sobre um menino que passou por uma mudança de país, de maneira a introduzir o tema; na aula seguinte, focou-se a atenção em vocabulário útil da escola (como as pessoas envolvidas no ambiente escolar, instalações existentes e disciplinas); terminou-se com uma tarefa de escrita de um *e-mail* para alguém na situação do personagem principal que se mudaria para a escola dos alunos, dando informações e dicas sobre a escola de como lidar com a situação de mudar para uma escola nova.

Dentro desta UD só houve uma atividade implementada relacionada com o tema do PIA, que ocorreu na primeira aula. Para a sua planificação mais eficaz de maneira que fosse

⁷ Recorda-se que a turma tinha, por semana, cem minutos de aulas de inglês, sendo cinquenta minutos dessas com o grande grupo e os outros cinquenta minutos em turnos, estando a turma dividida mais ou menos metade-metade.

uma atividade mais bem adaptada aos alunos em questão foi importante a opinião da professora orientadora, visto que já se encontrava mais familiarizada com a turma.

A) Atividade implementada

Esta atividade foi introduzida na primeira aula da UD, no dia 10 de novembro, contando com quase a turma toda para tal – dez alunos dos quinze totais⁸. A atividade consistia num momento dedicado à capa do livro no qual o capítulo que iriam trabalhar estava inserido (ver anexo 10). Este momento serviu para introduzir o capítulo que iriam ler, despertando a atenção dos alunos para o momento de leitura, auxiliando-os neste momento prévio à leitura não só com o tema, mas também vocabulário que pudesse ser mais difícil.

O capítulo tratava a história de um menino proveniente da Índia, que se havia mudado para os Estados Unidos da América. Por isso, introduziu-se o tema, falando de ambos os países e discutindo em grande grupo o porquê de as pessoas emigrarem. Apesar da idade dos alunos, é de ressaltar que surgiram algumas respostas que demonstravam consciencialização para o assunto por parte dos mesmos.

De seguida, informaram-se os alunos de que iriam poder ler sobre a experiência de um menino com a idade próxima à sua. É nesse momento que lhes é apresentada a capa do livro (ver anexo 10), que tem dois tabuleiros de comida, com comidas que normalmente se associam a comida dos Estados Unidos da América e da Índia. Nesse seguimento, introduziu-se a palavra *tray* com apoio visual, o que com a turma em questão costuma funcionar muito bem; discutiu-se em grande grupo o que os alunos conseguiam ver nos tabuleiros da comida e com que país – Estados Unidos da América ou Índia - identificavam a comida presente e, como expectável, os alunos foram capazes de reconhecer a comida presente no tabuleiro que associam a comida dos Estados Unidos da América; isto serviu não só para gerar alguma curiosidade, mas também ativar conhecimentos prévios dos alunos. De seguida, para continuar a ajudar os alunos a identificar os diferentes elementos da capa do livro, pediu-se aos alunos que partilhem

⁸ É relevante mencionar que nesta aula, cinco alunos da turma faltaram à aula.

as suas ideias sobre quem poderão ser as pessoas cujos nomes se encontram na capa, e depois focou-se a atenção no título e no que significa.

Além disso, também se dedicou um momento à realização de previsões, com base no que já se havia discutido; sendo assim, pediu-se também que de entre duas opções, pensassem sobre o que pensavam que iria acontecer na história. No momento prévio à leitura, então, salientou-se muito a questão visual, vocabulário que pudesse ser útil aos alunos no momento da leitura e ainda a criação de alguma curiosidade, dando-lhes opções sobre o que poderia acontecer de modo a poderem, com a leitura, comprovar se as suas previsões estavam certas ou não.

Antes de se proceder à apresentação dos resultados e posterior discussão e análise dos mesmos, é de relevante importância mencionar que, nesta fase, a professora estagiária ainda se encontrava indecisa e a explorar as suas opções para o tema do PIA (como já mencionado no capítulo 1) e, por esse motivo, o questionário apresentado aos alunos não estava exatamente voltado para a recolha de dados do que estes sentiram durante as atividades prévias. Não obstante, foi um ciclo muito importante para que a professora estagiária conseguisse perceber esta relação que os alunos tinham com a leitura, não só no seu tempo de lazer, mas também na sala de aula, de modo a reforçar as suas observações iniciais que, de facto, os alunos sentiam uma motivação menor para com a leitura na sala de aula se comparando com as outras atividades comunicativas. Ou seja, a atividade em questão serviu para introduzir o tema e a professora estagiária perceber a postura dos alunos em aula, servindo o questionário como um complemento para perceber os hábitos dos alunos perante a leitura. Por esse motivo, não se apresentaram as respostas dos alunos à totalidade das perguntas, elegendo as que se consideram mais pertinentes para o ciclo e reflexão sobre o mesmo.

4.1.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos

Como já referido, para o ciclo 0, além das notas e registos por parte da professora estagiária, procedeu-se também à recolha de dados através de um questionário. No questionário em questão obtiveram-se dez respostas. Os resultados às questões que na opinião da professora estagiária são mais relevantes para o ciclo 0, encontram-se expostos nos gráficos e tabela seguintes:

Gráfico 5 – Resultados ILE ciclo 0: Capítulo lido (Q15)

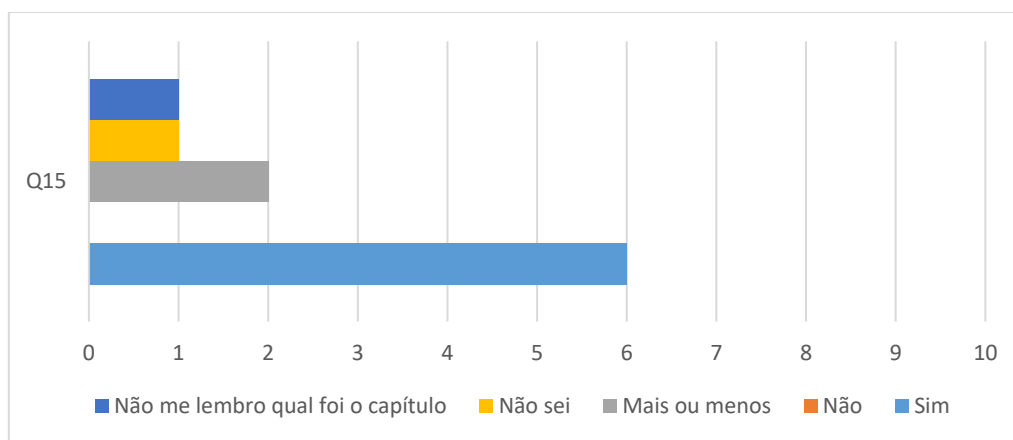
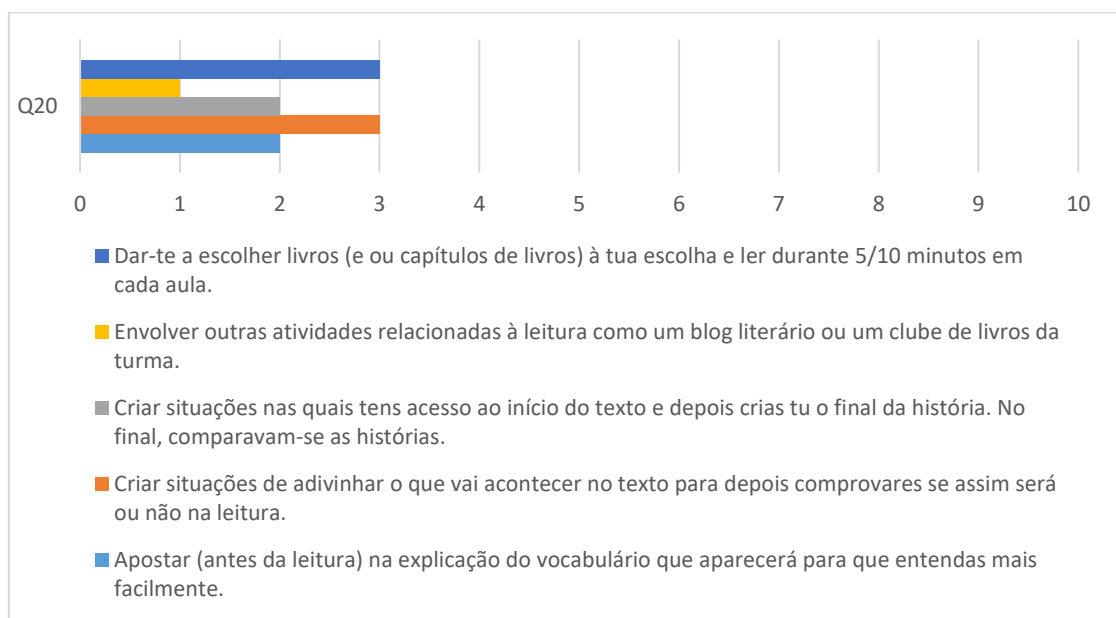


Tabela 3 - Resultados ILE ciclo 0: Justificação gosto pela leitura e leitura capítulo em sala de aula (Q2 e Q16)

	Q2	Q16
1	É que faz-me passar o tempo e relaxar.	Porque é mais descontraído e não foi a matéria a correr.
2	Eu não gosto muito de ler porque tenho um bocado preguiça, mas sei que ler faz bem!	Porque eu gosto de ler nas aulas.
3	Porque permite-me entrar noutra realidade já que sou uma pessoa criativa	O livro estava bem trabalhado e com ideias interessantes
4	porque gosto de buscar conhecimento e amo ler mangas pra passar o tempo	eu não lembro qual foi o capítulo
5	Gosto de ler (alguns livros) porque contam histórias muito interessantes	Não achei interessante
6	Gosto de imaginar a história na minha cabeça e aumenta a minha criatividade.	Porque gostei da história e de saber um pouco da vida do miúdo que veio da Índia.

7	Porque acho interessante as histórias que eu leio.	Não sei
8	Dá muito trabalho	As professoras explicaram bem a matéria
9	Dependendo do livro eu gosto mas se for um livro chat não costumo ler só se for para a escola	Achei divertido
10	Eu gosto e não gosto às vezes estou com vontade e sabe-me bem ler quando não nem leio se leio por um livro para a escola sem vontade fico entediado	às vezes sim às vezes não é aleatório

Gráfico 6 – Resultados ILE ciclo 0: Estratégias sugeridas pelos alunos (Q20)



Durante a implementação da atividade do ciclo 0, a professora observou e registou que, na generalidade, os alunos se encontravam bastante motivados para a atividade de leitura e que a atividade prévia gerou algum interesse por parte dos alunos. Viu-se que os alunos, embora que a tarefa tenha sido realizada em grande grupo (e alguns dos alunos normalmente se sentissem mais acanhados ao falar devido a algumas dificuldades linguísticas), a verdade é que demonstraram interesse e contribuíram com ideias diversas e interessantes, bem como relevantes, demonstrando atenção à atividade proposta.

Desta maneira, tudo aponta para o facto deste momento ter sido útil para os alunos, fazendo com que estes se sentissem mais motivados para ler porque se encontravam “munidos das armas” necessárias para a atividade de leitura: os alunos, durante o momento da leitura, demonstraram-se calmos e atentos e não houve manifestações de desagrado verbais, como habitualmente poderia ocorrer; apesar disso, ainda houve algumas expressões faciais de desagrado em alguns dos alunos (cerca de três alunos); não obstante, ocorreram menos do que o normal.

Quando questionados no questionário pós-UD, à Q15, a maioria dos alunos (80% dos alunos) afirma que gostou de ler ou que gostou mais ou menos de ler o capítulo trabalhado em sala de aula (ver gráfico 5). Já à Q16, quando questionados sobre o porquê de terem ou não gostado de ler o capítulo em sala de aula, houve respostas variadas (ver tabela 3). Nenhuma fazia referência diretamente à atividade prévia implementada; no entanto, há algumas respostas positivas que me parecem refletir o papel das atividades prévias à leitura implementadas para motivar os alunos a ler (respostas 1, 3, 8 e 9). Estas respostas apontam para o facto de os alunos, apesar de tudo, sentirem que o ritmo adotado foi adequado; e algo que contribui para o fluir da atividade de leitura é a importância do bom desenvolvimento desde o início da atividade de leitura (que se inicia já no momento de pré-leitura), sentindo-se motivados para tal. Este facto revela-se também bastante positivo quando comparando a resposta dos alunos à Q17 já demonstrada no capítulo 1 (ver gráfico 4). No que respeita a esta questão, observamos que apenas 30% dos alunos afirmam que gostam de ler nas aulas e outros 30% dizem que às vezes, sobrando 40%, que menciona não gostar de ler; frente aos dados obtidos na Q15, onde 60% dos alunos mencionaram que gostaram de ler o capítulo e 20% mais ou menos, não existindo nenhuma resposta “não”, tudo aponta para que este momento tenha resultado positivo e que a atividade implementada surtiu efeito.

Estes dados sustentam que o facto de o trabalho da leitura, respeitando todas as suas etapas – desde a pré-leitura à pós-leitura – resulta muito bem com os alunos, levando a que estes gostem da atividade de leitura; a motivação está inerente, porque apesar de

os alunos, de um modo geral, não gostarem de ler, a verdade é que gostaram de ler o capítulo abordado em sala de aula porque se sentem motivados a fazê-lo.

Como já mencionado anteriormente, no momento da realização deste questionário, o tema deste PIA ainda não se encontrava definido. No entanto, face à Q20, que perguntava aos alunos quais das estratégias presentes os ajudariam a sentir-se mais interessados em aulas de leitura, vemos um predomínio da seleção de atividades prévias à leitura (no total, cinco seleções dessas respostas – ver gráfico 6), que são as seguintes:

- “Apostar (antes da leitura) na explicação do vocabulário que aparecerá para que entendas mais facilmente”, sendo que dois alunos selecionaram esta opção;
- “Criar situações de adivinhar o que vai acontecer no texto para depois comprovares se assim será ou não na leitura”, cuja opção foi selecionada três vezes.

Depois de tudo o que foi mencionado, parece seguro afirmar que as respostas foram positivas, revelando que a atividade implementada, apesar de servir apenas como um “teste” para a orientação e definição do tema do presente PIA, foi frutífera e motivadora para os alunos, de um modo geral.

Sendo apenas uma atividade implementada num primeiro momento, nota-se que a consciência dos alunos não estava diretamente direcionada para as atividades prévias à leitura e o seu papel motivador – algo que vai mudar ao longo dos próximos ciclos de investigação, revelando-se uma evolução.

4.2. Ciclo 1

O primeiro ciclo de investigação em ILE ocorreu durante o mês de fevereiro e teve a duração de três blocos de cinquenta minutos (iniciando-se com a aula em grande grupo, seguida da aula em turnos e sendo a última aula novamente com a turma completa). As aulas foram planificadas de acordo com os temas disponíveis do manual escolar utilizado, elegendo-se o tema *Around town* com foco no subtópico da unidade “5.1. City & Country life” (Gonçalves & Coelho, 2021, p. 4). Durante a UD houve duas atividades implementadas (em duas aulas diferentes, ocorrendo estas nas duas primeiras aulas) com relação ao PIA em questão.

Iniciou-se a UD com uma aula dedicada à leitura e trabalho de vocabulário relacionado à *city & countryside*, para que pudessem ler dois poemas sobre ambos os locais; no final dessa aula, o objetivo era que fossem capazes de escrever um poema sobre o local onde eles vivem (claro que, muito guiado, tendo em conta as dificuldades especialmente linguísticas dos alunos – ver anexo 11). A segunda aula consistiu num trabalho de grupo escrito sobre duas cidades e dois espaços rurais diferentes, para na terceira e última aula apresentarem aos colegas e finalizarem com o jogo *Kahoot* de modo a rever tudo o aprendido até então.

A) Atividade implementada 1

A primeira atividade foi implementada durante a primeira aula da UD, no dia 16 de fevereiro. Sendo que um dos objetivos principais da aula em questão era a leitura, surgiu um momento no qual se inseriu uma atividade prévia, realizada em grande grupo. Esta atividade surgiu na sequência de um momento dedicado a vocabulário relacionado com a cidade e o campo, com o objetivo de preparar os alunos para a compreensão leitora e escrita de um poema. O trabalho de vocabulário pode também já inserir-se no campo de atividade prévia à leitura, porque o objetivo era auxiliar os alunos com a compreensão do texto.

De seguida, em grande grupo, projetaram-se duas frases que estavam presentes no texto que os alunos iriam ler – uma produzida pela criança que vivia na cidade e outra produzida pela criança que vivia no campo (ver anexo 12) – para que fizessem previsões, discutindo sobre quem é que os alunos achavam que teria pronunciado a frase. Também se pretendia gerar alguma curiosidade, visto que as frases tinham sido proferidas por crianças que expressavam o seu desejo de viver no outro local. Depois, procederiam à leitura de maneira a comprovarem as suas suposições.

B) Atividade implementada 2

A segunda atividade implementada durante este ciclo de investigação ocorreu, como já mencionado, na segunda aula das três totais da UD. Para esta aula, embora o objetivo principal não fosse propriamente a leitura (visto que o objetivo era um trabalho de grupo escrito sobre o local que teriam ao dispor num panfleto), a verdade é que os

alunos necessitavam que este momento de leitura fosse eficaz, exigindo um momento de motivação para tal, para que vissem um propósito na atividade a realizar.

Por isso mesmo, antes de procederem à leitura, novamente em grande grupo, realizou-se uma atividade prévia à leitura de predição, a qual se focava em prever o que poderiam encontrar no tipo de documento que iriam trabalhar – o panfleto. Por isso mesmo, apresentaram-se dois locais que são considerados cidades (Sidney e Nova Iorque) e outros dois locais menos conhecidos que são considerados mais rurais (*The Cotswolds* e *Barrossa Valley*), perguntando aos alunos se conheciam alguns dos lugares mencionados. De seguida, apresentou-se um modelo de panfleto, questionando os alunos sobre que tipo de informação tipicamente se encontrava no tipo de documento apresentado quando relacionado a lugares a visitar, para depois proceder à leitura. Aqui o elemento visual foi importante, utilizando-se tanto o material criado pela professora, como o visual incluído no PowerPoint (ver anexo 13).

4.2.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados obtidos

No que diz respeito ao ciclo 1, voltou-se também a recorrer a um questionário – agora já mais direcionado às atividades prévias à leitura - para complementar o anotado pela professora estagiária nas suas notas e diário de investigador. Deste questionário trataram-se os dados das onze respostas obtidas. Os resultados estão, abaixo, apresentados. Novamente, apresentam-se os resultados considerados mais pertinentes de discutir e analisar para proceder a uma reflexão dos mesmos⁹.

⁹ As questões que não se apresentam (Q1 e Q2 – ver anexo 6) foram colocadas aos alunos porque, no ponto de vista da professora estagiária, era também importante perceber a opinião dos alunos de um ponto de vista mais geral; no entanto, no momento não parece pertinente para a discussão e análise dos resultados realizadas.

Gráfico 7 – Resultados ILE ciclo 1: gosto pelo tipo de texto (Q6)

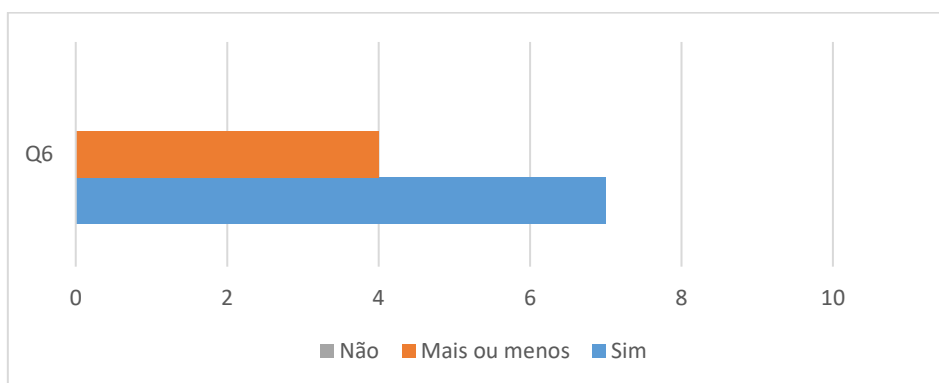


Tabela 4 - Resultados ILE ciclo 1: Motivação nas atividades implementadas (Q3, Q4, Q5 e Q7)

	Q3	Q4
1	Sim. Tornou atividade mais dinâmica	Sim. Percebi importância das informações precisas
2	Não, porque não gosto de ler	Eu gostei de trabalhar em grupo mas depois ao apresentar senti me um bocado envergonhado.
3	sim. Porque ele me fez entender e diferenciar do vocabulário da cidade e o campo.	sim. Porque me fez aprender mais informações sobre a cidade/campo q me foi escolhido, informações como: lugares para visitar, monumentos, parques , etc.
4	Não, porque acho que é indiferente fazer previsões ou não	Sim, porque ao discutir a informação pude perceber o que tinha de fazer para assim conseguir executar de forma correta.
5	Sim. Porque ajuda me a identificar uma personagem através de um poema, texto, etc.	Sim. Porque também ajuda me na comunicação e aprendo algumas coisas sobre aquele sítio.
6	Sim porque achei interessante os modos de vida diferentes.	Sim porque tive ajuda dos colegas.
7	Sim porque senti que estava num jogo	Sim porque podíamos ver como era a cidade/campo
8	Eu faltei a esta aula então não sei.	Sim, porque era um lugar que não conhecia mas têm muita informação interessante e paisagens bonitas.
9	não porque não gosto muito de ler	sim porque fiquei a saber mais da cidade

10	Mais ou menos, porque foi um bocadinho confuso perceber as frases	Sim. Ajudou me a perceber melhor o que tinha de fazer no trabalho de grupo
11	Sim. Fez com que me sentisse dentro do poema.	Sim. Porque estava a dar informações importantes sobre o lugar a visitar.
	Q5	Q7
1	Sim.Tornando a leitura coletiva e discutir sobre os tema	Através imagens antes da leitura e discussão do tema após em grupo
2	Tá bom assim	Eu não gosto de ler!!
3	com videos ou imagens do lugar.	ter um kahoot iu perguntas sobre o texto
4	Sim, leitura de sagas e best-sellers	As atividades darem a conhecer os temas que irão surgir no livro, como por exemplo, para quem não conhece Harry potter poder ficar a saber que o livro tem magia entre outros temas
5	Por enquanto, não.	Para mim, está bem como está.
6	Sim talvez mais trabalhos deste tema.	Deste tema também.
7	Não	Os textos têm que ter mais ação
8	Sim, por exemplo varias pessoas lendo cada uma um bocado de um texto.	Acho que leituras interessantes.
9	não	não sei
10	Por agora não	Utilizar imagens para percebermos melhor o que dizem as frases
11	Sim. Por exemplo com previsões, porque deixa curioso para ler.	utilizar sons de fundo

Para iniciar a interpretação e reflexão dos dados recolhidos, parece importante referir que a professora estagiária reconhece espaço para melhoria¹⁰ nas atividades implementadas, que certamente terão influenciado no impacto e na motivação gerados pelas atividades prévias à leitura implementadas. Neste sentido, acredita-se que a

¹⁰ Este reconhecimento considera-se normal visto que a professora estagiária já não se encontra no mesmo patamar em que se encontrava aquando da implementação do ciclo 1 de investigação; o seu conhecimento aumentou e, dessa maneira, percebe-se agora melhorias que poderiam ter sido benéficas para os alunos.

atividade 1 se traduziu num momento confuso para os alunos, que surgiu de uma falha na planificação da atividade.

As dificuldades que surgiram relacionaram-se com uma estrutura gramatical que os alunos já tinham aprendido, mas que não estava bem consolidada, o que resultou em dificuldades de entendimento da atividade. No processo de planificação da atividade, a professora estagiária não teve este aspeto em conta; além disso, no momento de dar a aula, a falta de experiência e o facto de não esperar que algo do género acontecesse também levou a dificuldades que não conseguiu superar no momento. Isto refletiu-se nas respostas aos questionários por parte dos alunos, as quais se apresentarão, entretanto.

Apesar do referido anteriormente, durante este ciclo de investigação, de um modo geral, notou-se que as atividades implementadas surtiram o efeito desejado de motivar os alunos para a atividade de leitura; no entanto, diria que houve efeitos mais positivos com a segunda atividade implementada do que com a primeira, essencialmente pelos motivos acima mencionados. Com ambas pôde-se observar que a questão de se respeitar as distintas etapas ajudou os alunos a sentirem-se mais motivados para a atividade da leitura. Além das observações da professora estagiária, também as respostas dos alunos aos questionários refletem isto mesmo.

No relativo à Q3 do questionário final da segunda UD ensinada (ver anexo 6), quando questionados sobre se a atividade implementada os tinha motivado para ler o texto, respondendo se sim, não, ou mais ou menos e ainda explicando o porquê, como esperado, houve algumas respostas menos positivas, de alunos afirmando que não resultou motivador porque não gostam de ler e/ou porque acham que é indiferente fazer previsões (respostas 2, 4 e 9 – ver tabela 4). No entanto, as restantes respostas foram positivas (70% das respostas, onde seis dos alunos elegeram a opção “sim” e um a opção “mais ou menos”¹¹), apesar das dificuldades sentidas. As respostas que mais sobressaíram foram as respostas 1, 3 e 7 (ver tabela 4). Estas três respostas, apesar de

¹¹ Um dos alunos (dos onze totais que responderam ao questionário) foi um aluno que faltou às aulas no dia em que a atividade 1 foi implementada, referindo isso na sua resposta.

talvez ser algo inconsciente por parte dos alunos, revelam a noção que eles têm da importância destas atividades para a sua motivação, embora que por razões diferentes: ora porque sentiram um maior dinamismo e interesse, como revelam as respostas 1 e 7, ora seja porque os ajudou para o momento de leitura de uma maneira mais orientada para entenderem bem o texto, visto na resposta 3 (ver tabela 4), tudo aponta para que as atividades prévias à leitura nas suas dimensões diferentes, de uma maneira ou outra, tiveram um papel importante no que toca a motivar os alunos para a leitura.

No que concerne à atividade implementada 2, todas as respostas obtidas foram positivas. Todos os alunos à Q4 responderam que sim (ver tabela 4), embora que por razões diferentes. Ressaltam-se algumas das respostas:

- a resposta 2 e 6 revelam que os alunos gostam de trabalhar em conjunto, e embora provavelmente nesta resposta se estivessem a referir ao trabalho de grupo em si pós-leitura, também parece relevante mencionar que normalmente, para alunos desta idade, fazer atividades em grande grupo pode gerar alguma timidez, mas também pode gerar alguma segurança porque sentem que não têm ideias e alguém expõe em grande grupo e dá-lhes ideias.
- a resposta 1 e 4 revelam uma consciência sobre o trabalho realizado como crucial para desempenharem melhor o trabalho seguinte. Isto sustenta o facto de que alunos mais bem preparados para a leitura, com expectativas de suceder, se sentirão mais motivados a ler (ver capítulo 2).

Dentro das mais variadas proporções que a motivação pode tomar, embora não explicitamente, é possível aferir que os alunos, de uma maneira ou outra, revelam que as atividades prévias implementadas (especialmente a segunda atividade) fizeram-nos sentir motivados para a leitura – ora fosse por se sentirem mais bem preparados e confiantes de que sucederiam na tarefa, ora fosse por sentirem que a atividade fosse mais dinâmica, sendo assim considerada interessante e motivadora; estes elementos traduzem-se numa maior motivação dos alunos. Esta motivação claramente iria refletir-se na performance dos alunos – que no geral, durante a atividade de leitura e pós leitura, foi boa e satisfatória (embora, por motivos já referidos, se tenham sentido maiores na

segunda atividade implementada). Os alunos mostraram-se atentos durante a leitura e tranquilos, poucas vezes chamando a docente para alguma dúvida.

Esta satisfação foi ainda maior na segunda atividade implementada, que fez com que durante a leitura se nota-se os alunos atentos; também mal terminada esta, não houve necessidade de perguntas, avançando logo para o trabalho de grupo a realizar sem muitas dúvidas (sendo as dúvidas colocadas relacionadas a como poderiam organizar a informação e escrever, não relacionadas com a compreensão leitora).

Além das questões já mencionadas que levaram a reflexões sobre como melhorar para o segundo ciclo de investigação, também a professora estagiária decidiu incluir um espaço no questionário para que os alunos dessem sugestões sobre como melhorar as atividades prévias à leitura de modo a motivá-los para ler em sala de aula. Ainda que perante respostas distintas, na maior parte dos casos os alunos mencionaram que a maneira como estava a ser já realizado, estava bem.

Não obstante, houve alunos que deram sugestões, tanto na Q5, como na Q7 (ver anexo 6). Algumas das sugestões que sobressaíram à visão da professora estagiária foram as respostas 4 e 10 à Q7, bem como a as respostas 3 e 11 à Q5 (ver tabela 4). Estas sugestões foram as mais impactantes porque já era algo que a professora estagiária tinha tentado implementar já neste ciclo de investigação, e que resultou. Por isso mesmo, decidiu-se manter estes aspetos. Não obstante, ressaltou a questão da utilização das imagens, que resultou bastante impactante na planificação da professora estagiária ao refletir sobre a sua prestação com estas atividades. A utilização de imagens pareceu verdadeiramente ajudar os alunos e motivá-los; e isso foi algo que a docente teve em conta ao planificar a atividade a implementada no seguinte ciclo de investigação, abordado no próximo subcapítulo.

4.3. Ciclo 2

Considera-se relevante iniciar este subcapítulo mencionando a lógica utilizada para a modificação de atividades implementadas entre o ciclo 1 e o ciclo 2, de modo a atingir uma evolução e estabelecer uma comparação entre resultados, especialmente quando se pensa que o conhecimento da professora estagiária em relação aos seus alunos e

também conhecimentos pedagógicos aumentaram. Nesse sentido, não só se tiveram esses elementos em conta, mas também os resultados do primeiro ciclo e os comentários dos alunos; dessa forma, percebeu-se que, efetivamente, uma adição essencial às atividades implementadas seria este elemento das imagens, que além de ajudar os alunos a visualizar e situar-se mais facilmente na atividade, também apelaria a uma maior criatividade por parte destes, resultando-lhes a leitura mais chamativa e atrativa. Foi o que se tentou cumprir com a atividade proposta neste ciclo de investigação.

A atividade do segundo ciclo de investigação foi implementada durante a leção da terceira UD da professora estagiária, no mês de abril, entre os dias 12 e 19. A UD foi planeada tendo como tema o tópico *Home life*, focando-se no subtópico “4.1. My place” (Coelho & Gonçalves, 2021). Tal como os ciclos anteriores, teve a duração total de três aulas (cada uma durando cinquenta minutos), sendo a primeira e última aula com o grupo total e a segunda aula realizada em turnos. A atividade implementada deu-se na aula de turnos, ou seja, na segunda aula da UD, onde na primeira aula, já se tinha trabalhado vocabulário relacionado aos *house rooms*, dedicando esta segunda aula à leitura, inserindo o elemento família nas histórias. Também as histórias serviram para introduzir um tópico gramatical – o *Past Simple* – de maneira a trabalhá-lo na aula seguinte.

Além disso, também é fundamental mencionar que, embora inconscientemente, devido a nervosismo por parte da professora estagiária, aplicou-se a atividade prévia à leitura apenas no segundo turno¹² da turma, não o aplicando ao primeiro turno; isto leva a que haja dados diferentes. Sendo assim, teremos duas opiniões diferentes entre os turnos.

O primeiro turno não foi exposto às atividades prévias à leitura, exigindo assim um momento de improviso parcial, no qual se avançou diretamente do momento de revisão da aula anterior para a leitura, sem a fase de pré-leitura. O segundo turno foi exposto a

¹² Como já referido no capítulo 1, a turma de ILE tinha aulas de turnos uma vez por semana, na qual se dividia e, enquanto metade dos alunos tinham inglês, a outra metade tinha espanhol; no bloco seguinte, trocavam de lugar. Isto obrigava a que a docente tivesse de dar a mesma aula duas vezes, de maneira a garantir que os discentes estavam no mesmo patamar.

tudo que se havia planejado, incluindo a atividade prévia à leitura planejada e descrita abaixo.

A) Atividade implementada

A atividade presente foi implementada numa aula cujo foco principal era a leitura, após um momento de revisão inicial, onde se estabeleceu uma relação com o final da aula anterior; nesta, realizou-se uma atividade¹³ em grande grupo com recurso à *realia*¹⁴ (ver anexo 14). De seguida, partiu-se para a atividade prévia à leitura implementada neste ciclo de investigação (ver anexo 15). Esta foi realizada em grande grupo e consistiu nos seguintes passos: depois dos alunos serem lembrados das histórias pessoais partilhadas, foram informados que este seria o tema dos textos a ler e que iriam ler sobre a experiência de uma outra família; para isso, iriam fazer previsões baseadas em imagens e em como estas se conectavam, sendo já apresentados aos nomes das personagens, apelando à sua criatividade e análise das imagens, com o objetivo de gerar alguma curiosidade (e, consequentemente, motivação), bem como ativar conhecimentos prévios. A leitura serviria para comprovar as suas suposições e, posteriormente, responder a algumas questões pós-leitura.

4.3.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados

No ciclo 2 seguiu-se a lógica utilizada para os dois últimos ciclos de investigação: uniu-se e tratou-se a informação reunida nas notas da professora-estagiária e respostas dos alunos a um questionário. A este questionário registaram-se dez respostas. Em seguida, apresentam-se os resultados obtidos através de um gráfico e uma tabela, bem como a discussão e análise dos mesmos.

¹³ Nesta, a professora estagiária levou objetos do quotidiano cujos se podiam encontrar nos diferentes espaços de uma casa, e os alunos teriam de retirar os objetos e ir afirmando em qual dos *house rooms* poderíamos encontrar o objeto. Durante esta atividade, a professora ia partilhando já histórias sobre a sua experiência com a sua família em diferentes espaços da casa advindos das respostas dos alunos, também os incentivando a que partilhassem histórias deles mesmos.

¹⁴ A *realia*, de acordo com o *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, define-se como “Objetos de la realidad cotidiana (alimentos, monedas, billetes, folletos, mapas, periódicos, utensilios de cocina, etc.) que emplea el profesor en clase” (Palacios Martínez et al., 2019).

Gráfico 8 – Resultados ILE ciclo 2: gosto pelo tipo de texto (Q5)

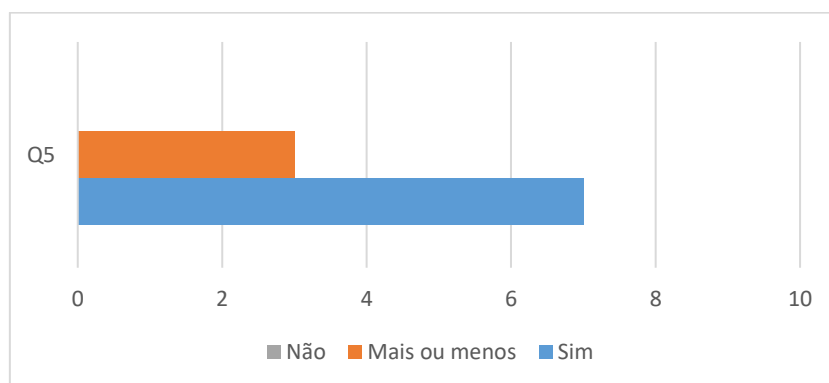


Tabela 5 – Resultados ILE ciclo 2: Motivação nas atividades implementadas (Q3, Q4, Q6 e Q7)

	Q3	Q4
1	Sim porque com imagens acaba por chamar mais a atenção motivar-nos mais a ler	Sim
2	Mais o menos pois dava mais interesse e estímulo.	Sim. Porque ajuda-nos na imaginação.
3	Sim. Porque ajuda-nos na imaginação.	Não porque acho que não faz diferença
4	Não. Porque não mudaria para mim e teria o mesmo ânimo	não porque eu não gosto muito de ler
5	Sim, porque foi estranho ler logo sem ter atividade antes	Não. Porque eu gosto de ler e não preciso de motivações para ler.
6	Sim. Porque já estaria preparado para o que ia ler	Sim porque já sabia o que mais ou menos o que ia ler
7		Sim, porque fiquei curioso para ler e saber o que tinha acontecido com as pessoas
	Q6	Q7
1	Lermos todos	Não
2	tá bom assim	Ter imagens
3	Jogos de exercícios sobre o texto	Não tenho uma sugestão.
4	Mais atividades.	Não
5	Não sei	Não
6	não sei	montar a história como se fosse um puzzle, em grupo e depois ver se estava correta de acordo com o texto que iam ler

7	perguntas sobre oq lemos.	
8	Acho que as previsões que fazemos já tornam a leitura mais atrativa	
9	Está bem já	
10	sons de fundo	

Os resultados deste segundo ciclo de investigação, no geral, são também bastante positivos. Apesar do imprevisto já mencionado por parte da docente, esta distinção entre turnos foi esclarecedora na abordagem e tratamento dos dados. Por isso mesmo, dos dados recolhidos durante este ciclo de investigação ressalta-se a diferença sentida entre turnos durante a atividade de leitura.

No primeiro turno sentiu-se uma maior reticência e confusão por parte dos alunos ao avançar diretamente para a leitura, traduzindo-se numa maior dificuldade por parte dos mesmos e numa menor motivação para ler porque faltava essa componente de “preparação” para a leitura. Por conseguinte, registou-se um maior número de chamamentos da professora durante a leitura e também maior tempo dedicado à leitura por parte dos alunos. Além disso, houve manifestação por parte dos alunos do estado de confusão, levando alunos a perguntar se era para ler o texto e perguntando o que é que tinham de fazer depois de ler o texto. Isto reflete-se na resposta dos alunos no questionário à Q3 (ver anexo 8), porque a maioria dos alunos (cinco dos seis alunos que responderam, ou seja, aproximadamente 84%) disse que sim e mais ou menos¹⁵; apenas um aluno mencionou que não (resposta 4 – ver tabela 5). As respostas positivas (1, 2, 3, 5 e 6 – ver tabela 5) refletem a importância que os alunos dão a estas atividades para os motivar a ler. Estas respostas claramente apontam para o papel importantíssimo que as atividades prévias à leitura têm para os alunos em questão. Apesar de se notar que mesmo sem a atividade prévia à leitura, a leitura correu bem e teve os seus resultados positivos, a verdade é que se notou que os alunos sentiram uma maior insegurança enquanto liam e o momento de transição para a leitura não foi natural, o que dificultou o processo de leitura como um todo. Quando apresentados com uma opção para os

¹⁵ Apenas um dos alunos que respondeu à Q3 disse na sua resposta mais ou menos.

ajudar e motivar para o processo de leitura, os alunos reconhecem que efetivamente teria sido útil e apelativo realizá-la.

As respostas do segundo turno foram diferentes, visto que estes alunos tiveram o momento de pré-leitura, mas igualmente significativas. À Q4 (ver anexo 8), algumas das respostas foram inesperadas, visto que muitas foram negativas. No entanto, mais de metade dos alunos (aproximadamente 60% dos alunos, ou seja, quatro dos sete alunos que responderam à questão) reconheceram a importância destas (respostas 1, 2, 6 e 7 – ver tabela 5). Estas respostas apontam para a consciência que os alunos já têm sobre o quão importantes são as atividades prévias à leitura, estando mais bem preparados para o processo de leitura e reconhecendo o papel das atividades prévias à leitura de motivação para ler.

Não obstante, também é importante refletir sobre as respostas negativas à Q4 (respostas 3, 4 e 5 – ver tabela 5) e sobre o que estas poderão significar. Nota-se na resposta 3 e 4 uma certa indiferença para com as atividades prévias à leitura e para com a leitura, visto que os alunos em questão não sentem que estas façam alguma diferença ou simplesmente não gostam de ler. No entanto, isto deixa espaço para refletir que talvez a atividade em questão (e, na realidade, as atividades até aí implementadas), não lhes tenham resultado motivadoras enquanto alunos, o que é possível ocorrer visto que este é um PIA de pequena dimensão. Sendo assim, não houve oportunidade de implementar mais atividades e mais diversas, que poderiam ter resultado motivadoras para este aluno. Além disso, a heterogeneidade é uma realidade muito presente na sala de aula e o que resulta com um aluno pode não resultar para outro; o fundamental é que o docente tenha consciência de tal facto e trabalhe para todos tentarem ter o mínimo de proveito das aulas ensinadas, mas perceber que também não será sempre assim, especialmente quando é um docente que se encontra nos primeiros anos de docência: como professores, aprende-se algo novo todos os dias.

Considerando a resposta 5, apesar de reconhecer-se que existem alunos que efetivamente gostam de ler, também é importante recordar que como seres humanos, a tendência é fazer coisas que resultem agradáveis e interessantes. Possivelmente o aluno gosta de ler determinados tipos de histórias e as utilizadas na leitura que surgem

na sequência da atividade prévia implementada poderia já resultar motivadora pelo tema, que foi abordado na fase de pré-leitura. No entanto, é importante perceber que existem alunos que já por si só vêm na escola e, neste caso em específico, a leitura, como algo motivador.

Além do mais, parece possível que a resposta dos alunos mudaria se não tivessem sido expostos às atividades prévias à leitura; dito isto, teria sido interessante poder ter apresentado a alunos do mesmo turno a atividade prévia à leitura e a leitura sem esta¹⁶, para que pudessem comparar e até mesmo a professora estagiária pudesse ver as diferenças pela sua reação. Talvez assim a percepção, especialmente por parte dos alunos, fosse diferente e pudessem realmente contrastar os momentos. Reconhece-se também que porventura teria sido interessante realizar uma entrevista onde os diferentes turnos discutiriam se se sentiram motivados a ler ou não, explicando porquê e explorando as diferenças entre turnos.

4.4. Reflexão final sobre os resultados obtidos

Em suma, comparando resultados entre o Ciclo 1 e Ciclo 2, a verdade é que se notou uma evolução, especialmente quando comparando as sugestões de como melhorar as atividades prévias à leitura para que se sentissem mais motivados a ler: estas diminuíram em número, o que aponta para que se tenha seguido algumas das sugestões dadas pelos alunos e que com isso, a atividade implementada no segundo ciclo de investigação resultou ainda mais benéfico para os alunos. Tal como no questionário relativo ao primeiro ciclo de investigação, também se incluiu esta pergunta no questionário que se refere ao segundo ciclo de investigação; neste não houve nenhuma sugestões de como melhorar, respondendo todos os alunos que não tinham sugestões de melhoria.

Neste sentido, através das atividades implementadas e dos dados recolhidos que funcionam como evidência, é possível aferir que o benefício das atividades prévias à leitura no que concerne a motivação dos alunos para ler em sala de aula foi perceptível.

¹⁶ Contudo, isto obrigaria a uma mudança substancial da atividade implementada, não podendo ser realizada em grande grupo, mas sim individualmente ou em pequenos grupos.

Verificou-se que, além disso, um aspeto importante para que houvesse uma evolução entre ciclos de investigação com os alunos de ILE foi o uso das imagens, do apoio visual nas atividades implementadas, sendo estas um fator de apelo à motivação dos alunos, especialmente quando consideramos as tarefas de *predictions*.

Apesar de todos os imprevistos e dificuldades associados tanto ao primeiro, como ao segundo ciclo de investigação, a professora estagiária considera que a experiência foi positiva, não só no que diz respeito aos resultados que se obtiveram, o que refletiu um impacto positivo nos alunos, mas também no que concerne à experiência enquanto professora estagiária. Esta reconhece que são estes momentos menos bons que tornam os docentes mais conscientes do seu papel, e especialmente no último ciclo de investigação, considera pertinente ter analisado as diferenças sentidas entre os turnos – esse acontecimento, de uma perspetiva de docente, fez com que a professora estagiária valorizasse ainda mais o papel das atividades prévias à leitura junto dos alunos, visto que conseguiu observar diferenças claras entre os alunos que tiveram acesso a elas e os que não tiveram.

Após a análise e discussão dos ciclos de investigação na disciplina de Inglês, no próximo capítulo procede-se à apresentação da intervenção ocorrida na disciplina de Espanhol.

5. Intervenção na disciplina de Espanhol

O presente capítulo tem como finalidade descrever os ciclos de intervenção realizados pela professora-estagiária na disciplina de Espanhol (5.1, 5.2 e 5.3); posteriormente, apresentar-se-ão os resultados obtidos, procedendo à interpretação e reflexão dos mesmos, incluindo uma reflexão final sobre os resultados obtidos (5.4).

5.1. Ciclo 0

O Ciclo 0 na disciplina de Espanhol ocorreu durante a primeira UD ensinada pela professora estagiária, no final do mês de novembro, entre os dias 27/11 e 30/11. Teve a duração de trezentos minutos totais, divididos por três aulas de cem minutos cada. A UD foi planificada de acordo com as sugestões fornecidas pelo manual escolar adotado pela escola *Endirecto.es* (Pacheco et al., 2021), sendo o tema elegido o tema 5 *En familia*.

A professora estagiária embora ainda não conhecesse muito bem o grupo a lecionar, já conhecia os alunos do grupo em questão um pouco mais afincadamente (quando comparados ao grupo de inglês) por ser um grupo que tinha mais tempo de aulas semanalmente – consequentemente, passava mais tempo com estes; notava-se nestes alunos uma maior maturidade (advinda da idade) e uma maior abertura inicial para com a professora estagiária, o que fez com que esta também sentisse uma maior afinidade inicial.

Por essa mesma razão, a professora decidiu abordar o tema de uma maneira sensível, consciente e tolerante que fizesse com que os alunos refletissem e também se sentissem seguros, enquanto desenvolviam certas competências e consciência sobre si mesmos e sobre os outros, que lhes são úteis e cruciais no seu quotidiano – os docentes formam alunos, mas também acabam por ser responsáveis por uma socialização e preparação dos estudantes para a vida em sociedade.

As atividades implementadas foram trabalhadas na segunda aula da UD, na sequência de uma primeira aula dedicada a vocabulário relacionado ao tema da família (explorando os membros da família e tarefas domésticas). Na mesma, realizou-se uma

atividade de vazío de informação¹⁷, que tratava um seio familiar (sobre o qual iriam ler na segunda aula, onde as atividades a seguir apresentadas foram implementadas). Essa atividade serviu o seu propósito de revisão da aula anterior, mas também para já introduzir o momento de leitura.

A) Atividades implementadas

Apesar de na realidade terem sido implementadas mais do que uma atividade, as mesmas foram trabalhadas numa mesma aula, dedicadas à mesma leitura.

Como já mencionado, a atividade de vazío de informação que trabalhava a árvore geneológica da família do capítulo do livro que iriam ler serviu de ponte entre as duas aulas; nesse momento, apresentou-se também aos alunos a capa do livro, focando a atenção no título, *Cuentos de la abuela Amelia*, perguntando aos alunos se a avó deles também conta ou se lhes contava contos (ver anexo 16a), de maneira a apelar a um momento de partilha entre todos, tentando já gerar alguma confiança e segurança para o tratamento do tema.

De seguida, pediu-se aos alunos que, com base na informação já trabalhada na atividade de vazío de informação da árvore geneológica da família e na capa, os alunos lessem as sinopses projetadas (ver anexo 16b) e, em grande grupo, decidissem qual lhes parecia a mais provável de ser a verdadeira sinopse. Depois disso, era-lhes revelada a correta¹⁸.

Nesta sequência, com toda a informação obtida e reunida, os alunos antes de procederem à leitura tinham mais uma atividade prévia. Nesta, primeiramente, tinham de fazer previsões sobre que personagens é que eles achavam que tinham dito as frases apresentadas; depois, realizar predições sobre a quem é que se referiam (qual das personagens) o conjunto das frases (ver anexo 16c), de maneira a comprová-las durante a leitura.

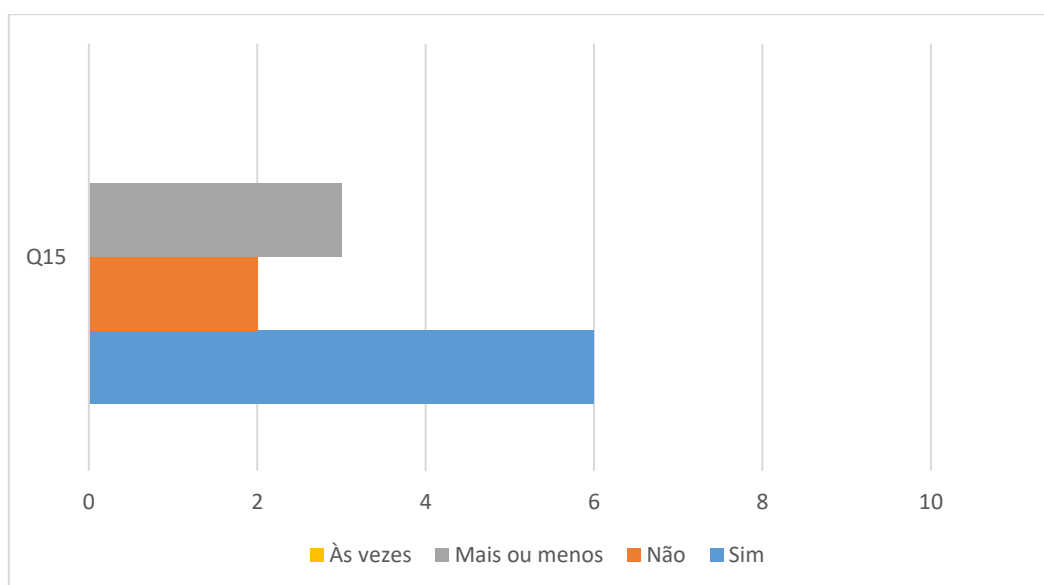
¹⁷ De acordo com o *Diccionario de enseñanza y aprendizaje de lenguas*, uma atividade de vazío de informação – em especial o *vacío informativo* – define-se da seguinte maneira: “Vacío que surge de una actividad en la que cada estudiante tiene información que su pareja o sus compañeros de grupo no poseen. Los estudiantes interaccionan para “llenar el vacío” (Palacios Martínez et al., 2019).

¹⁸ Reconhece-se agora que talvez teria sido interessante deixar esta descoberta da sinopse para os momentos de leitura e pós-leitura, gerando ainda mais curiosidade para a leitura.

5.1.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados

Além das notas e apontamentos tomados pela professora estagiária (inclusive reflexões no portefólio de reflexão realizado no âmbito da UC de Seminário Pedagógico), também se recolheram dados através de um questionário inicial que, à semelhança do questionário implementado em ILE (ver anexo 5), pretendia não só conhecer os hábitos de leitura dos alunos, mas também obter feedback sobre a UD de modo a definir o seu tema para o PIA¹⁹. Deste questionário, tratar-se-ão a totalidade de respostas obtidas (dez)²⁰, que se encontram representados num gráfico e numa tabela a continuação:

Gráfico 9 - Resultados ELE ciclo 0: capítulo lido (Q15)



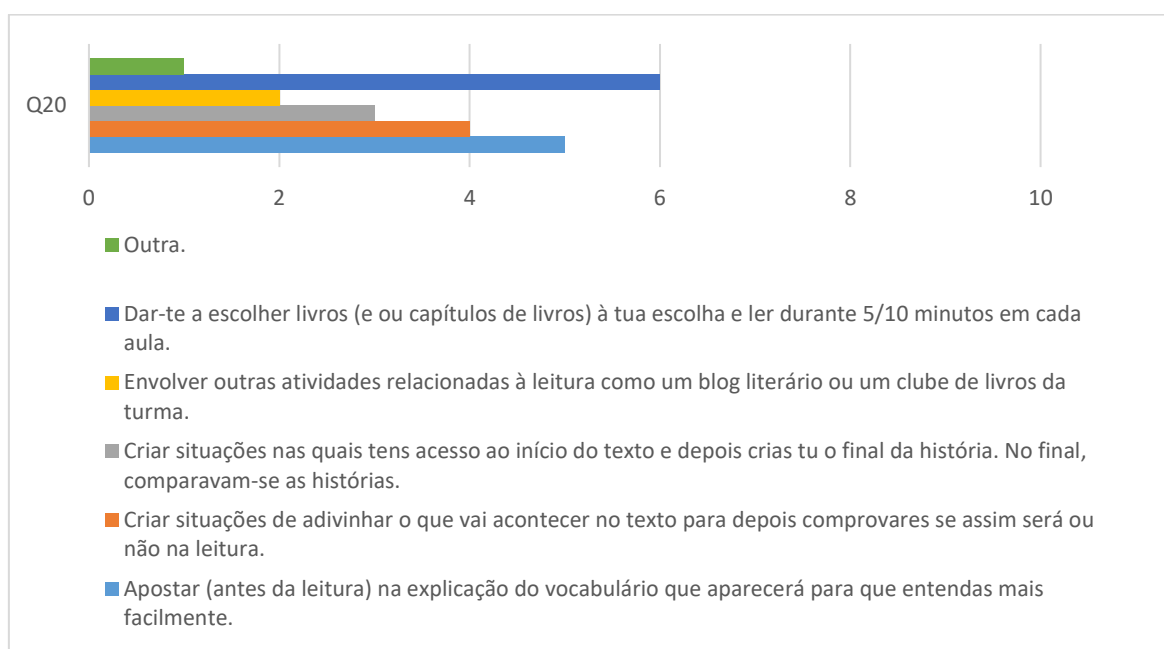
¹⁹ Já se mencionou anteriormente que no momento retratado, a professora estagiária ainda não havia decidido totalmente qual seria o seu tema de investigação; apenas se havia definido que iria estar relacionado com a leitura. Desse modo, também não se apresentarão as respostas a todas as perguntas do questionário visto que nem todas serão importantes e/ou pertinentes para o tema posteriormente definido.

²⁰ Nesta altura, a turma estava constituída por catorze alunos. O questionário foi preenchido em sala de aula, com a professora orientadora presente. Nesta aula, alguns dos alunos faltaram e/ou tinham faltado à aula em questão; por isso, apenas dez alunos responderam ao questionário.

Tabela 6: Resultados ELE ciclo 0: Q16

	Q16
1	Parecia uma história interessante
2	Interessante
3	Deu nos a conhecer uma história diferente das outras e culturas etc..
4	Depende muito do assunto.
5	Achei interessante
6	achei interessante
7	Foi secante
8	Gostei da história.
9	Não estava presente na aula em que estudamos o capítulo.
10	Porque tem muitas falas e é de uma leitura breve e fácil de entender.
11	Sim porque representa uma parte do real, sendo a filha uma criança que se questiona sobre as coisas e sempre otimista e os pais realistas.

Gráfico 10 - Resultados ELE ciclo 0: estratégias sugeridas pelos alunos (Q20)



Na aula em que a atividade descrita foi implementada, a professora registou que, para a atividade, os alunos se encontravam, de certa forma, motivados. Esta não se traduziu em euforia e entusiasmo, mas sim numa calma e abertura à realização da atividade. Não houve verbalização por parte dos alunos de não quererem ler, mas sim aceitação do processo. Viu-se também alunos participativos, que contribuíram com as suas ideias quando se falava das sinopses, bem como alunos interessados em realizar a atividade

da pré-leitura individual. Também a sua postura durante a leitura foi correta, realizando a sua leitura em silêncio, chamando a professora estagiária em algumas ocasiões, para dúvidas maioritariamente relacionadas a vocabulário. No entanto, as dúvidas são um claro reflexo desta vontade em ler o texto, demonstrando interesse em também compreendê-lo.

Estes elementos mencionados apontam para que o facto de a atividade ter sido motivadora, porque fez com que estes lessem com atenção, cuidado e interesse; isto refletiu-se nas suas respostas ao questionário. Quando questionados se gostaram de ler o capítulo que se estudou em aula (Q15 – ver anexo 5), vemos no gráfico 9 que a maioria dos alunos deu uma resposta positiva: aproximadamente 55% da turma deu como resposta que “sim”; aproximadamente 30% dos alunos responderam “mais ou menos”. Isto traduz-se num total de quase 85% de respostas no espectro do lado positivo; apenas dois dos alunos (ou seja, aproximadamente 20% da turma) responderam que não. Quando questionados sobre a justificação de tal resposta, a maior parte menciona que o capítulo que leram foi interessante (respostas 1, 2, 5 e 6 – ver tabela 6). Isto revela que os alunos acharam todo o processo de leitura cativante, e esse processo envolve a fase da pré-leitura, que serviu o seu propósito principal de gerar curiosidade. Também algumas das respostas deram a entender que os alunos gostaram da história, seja pelo seu tipo textual (resposta 10) ou por considerarem um aspeto importante a tratar do seu quotidiano (respostas 3 e 11); no caso da resposta 10, pode-se considerar que o/a aluno/a achou fácil de entender porque, efetivamente, houve um trabalho prévio que fez com que o aluno ou a aluna em questão se sentisse devidamente preparado/a para proceder à leitura.

Ou seja, embora não se faça referência direta à atividade prévia implementada, pode-se deduzir que os alunos gostaram de ler porque foram e sentiram-se motivados para fazê-lo, visto que o que faz com que a leitura seja interessante antes de entrarem em contacto direto com o texto são, efetivamente, as atividades prévias à leitura; no caso em específico, foi o momento em que tiveram contacto com o título, sinopse e realização de previsões e predições sobre as personagens.

Estes dados são particularmente positivos quando se estabelece uma comparação com as suas respostas à Q17 (ver anexo 5). Apesar de os alunos não serem grandes apreciadores de ler no geral (como já se demonstrou no gráfico 3 nas suas respostas à Q1), a verdade é que os eles revelam, na sua maioria, que gostam de ler em sala de aula – quase 50% dos alunos dizem que gostam, enquanto outros quase 50% mencionam que só “às vezes”; apenas aproximadamente 10% dos alunos mencionam que “não” gostam de ler nas aulas. Denota-se na opção “às vezes” uma certa insegurança, que com certeza será assegurada com esta preocupação por parte dos docentes de motivar os alunos para a atividade (que, no caso da atividade implementada, fez com que cerca de 55% da turma afirma-se, com segurança, que gostaram de ler o capítulo trabalhado – ver gráfico 9).

Não estando o tema do PIA definido quando se realizaram as atividades descritas, a verdade é que já nesse momento se questionou os alunos sobre estratégias de leitura (estando incluídas aí algumas suscetíveis de se usar no momento antes da leitura) que estes apreciavam para se sentirem mais interessados a ler em sala de aula (Q20 - ver anexo 5). Como é possível ver no gráfico 10, nota-se já uma valorização das atividades incluídas nesta fase de pré-leitura: apesar de a opção mais selecionada (que foi selecionada seis vezes) não ter sido nenhuma das que contempla uma atividade prévia à leitura, a verdade é que juntando todas as opções que fazem referência a atividades prévias, no seu conjunto, foram selecionadas nove vezes (ver gráfico 10):

- Selecionaram cinco vezes a opção “Apostar (antes da leitura) na explicação do vocabulário que aparecerá para que entendas mais facilmente” e quatro vezes a opção “Criar situações de adivinhar o que vai acontecer no texto para depois comprovares se assim será ou não na leitura.”

Conclui-se com a ideia de que a triangulação destes dois métodos de recolha de dados (apesar do questionário não estar exatamente focado para o papel das atividades prévias na motivação dos alunos) revela que as atividades implementadas tiveram um impacto positivo nos alunos no que respeita à motivação para ler o texto trabalhado em aula – os alunos sentiram-se motivados a ler o texto e acharam a leitura interessante.

Tanto as respostas dadas pelos alunos, bem como as observações da professora estagiária apontam para o constatado.

Sendo apenas este o início de implementação de atividades para o PIA em questão, e no momento não estando exatamente focado para o tema posteriormente escolhido, vai-se observar uma evolução entre este ciclo de “teste” e os próximos. As sugestões dadas pelos alunos na resposta à Q20 foram também tidas em conta para os próximos ciclos de investigação.

5.2. Ciclo 1

O primeiro ciclo de investigação na turma de ELE incluiu-se na segunda UD lecionada pela professora estagiária. Iniciou-se no fim do mês de janeiro de 2024 e terminou no início do mês de fevereiro (acontecendo na semana do dia 29/01 até dia 2/02). Teve a duração total de trezentos minutos, subdividindo-se em três blocos de cem minutos. O tema elegido para a UD foi a comida, sendo selecionado de entre os possíveis no manual adotado pela escola *Endirecto.es 1*, sendo o tema 7 “¡Ñam ... Ñam! ¡Qué rico!” (Pacheco et al., 2021, p. 5) o escolhido. Durante a UD implementaram-se duas atividades para o PIA em questão; ambas ocorreram na mesma aula (segunda aula de três totais).

A primeira aula da UD tinha como objetivo dotar os alunos de vocabulário relacionado ao tema da comida para a segunda aula, onde se abordou o tema de uma maneira mais centrada na leitura e mais direcionada para o elemento cultural, explorando as diferenças dos hábitos alimentares entre os portugueses e espanhóis; também se exploraram diferentes pratos típicos não apenas espanhóis (que, graças à curta distância geográfica, muitos dos alunos já conhecem), mas também hispano-americanos. Tudo o que foi abordado contribuiu para a realização da tarefa final na última aula, que consistia numa atividade de simulação, onde os alunos, em pequenos grupos, tiveram de escrever um diálogo que poderiam ter num restaurante, sendo um dos alunos o garçom e os outros os clientes, para posteriormente representarem esse diálogo para o restante grande grupo.

A) Atividade implementada 1

A primeira atividade deste ciclo de investigação foi implementada durante a segunda aula da UD, no dia 1 de fevereiro. Esta aula teve como objetivo predominante o desenvolvimento da compreensão leitora, focando na vertente cultural do tema da UD, o que foi bastante próspero para a implementação de atividades prévias à leitura.

Esta surgiu na sequência de um momento da aula anterior, onde se perguntava aos alunos se se recordavam da foto do prato típico espanhol *paella* para introduzir o tema da UD. Isso serviu para discutir se todos os alunos conheciam o prato, além de se discutir se estes conheciam mais pratos típicos e, então, introduzir este foco mais cultural sobre a comida, perguntando-lhes se eles sabiam e/ou achavam se os costumes dos espanhóis eram muito diferentes da cultura que tínhamos em comum, a portuguesa. Discutiu-se isto em grande grupo.

Por isso mesmo, previamente a lerem um texto sobre os costumes espanhóis para comprovarem se efetivamente as suas ideias estavam corretas ou não, preencheu-se uma tabela muito similar à que teriam de preencher pós-leitura do texto sobre Portugal, para ser mais fácil terem um elemento visual para efetuar essa comparação.

B) Atividade implementada 2

A segunda atividade foi implementada na mesma aula, na sequência da atividade de leitura mencionada anteriormente (visto que na atividade de pós-leitura, se discutiram pratos típicos espanhóis que se mencionaram no texto que tiveram de ler). Sendo assim, apresentaram-se vários pratos típicos hispanos, perguntando aos alunos se reconheciam qual era o prato espanhol (ver anexo 18). Depois de os alunos identificarem o prato espanhol – a *tortilla de patatas* – realizou-se, como exemplo, em grande grupo, o exercício que posteriormente teriam de fazer em pequenos grupos para trabalhar os textos informativos sobre os diferentes pratos típicos hispano-americanos (ver anexo 19), também de forma a aumentar a confiança dos alunos para a consecução da tarefa em pequenos grupos.

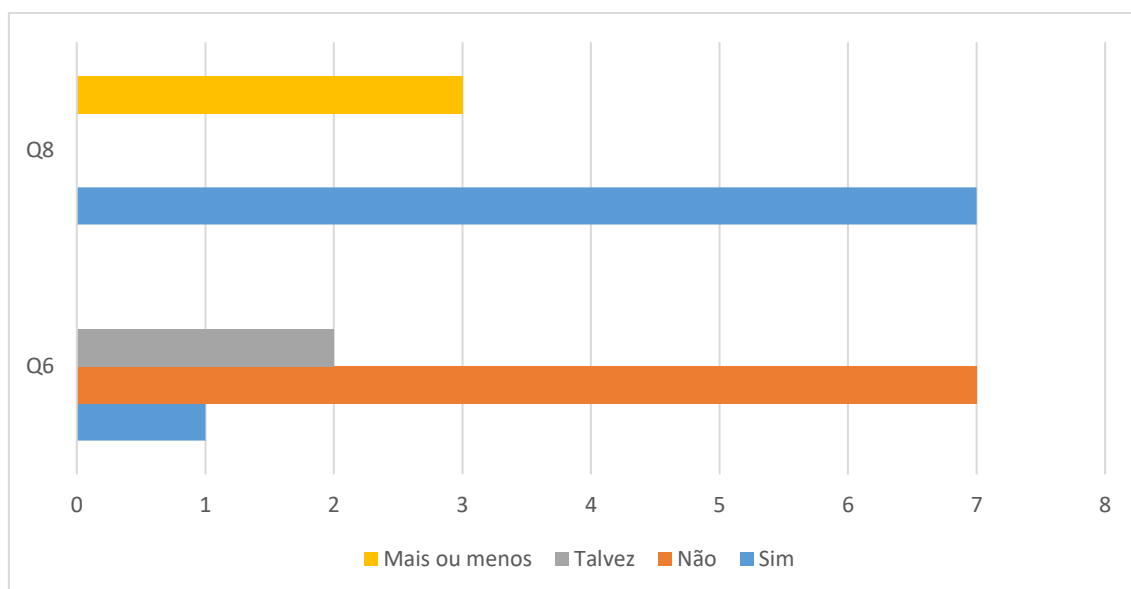
A atividade consistiu no preenchimento dos espaços em pequenos grupos, através da ordenação das letras para formar as palavras que se encontravam entre parênteses nos

textos (ver anexo 19), relativos a diferentes pratos hispano-americanos, de forma a depois proceder à leitura e, reunir a informação numa tabela. Posteriormente, dariam a informação aos restantes colegas que não tiveram acesso ao texto que leram.

5.2.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados

Também no ciclo 1 se recorreu a um questionário como ferramenta de recolha de dados. Com o tema do PIA já definido, o questionário em questão já focava mais a sua atenção nas atividades prévias à leitura e ao seu papel na motivação dos alunos no que respeita às atividades implementadas²¹. Tratam-se as dez respostas obtidas ao questionário, retratadas no gráfico e tabela seguintes, para se proceder à sua análise e reflexão.

Gráfico 11 – Resultados ELE ciclo 1: melhora de atividade e gosto pelo tipo de texto (Q6 e Q8)



²¹ Convém referir que, no entanto, algumas das perguntas eram também mais gerais, porque como já mencionado no capítulo 4, a professora estagiária considerava importante que os alunos tivessem um espaço de partilha sobre os seus gostos no geral. Por isso mesmo não se apresentarão as respostas ao questionário total.

Tabela 7 – Resultados ELE ciclo 1: Q3, Q4, Q5, Q7 e Q9

	Q3	Q4
1	Sim, porque fiquei mais interessada em ler o texto	Sim, porque foi um exercício que cativou mais atenção
2	Sim, porque gera curiosidade sobre o que se vai falar no texto.	Sim, porque além de serem os alunos a completar o texto, o trabalho em grupo torna a atividade mais divertida.
3	Mais ou menos, pois ler textos não é muito do meu agrado	Sim porque o trabalho em grupo deixa nos mais motivados para fazer os trabalhos seguintes
4	Sim porque deu me curiosidade para ver se o que eu achava que sabia estava certo ou não	Sim porque organizar as palavras e trabalhar foi divertido e fiquei curioso para ler o texto
5	Sim. Ao fazer previsões fiquei motivada para ver se era como pensava	Sim. Fazer em grupos motiva porque sinto apoiada.
6	Sim porque desperta interesse e curiosidade sobre o tema	Sim porque ajudou a ter uma ideia de como fazer o exercício, depois do trabalho de grupo estava mais motivada porque é mais divertido.
7	Sim fiquei mais interessada para descobrir mais	Sim, prefiro do que fazer sozinha
8	Sim foi divertido para compararmos o que os nossos colegas acham	Sim porque assim conseguimos partilhar opiniões e ver se estamos errados
9	Sim. Pensar antes sobre o assunto e depois ler é interessante	Sim mas preferia ter feito sozinho
10	Mais ou menos porque foi interessante pensar no que já sabia sobre o assunto para depois ver se tinha razão, mas mesmo assim fiquei um pouco confuso ao ler	Sim porque pudemos ver o que fazer com a professora primeiro e assim foi mais fácil ordenar as palavras em grupo e depois ler
	Q5	Q7
1	Não sei	Porque eu gosto mais de fazer em conjunto do que individual
2	Não	Em grupos conseguimos partilhar ideias de forma mais ativa e fazer um trabalho mais desenvolvido.

3	Não sinto que haja maneiras para tornar a leitura na sala de aula atrativa.	Sinto que se fosse em grupo seria melhor para o caso de alguém não saber o que dizer e tem sempre a ajuda da turma
4	mais coisas em grupo	Talvez teria mais tempo para pensar/ter ideias, mas é bom fazer em grupo para quando não tenho ideias
5	Sim, diversificando a forma como é apresentada	Para primeiro ter tempo de pensar no que ia dizer
6	Sim. Com música ambiente	Porque em grupo há mais apoio dos colegas
7	Não porque não gosto muito de ler gosto de outras atividades	É bom fazer com grupos para ter mais ideias
8	Ler em atividades é melhor do que ler sozinho porque assim não sinto que estou a ler por obrigação	Ver outras opiniões faz nos pensar então fazer em grupo para mim é melhor
9	Acho que não há muitas mais maneiras de ler	Assim dá para participarmos todos e podemos ter opiniões diferentes
10	Adivinhar o que vai acontecer e ler para ver se estamos certos	Não porque se não tiver ideias, os meus colegas ajudam e é melhor
	Q9	
1	Deixarem-me curiosa para ler, como por exemplo, fazer o género de exercícios feitos na aula	
2	Diversificar o tipo de textos	
3	Jogos em grupo de adivinha	
4	Coisas divertidas em grupo	
5	Prever o conteúdo pelo título	
6	Jogos	
7	Às vezes os temas poderiam ser mais adaptados aos nossos gostos	
8	Acho que as atividades já são boas	
9	Nenhuma	

Durante a implementação destas atividades, registou-se uma diferença na atitude dos alunos perante as duas atividades, embora que essa diferença esteja expressa subtilmente nas respostas dos alunos. Perante a atividade 1, embora os alunos se tenham mostrado colaborativos e participativos, a verdade é que se nota uma certa

apreensão em expor as suas ideias em voz alta, talvez devido a alguma insegurança e/ou dificuldade em entender a pergunta e a atividade. As suas respostas foram curtas e bastante diretas, não sendo dedicado muito tempo à atividade em si. Isto traduziu-se numa certa confusão por parte dos alunos, que durante a leitura fizeram algumas questões, tais como:

- Aluno Z: “Temos de ler tudo, professora?”
- Aluno Y: “Aonde é que está a resposta a esta pergunta?”
- Aluno X: “É mesmo para ler tudo?”
- Aluno W: “Professora, onde é que está a informação que responde a isto?”

Embora estas se refiram talvez mais ao momento de pós-leitura²² do que propriamente à fase de pré-leitura, a verdade é que o processo de ler se vê como algo que tem início ainda antes da leitura se iniciar, tendo esta impacto na entendimento e performance dos alunos (ver capítulo 2). No entanto, nas suas respostas ao questionário realizado, os alunos demonstraram uma atitude mais positiva perante esta atividade, que apesar de alguma confusão, mesmo assim foram capazes de reconhecer os benefícios da atividade para a sua motivação a ler o texto.

Quando deparados com a Q3 do questionário (ver anexo 7) que questionava os alunos sobre se efetivamente tinham sentido que as previsões sobre os costumes espanhóis tinham sido motivadoras, vemos que não há um único não entre as respostas, o que traduz um 100% de respostas positivas, embora que duas das respostas tenham sido “mais ou menos” (respostas 3 e 10). A resposta 10 transmite esta perceção que a professora estagiária sentiu de confusão enquanto lia. Não obstante, apesar dessa perceção, a verdade é que a maioria dos alunos transmitem uma visão mais positiva da atividade prévia. A sua perceção é igualmente válida, porque foram eles o alvo da atividade e, com eles, pelo que transmitem, resultou²³.

²² Neste momento, tal como no momento de pré-leitura (ver anexo 18), após a leitura do texto, os alunos tinham de completar uma tabela semelhante que se referia a Espanha e aos hábitos espanhóis relacionados com a comida.

²³ A realidade é que a perceção de alunos (e, muitas vezes, entre os diferentes alunos) e docentes são diferentes; talvez a perceção da docente possa ser considerada mais objetiva, mas nenhuma é totalmente fidedigna ou deve ser tomada como verdade absoluta.

Contudo, já tendo refletido sobre a sua performance e sobre a planificação da atividade, a professora estagiária no questionário incluiu uma questão sobre se os alunos achavam que teria sido melhor e mais motivador realizar a atividade de forma individual primeiramente, e só apenas depois partilhar com o restante grupo, de maneira a dar-lhes mais tempo de refletir na atividade prévia proposta (Q6 – ver anexo 7). A esta questão, 70% da turma respondeu que “não”, 20% respondeu que “talvez”, e apenas 10% partilhou que “sim”. Para a professora estagiária parecia óbvio (após reflexão) que seria melhor realizar da maneira constatada na questão; no entanto, os alunos manifestaram as suas razões na resposta à Q7 (ver tabela 7), que de certa forma fazem sentido com o grupo em questão: as respostas todas ressaltam esta ideia de apoio, onde destacam esta entreajuda entre eles²⁴ caso alguns elementos não tenham ideias, revelando também um sentimento de segurança para com os colegas, que também foi importante considerar ao planificar a atividade que se implementou no ciclo 2.

No que diz respeito à atividade 2, os dados apontam também para uma experiência bastante positiva, ainda mais que a primeira, chegando até a manifestar algum entusiasmo por trabalharem em grupo e terem o desafio extra de ordenar palavras; além disso, estes também refletem a questão do grupo mencionada no final do parágrafo anterior. Isto tudo traduz-se nas suas respostas à Q4 (ver tabela 7):

- Todas as respostas foram positivas, visto que os alunos afirmaram todos que “sim”, na sua maioria²⁵ transmitindo também este à-vontade que sentem em trabalhar em pequenos grupos, justificando que lhes dá mais confiança porque podem trocar ideias e confirmar as suas ideias.
- Além disso, também algumas das respostas (1, 2, 4 e 6) mencionam a palavra “divertido” no que toca à ação de realizar a atividade, mais em concreto a atividade de ordenar as palavras.

²⁴ O grupo em questão desde cedo que se revelou um grupo bastante unido, mesmo aquando da entrada de novos elementos no final do 1º período.

²⁵ Apenas um dos alunos mencionou que preferiria ter realizado a atividade sozinho, não procedendo à justificação para tal.

Portanto, é importante que os alunos sintam que é divertido porque, na sua percepção, este conceito muitas vezes traduz-se em motivação para a realização da atividade de leitura. Esta atitude reflete-se também nas respostas à Q8, que quando questionados sobre se gostaram de ler o tipo de texto que lemos em sala de aula (ou seja, informativo), estes, na sua maioria, contestam que sim (70% das respostas) e “mais ou menos” (30% das respostas), não havendo nenhum “não” entre as respostas (ver gráfico 11); vemos, assim, os efeitos positivos das atividades prévias à leitura, que tanto contribuem para o elemento motivação na leitura (ver capítulo 2).

Com base nos dados recolhidos, pode-se então aferir que a motivação foi efetivamente potenciada com as atividades implementadas, com especial destaque para a segunda atividade: este destaque deve-se muito ao elemento trabalho em pequenos grupos e de terem tido de ordenar as palavras, algo que os alunos consideraram mais divertido – ou seja, dinâmico. A sua motivação traduziu-se também na performance dos alunos: como já se mencionou, a atitude calma com a qual enfrentaram a leitura, bem como a resolução dos exercícios pós-leitura foi satisfatória, demonstrando terem compreendido bem o texto ao partilhar as suas respostas com os restantes colegas do grande grupo.

Além das perguntas já mencionadas, de maneira a perceber que alterações (pequenas ou não) se poderia e/ou deveria implementar para o segundo ciclo de investigação, também se questionaram os alunos sobre sugestões que teriam para melhorar as atividades prévias à leitura para que se sentissem mais motivados (Q5 e Q9 – ver anexo 7).

Entre as sugestões mencionadas, na Q9 mencionam os trabalhos em grupo (resposta 4) e fazer previsões (resposta 10). Também na Q5 os alunos fazem referência aos trabalhos de grupo (respostas 3 e 4) e, inclusive, à realização de previsões (respostas 1, 3, 5 – ver tabela 7). Reforça-se, assim, com estas respostas, que efetivamente os alunos se sentem motivados ao realizar trabalhos de grupos e também ao realizar previsões e, por isso, os dados obtidos se traduziram nas conclusões tiradas: as atividades implementadas resultaram motivadoras para os alunos para ler em sala de aula.

Sendo assim, a docente no próximo ciclo de investigação queria manter os resultados no espectro positivo. Por isso mesmo, decidiu que tentar melhorar especificamente a atividade que, a seu ver, correu menos bem (atividade 1), focando a sua atenção nas previsões, mas adicionado o elemento visual, com o recurso a imagens (tal como realizado na intervenção em ILE) seria uma opção viável; foi isso que se considerou ao planificar a atividade a implementar no segundo ciclo de investigação, que se encontra descrita no subcapítulo seguinte.

5.3. Ciclo 2

Para iniciar a descrição do segundo ciclo de investigação, é relevante mencionar que, apesar de se observarem resultados bastante positivos no primeiro ciclo, o objetivo é sempre melhorar e explorar diferentes atividades suscetíveis de ser implementadas. Além disso, também a professora estagiária sentiu que com a atividade de previsões realizada previamente no ciclo 1 não tinha atingido o seu máximo potencial junto dos alunos, querendo dar uma nova oportunidade a esse tipo de atividades de maneira a perceber se o seu papel pode ser considerado como importante no que toca à motivação para ler em sala de aula. A necessidade de diversificar as atividades foi ultrapassada pela necessidade de comprovar se a realização de previsões poderia funcionar junto dos alunos, inserindo-lhes novos elementos. Portanto, a lógica para a implementação da atividade do ciclo 2 seguida foi: melhorar e valorizar as atividades de previsões, recorrendo ao uso de imagens. Optou-se, assim, por realizar uma atividade bastante similar à adotada no ciclo 2 de intervenção em ILE (ver capítulo 4).

A atividade deste ciclo de investigação ocorreu durante a leção da terceira e última UD da professora estagiária, sendo o seu tema “En la ciudad” (Pacheco et al., 2021, p. 5). Esta ocorreu no final do mês de abril e início do mês de maio, entre os dias 29/04 e 3/05, tendo a duração total de duzentos e cinquenta minutos, o que se traduziu em três aulas: duas de cem minutos e outra de cinquenta minutos, onde se ocupou apenas metade do bloco de cem. A atividade que se descreverá foi implementada durante a segunda aula da UD.

A) Atividade implementada

A presente atividade foi implementada numa aula cujo objetivo principal nos primeiros cinquenta minutos era a leitura. Por isso mesmo, no início da aula, após uma revisão da aula anterior, discute-se, em grande grupo, sobre o tema. Nesse momento, também a professora partilha uma história engraçada e curiosa que já viveu durante uma das suas viagens, incentivando os alunos a fazer o mesmo. Nesse sentido, informa-os que então irão ler sobre histórias do género (quatro no total) que algumas pessoas partilharam em blogues. De maneira a gerar curiosidade, a professora diz-lhes que antes de partir para a leitura, terão de observar algumas imagens sobre as diferentes histórias e terão de relacionar as imagens, de maneira a fazer previsões sobre o que lhes parecia que iria acontecer nas histórias (ver anexo 20). A atividade consistiu então nisso: em grande grupo, fazer previsões através das imagens projetadas para depois, ao ler, comprovar as suas previsões.

5.3.1. Apresentação, discussão e análise dos resultados

Para a recolha de dados, durante o ciclo dois, usaram-se as mesmas ferramentas de recolha adotadas até então: notas/registos feitos por parte da professora estagiária e um questionário (ver anexo 9) com uma estrutura muito semelhante ao apresentado no ciclo 1, também para possibilitar algum tipo de comparação na análise dos dados obtidos. Ao questionário mencionado registaram-se onze perguntas; assim sendo, serão apresentados os resultados obtidos, e logo de seguida, a discussão e análise dos mesmos.

Gráfico 12 – Resultados ELE ciclo 2: Gosto pelo tipo de texto(Q5)

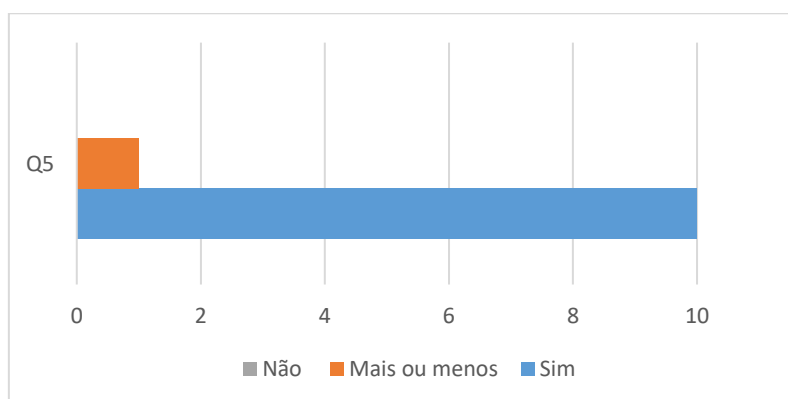


Tabela 8 – Resultados Ele ciclo 2: Q3, Q4 e Q6

	Q3	Q4	Q6
1	Sim, porque é um exercício divertido que estimula o cérebro	Quem lê passa a vez a outro.	Exercícios coletivos.
2	Sim. Foi divertido ver as ideias dos meus amigos e ter outras para depois ler e comprovar se estava certo	Mais exercícios assim	Eu gostei desta atividade
3	Sim, aumentou a curiosidade. Ajudou também a relembrar vocabulário que surgiu no texto.	Utilizando elementos externos como música e objetos	Temas atuais e interessantes
4	Sim, foi uma atividade muito diferente e divertida	Dividir o texto em partes (baralhadas) e ordenar	Trabalhos colaborativos
5	Sim aumentou a curiosidade	Fazendo sobre temas diferentes e que nós gostamos mais	Fazer jogos e atividades diferentes
6	Sim fiquei interessado em saber se as nossas ideias estavam certas	Esta atividade foi muito gira e acho que este tipo de previsões despertam muita curiosidade	Falar sobre temas importantes que afetam a nossa vida e para os mais jovens pode despertar curiosidade de pesquisar mais
7	Sim, gostei muito das ideias e da forma como as imagens fizeram com que estivesse mais atento	Acho que as atividades mais dinâmicas como esta fazem com que fiquemos mais curiosos	Acho que as atividades já são boas
8	Sim. Porque a atividade era diferente e mais divertida	Fazer atividades em grupos e competições	Nenhuma
9	Sim, foi bom para ter mais interesse	Atividades em grupo	Atividades diferentes das normais e coisas do nosso dia a dia
10	Sim porque queria ver se o que imaginei através das imagens era verdade ou não	Com exercícios do género ou então algo mais dinâmico com jogos	Fazer coisas parecidas e também fazer jogos

11	Sim, porque queria descobrir o que realmente aconteceu com as personagens	Eu gostei da atividade que fizemos	Fazer parecido ao que fizemos
----	---	------------------------------------	-------------------------------

Durante a implementação da atividade neste ciclo de investigação observaram-se também resultados positivos, reconhecendo-se que a atividade surtiu o efeito desejado de motivar os alunos a ler. Isto refletiu-se na postura e na não manifestação dos alunos verbal de não quererem ler. Além disso, praticamente todos os alunos foram extremamente participativos²⁶, contribuindo com diversas ideias e demonstrando entusiasmo durante o momento prévio à leitura, podendo-se aferir que foi um momento que lhes gerou bastante motivação para ler o texto, de modo a descobrirem se as suas previsões estavam certas ou não. Também com esta se ativou conhecimentos prévios, surgindo especialmente vocabulário interessante e útil para a melhor e mais eficaz leitura dos textos.

Estas afirmações encontram-se sustentadas pelas respostas dadas pelos alunos no questionário final de UD (ver anexo 9). Quando questionados se sentiam que a atividade promovida os tinha motivado para ler (Q3), 100% das respostas foram um “sim” (ver tabela 8); apesar das justificações serem diversas, estão todas interligadas por este elemento motivação, mencionando-se que foi uma atividade divertida (respostas 1, 2, 4 e 8), que lhes aumentou o interesse, a atenção e curiosidade para ler (respostas 3, 5, 7 e 9) porque queriam saber se as suas ideias estavam corretas ou não (respostas 6, 10 e 11) – é possível aferir que todas estas respostas estão de acordo com a ideia que o momento prévio à leitura é importante para gerar motivação, ativando também conhecimentos prévios e criando condições favoráveis para a resolução da atividade de leitura e até pós-leitura eficazmente. Esta motivação traduziu-se também nas respostas dos alunos à Q5 (ver anexo 9), visto que todas as respostas foram positivas: todos os

²⁶ Muitos dos alunos deram ideias; aqueles que não deram ideias “originais”, contribuíram mesmo assim, ao manifestar diante do grupo que estavam de acordo com algumas das ideias que os seus colegas partilharam.

alunos responderam que gostaram de ler os textos trabalhados; apenas um aluno selecionou a opção “mais ou menos” (ver gráfico 12).

Pode-se ainda aferir que a atividade implementada resultou motivadora a partir das sugestões dadas, dado que houve alunos que nestas mencionaram (ver tabela 8, Q4 e Q6) que a atividade já implementada resultou motivadora (respostas 2, 6, 7 e 10 à Q4 e as respostas 2, 7, 10 e 11 à Q6).

5.4. Reflexão final sobre os resultados obtidos

Em síntese, através dos resultados apresentados e a sua discussão e análise, é possível aferir que ambos os ciclos de investigação cumpriram com a sua tentativa de perceber como se pode potenciar a motivação dos alunos. Não obstante, é possível reconhecer que a atividade implementada no ciclo 2 teve os melhores resultados, visível nas respostas anteriormente tratadas.

As observações da professora, bem como as reflexões por esta realizada do comportamento e postura dos alunos durante a implementação do ciclo 1 de investigação levaram-na a adotar a mesma estratégia de previsões, de maneira a perceber se a atividade realmente resultava motivadora quando aplicada em dois momentos diferentes e se dotada de imagens, apelando ao elemento visual de maneira a potenciar a criatividade e motivação dos alunos. Esta decisão foi também influenciada pela manifestação dos alunos já no ciclo 1 de que sentiam curiosidade para ler o(s) texto(s) com a realização de previsões, mas vendo-se esta acrescida com a atividade desenvolvida no ciclo 2.

Conclui-se que é possível sim motivar os alunos para ler em sala de aula com o recurso a atividades prévias à leitura: até atividades baseadas na mesma estratégia podem ter formatos diferentes e funcionar, embora que de maneiras diferentes. É importante refletir também que estes foram os resultados obtidos com a turma em questão no contexto em específico que se desenvolveu – uma turma bastante homogênea, colaborativa e interessada em ajudar a professora estagiária a desenvolver o seu PIA; a verdade é que, mesmo assim, houve certas inseguranças reveladas por parte dos alunos relativas à leitura, porque cada aluno é um tipo de aluno diferente do seu colega, e

coisas diferentes tendem a funcionar de maneira diferente com os alunos. Portanto, as atividades prévias à leitura são sim motivadoras, podendo ter efeitos e formatos diferentes – cabe aos docentes conhecer a turma em questão de maneira a perceber o que poderá resultar melhor com eles.

Considerações finais

A temática da leitura é cada vez mais importante no contexto de sala de aula, dado que ao desenvolvimento da tecnologia se associa este decréscimo de gosto pela leitura, num mundo com um ritmo cada vez mais acelerado. Não obstante, não se deve esquecer e nem deixar que os alunos esqueçam que a leitura é algo crucial para seu cotidiano e para o seu desenvolvimento enquanto membros integrantes de uma sociedade – não é atoa que uma das áreas de competências que os alunos devem desenvolver presente no PASEO seja linguagens e textos (Martins et al., 2017). Sendo assim, temos de ser capazes de dar aos alunos oportunidades em sala de aula para que vejam um propósito e utilidade na leitura, motivando-os para tal. Fazê-lo pode ser difícil, mas a realidade é que existem várias alternativas para motivar os alunos, especialmente no que diz respeito ao momento de pré-leitura, através das atividades prévias à leitura (já que um dos seus objetivos principais é esse mesmo: motivar os alunos a ler).

Dessa maneira, a resposta à pergunta de investigação formulada para a realização do presente PIA “Como podemos potenciar a motivação dos alunos para ler através das atividades prévias à leitura na sala de aula de línguas estrangeiras?”, bem como a resposta às restantes perguntas de investigação muito importantes para a orientação do processo de investigação-ação realização (ver capítulo 1), apontam para que as atividades prévias à leitura poderão sim ser uma solução a esta aparente desmotivação para ler em sala de aula por parte dos alunos.

Está claro que, então, também o PIA desenvolvido respondeu aos principais objetivos definidos no capítulo 1: entendeu-se que há uma diversidade de atividades prévias à leitura suscetíveis de ser utilizadas na sala de aula de línguas estrangeiras, elegendo algumas das existentes de modo a perceber quais funcionariam melhor com as turmas-alvo do PIA, incluindo investigar-se o impacto que estas tiveram na motivação dos alunos para ler em sala de aula.

Os resultados obtidos nos ciclos de investigação apontam para a conclusão de que as atividades implementadas tiveram um papel crucial, ao observar-se que a maioria dos alunos transmitiram que se sentiram motivados a ler, através das suas atitudes e

postura; de igual modo, as suas respostas aos questionários refletiram o aumento da sua motivação para ler em sala de aula. Dos resultados obtidos, destaca-se que as previsões resultaram sempre muito bem; quando aliadas ao elemento visual (com imagens), tanto na turma de ILE, como a de ELE, tiveram um impacto ainda mais positivo. Também o trabalho de grupo parece incentivar e motivar bastante os alunos; embora possa ser difícil implementá-lo no que respeita a leitura, é importante testar diferentes estratégias e observar o que resulta ou não com os alunos em questão.

Desta informação poderá surgir a seguinte pergunta: Quais atividades devemos, então, eleger? A resposta poderá não soar tão satisfatória, mas a verdade é que o contexto vai ditar as atividades implementadas - e os resultados traduziram isso mesmo; apesar de, na maioria, ver-se que as atividades implementadas nos ciclos de investigação descritos foram frutíferas, houve também opiniões menos positivas, onde os alunos revelam que não resultaram assim tanto ou até nada motivadoras para eles.

A realidade é que num contexto de educação em que as turmas são bastante heterogéneas (e no qual se valoriza isso cada vez mais), é difícil chegar a todos os alunos por igual, porque estes têm as suas características únicas. Nesta nota, é importante variar, de maneira a valorizar os diferentes alunos e o seu potencial, que é tão diversificado: isso certamente irá criar um ambiente de sala de aula rico e diverso, onde os alunos possam sentir que as suas diferenças são apreciadas. A educação é, sobretudo, sobre isso.

Todo o processo foi influenciado pelas limitações que o projeto em questão trazia. Em primeiro lugar, a que mais se destaca é a sua pequena dimensão, porque isso representa um limite especialmente a nível temporal, o que no caso do presente PIA, traduziu-se numa menor variedade de atividades implementadas. Por isso, afirmar com segurança total que o objetivo do PIA foi cumprido resulta impossível; pode-se apenas afirmar que com a maioria dos alunos das turmas-alvo inseridos neste contexto em específico, o PIA foi cumprido. No entanto, como já mencionado, a motivação é ativada de diferentes maneiras nos alunos, sendo que determinada atividade pode não resultar motivadora para alguns, mas para outros sim, não dando uma maior oportunidade de investigação do que poderia resultar ainda melhor para outros alunos que revelaram as atividades

implementadas como não motivadoras. Creio que o segredo seja continuar a explorar o tema, diversificando as atividades.

Além disso, também se sentiram maiores limitações especialmente associadas à intervenção realizada na turma-alvo de ILE, visto que eram uma turma menos homogênea (e até mais imprevisível) que a turma de ELE – sendo as diferenças mais sentidas as de conhecimento linguístico entre alunos - o que dificultou a tomada de algumas das decisões no diz respeito às atividades implementadas. Neste sentido, até se deram certos imprevistos e imprevistos que poderão ter afetado os resultados obtidos. Não apenas esta limitação se observou na turma de ILE, mas também esta turma teve um menor número de aulas lecionadas (quando comparada à turma de ELE – cem minutos semanais frente a trezentos minutos semanais, respetivamente), o que condicionou a planificação e aplicação das atividades a implementar, bem como a recolha de dados (dando-se preferência à boa e eficaz lecionação das aulas).

Neste seguimento, acredita-se que é importante que o tema em questão deva ser valorizado e por isso, investigado no futuro. Tendo-se optado por uma variedade menor de atividades entre ciclos de investigação (pelas razões previamente mencionadas), seria do meu interesse realizar uma investigação numa futura prática letiva não só com diferentes contextos, mas poder também aplicar diferentes estratégias sobre as quais li e experimentar coisas diversas dentro das que já implementei, inclusive com outros tipos de textos. Além disso, considero fundamental a expansão da investigação do tema à comunidade escolar, especialmente no que diz respeito às aulas de línguas (não só estrangeiras, mas também materna), tendo em conta o momento de menor apreciação e trabalho da leitura no contexto da educação.

Termina-se com uma reflexão sobre o quão importante a realização do estágio-pedagógico, bem como tudo que foi realizado associado a este (como aulas de Seminário Pedagógico, diário de investigação, portefólio de reflexão, e o presente PIA). Com a condução desta pesquisa, pude perceber o quão fundamental é preservarmos este lado investigador do professor porque nos conduz a refletir sobre a nossa prestação enquanto docentes e sobre como podemos melhorá-la, de modo a fazer o que será melhor para a(s) turma(s) em questão. O nosso foco enquanto docentes deve sempre

ser o aluno e como melhor podemos preparar estes alunos para a sua vida, fazendo com que este veja o propósito da escola.

Deste mestrado, mas essencialmente deste último ano, levo para a vida muitos ensinamentos, que tenho a certeza de que serão imensamente úteis. Não obstante, reconhece-se que isto é a apenas o início de um percurso longo, duro, mas também enriquecedor e gratificante. Apesar de se aprender muito, também fica espaço para aprender ainda mais coisas. Foi um ano intenso e desafiante, onde aprendi muito com todos os envolvidos neste processo, desde professores universitários a alunos. Terminado este percurso, sinto-me grata pelos ensinamentos, mas consciente que há espaço para aprender muito mais – e creio que a docência seja sobre isso: ensinar, claro, mas também aprender a cada dia que passa.

Referências Bibliográficas

- Agrupamento de Escolas Abel Salazar. (2023). *Projeto Educativo*.
<https://drive.google.com/file/d/1CTA-i7G-2scfcOp7RJOA4zhHizFWrEM0/view>
- Almeida, J. D., Ellison, M., Anido, M. P., Lorenzo, M. B., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S. & Rodrigues, S. V. (2016). *Projetos de investigação- ação: orientações gerais para a elaboração do relatório de estágio em ensino de português e de língua estrangeira*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Alyousef, H. S. (2005). TEACHING READING COMPREHENSION TO ESL/EFL LEARNERS. *The Reading Matrix*, 5(2), 143 - 154.
[https://www.researchgate.net/publication/235771368 Teaching reading comprehension to ESLEFL learners](https://www.researchgate.net/publication/235771368_Teaching_reading_comprehension_to_ESLEFL_learners)
- Bell, J. (2010). *Como realizar um Projeto de investigação* (4ª ed.). Gradiva.
- Bielsa, M. P. B. (2000). Actividades de prelectura: Activación y construcción del conocimiento previo. *Carabela*, 48. 65-83.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_065.pdf
- Council of Europe. (2020). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment – Companion volume*. Council of Europe Publishing, Strasbourg. <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas – Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições ASA.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf
- Dörnyei, Z. (2008). *Motivational Strategies in the Language Classroom*. Cambridge University Press.
- Fernandes, E. (1990). *Psicologia da adolescência e da relação educativa*. Edições ASA.

Fernández, S. (2001). *Programa de Espanhol nível de iniciação 10º ano*. Ministério da Educação: Departamento do Ensino Secundário.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Secundario/Documentos/Programas/e_spanhol_inic_10.pdf

Gabinetes da Secretária de Estado Adjunta e da Educação e do Secretário de Estado da Educação (2018): “Despacho Normativo n.º 10-B/2018”, *Diário da República*, 2.ª série, nº 129, 6 de julho de 2018. Disponível em:
<https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/despacho-normativo/10-b-2018-115652972>

Gonçalves, M. E. & Coelho, M. (2021). *Top Teen 7*. Areal.

Instituto Cervantes. (2006). *Plan Curricular del Instituto Cervantes índice*.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/plan_curricular/indice.htm

Kueker, J. (1990, 4-6 de outubro). *Prereading activities: A key to comprehension*. 12th International Conference on Learning Disabilities, Austin.
<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED360785.pdf>

Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C. & Correia, T. S. (2007). *Os Estudantes e a Leitura*. Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação. <http://www.gepe.min-edu.pt/>

Littlejohn, A. (2001). Motivation Where does it come from? Where does it go?. *ENGLISH TEACHING professional*, 19, 5 - 8.
<https://www.andrewlittlejohn.net/website/docs/Littlejohn%20-%20motivation%20where%20does%20it%20come%20from%20and%20%20where%20does%20it%20go.pdf>

López, J. M. (2000). Estrategias de lectura: Propuestas prácticas para el aula de E/LE. *Carabela*, 48. 25-43.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_025.pdf

Magron, N. G., Barreto, S. L. M. & Fecchio, M. (2004). Uma experiência de leitura em três momentos. *AKRÓPOLIS – Revista de Ciências Humanas da UNIPAR*, 12(3), 179-181.

<https://unipar.openjournalsolutions.com.br/index.php/akropolis/article/download/417/382/1571>

Martínez, F. V. & García, M. T. H. (2000). Se puede aprender una segunda lengua sin saber leer?: Alfabetización y aprendizaje de una L2. *Carabela*, 48. 85-110.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_085.pdf

Martins, G., Gomes, C., Brocardo, J., Pedroso, J., Camilo, J., Silva, L., Encarnação, M., Horta, M., Calçada, M., Nery, R., Rodrigues, S. (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Direção-Geral da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf

Mayor, J. (2000). Estrategias de comprensión lectora. *Carabela*, 48. 5-23.
https://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/carabela/pdf/48/48_005.pdf

McDonough, S. (2007). Motivation in ELT. *ELT Journal*, 61(4), 369 - 371.
<https://doi.org/10.1093/elt/ccm056>

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais 10º Ano Formação Geral - Iniciação Espanhol*. Direção-geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_espahnol_f_geral_inic.pdf

Ministério da Educação. (2018). *Aprendizagens Essenciais. Inglês 7º ano*. Direção-geral da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_7a_ff.pdf

Ministério da Educação. (1997). *Programa de Inglês 3º Ciclo LE I*. Departamento da Educação Básica.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_ing_programa_3c.pdf

Moreira, M. F. F. (2015). *Estratégias de motivação para a leitura em contexto de sala de aula* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio->

[aberto.up.pt/handle/10216/82199#:~:text=referenciar%20este%20registo%3A-,https%3A//hdl.handle.net/10216/82199,-Autor\(es\)%3A%C2%A0](https://aberto.up.pt/handle/10216/82199#:~:text=referenciar%20este%20registo%3A-,https%3A//hdl.handle.net/10216/82199,-Autor(es)%3A%C2%A0)

Newby, D., Allan, R., Fenner, A., Jones, B., Komorowska, H., & Soghikyan, K. (2007).

Portfolio europeo para futuros profesores de idiomas: Una herramienta de reflexión para la formación de profesores. Centro europeo de lenguas modernas.

https://www.ecml.at/Portals/1/documents/ECML-resources/C3_EPOSTL_ES_web.pdf?ver=2018-03-22-164313-200

Nunan, D. (2005). *Research Methods in Language Learning* (15ª ed.). Cambridge University Press.

Pacheco, L., Carballo, E. & Sánchez, M.T. (2021). *Endirecto.es 1*. Areal editores.

Palacios Martínez, Ignacio (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo

Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. (2019). Realia. In *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*.

<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/realia-objetos-reales>

Palacios Martínez, Ignacio (dir.), Rosa Alonso Alonso, Mario Cal Varela, Yolanda Calvo

Benzies, Francisco Xabier Fernández Polo, Lidia Gómez García, Paula López Rúa, Yonay Rodríguez Rodríguez & José Ramón Varela Pérez. (2019). Vacío informativo. In *Diccionario electrónico de enseñanza y aprendizaje de lenguas*.

<https://www.dicenlen.eu/es/diccionario/entradas/vacio-informativo>

Priberam. (s.d.). leitura. In *Dicionário Priberam da Língua Portuguesa*.

<https://dicionario.priberam.org/leitura>

Santos, R. B. O., Oliveira, H. C., Carvalho, J. J., Jore, R. S., Guimarães, E. O., Cunha, I. M.

S., Furtunato, K. V., Queiroz, N. R. & Silva K. S. B. (2021). A importância da leitura na sala de aula. *Research, Society and Development*, 10(4), 1 - 10.

<http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i4.14129>

Solé, I. (2000). *Estrategias de lectura*. Graó.

Souza, K. R. & Kerbauy, M. T. M. (2017). Abordagem quanti-qualitativa: superação da dicotomia quantitativa-qualitativa na pesquisa em educação. *Educação e Filosofia*, 31(61), 21-44. <https://doi.org/10.14393/REVEDFIL.issn.0102-6801.v31n61a2017-p21a44>

Syder, M. J. A. (2009). *A Compreensão leitora* [Dissertação de mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto]. Repositório Aberto da Universidade do Porto. <https://repositorio-aberto.up.pt/handle/10216/20097#:~:text=https%3A//hdl.handle.net/10216/20097>

Anexos

Anexo 1 – Decoração Halloween: Escola Básica Maria Manuela de Sá



Anexo 2 – Ficha de observação: leitura

Grelha de observação: Leitura

Data da observação: / /

Objetivo: Avaliar a atitude e postura dos alunos para com a leitura, bem como a participação e compreensão da leitura durante a aula.

Pré-observação:

Plano de sequência a seguir na aula:

Durante a aula:

Foi cumprido? _____

Durante a aula:

Nível de atenção dos alunos (0-10)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Reação ¹ dos alunos à atividade de leitura										

¹ Respostas, expressões faciais, etc.

1

Postura dos alunos ao realizar a atividade de leitura ²		
Estímulo(s) à participação utilizado; funciona ou não?		
	Sim	Não
Recursos utilizados		

² Se demonstram interesse e empenho, se aparentam estar aborrecidos, se falam para os colegas (se sobre o tema, cooperando, ou se sobre assuntos não relacionados à atividade), etc.

2

Participação dos alunos na(s) atividade(s)	Quem	Como/Porquê
Compreensão demonstrada pelos alunos na realização das atividades	Quem	Como/Porquê

Pós-observação:

1. Descrição da atividade de leitura realizada ³	
2. Descrição da atividade que veio imediatamente antes da atividade de leitura realizada	
3. Descrição da atividade que veio imediatamente a seguir à atividade de leitura realizada	

³ Tipo de leitura exigida, etc.

4

8. Porque é que funcionou (ou não) o estímulo à participação utilizado? Alguma sugestão para melhorar?	
Comentários (reflexões, análise, etc.)	

5

Anexo 3 – Questionário inicial Ciclo 0: ILE

1. Consideras-te uma pessoa que gosta de ler? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

2. Seja a resposta sim ou não, explica de forma breve porque é que gostas (ou não) de ler. *

3. Tens algum género literário favorito? Elege o(s) teu(s) favorito(s).

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Conto
- ☐ Poesia
- ☐ Teatro
- ☐ Fantasia
- ☐ Ficção científica
- ☐ Suspense/thriller
- ☐ Comédia
- ☐ Romance

4. Ao ler por prazer, preferes ler um livro de ficção ou não ficção?

Marcar apenas uma oval.

☐ Ficção.

☐ Não ficção.

5. Com que frequência lês por gosto? (Não por "obrigação" da escola, por exemplo). *

Marcar apenas uma oval.

☐ Algumas horas todos os dias.

☐ Algumas horas em alguns dias da semana.

☐ Ao fim-de-semana.

☐ Depende das semanas.

☐ Raramente leio.

☐ Não me lembro de ter lido algo por prazer nos últimos 2 meses.

6. Quanto tempo costumias dedicar à leitura por semana? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1/2 horas por dia.

☐ Mais de 1/2 horas por dia.

☐ Mais ou menos 30 minutos por dia.

☐ Menos de 30 minutos por dia.

☐ Depende das semanas, mas nunca mais de 1/2 horas por dia.

☐ Leio ao fim-de-semana.

☐ Não leio nada durante a semana nem ao fim-de-semana.

7. Há períodos específicos do dia em que preferes ler? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

8. Se respondeste à pergunta anterior sim, diz qual/quais.

9. Leste algum livro no último mês? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

10. Se respondeste sim à pergunta anterior, diz qual/quais.

11. Como é que tens acesso a livros para leres "por prazer"? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Biblioteca da escola.

☐ Biblioteca Municipal.

☐ Tenho fácil acesso para comprar numa livraria.

☐ Empréstados por alguém.

☐ Não procuro livros porque não gosto/costumo ler.

12. Costumas ir à biblioteca da tua escola para requisitares livros? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Às vezes.

☐ Raramente.

☐ Nunca fui lá desde o início do ano letivo.

13. Sentes que lerias mais se tivesses mais tempo? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Talvez.

14. Sentes que lerias mais se os livros estivessem de mais fácil acesso (incluindo monetariamente)? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

☐ Talvez.

15. Gostaste de ler o capítulo que estudamos nas nossas aulas?

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Mais ou menos.

☐ Não.

☐ Outra: _____

16. Diz porque é que gostaste (ou não de ler) o capítulo. *

17. Gostas de ler nas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Às vezes.

18. Consideras que é possível "ler por prazer" numa sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Talvez.

19. Sentes que os teus professores, de um modo geral, fazem com que a leitura na sala de aula seja mais agradável? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Às vezes.

20. Qual estratégia sentes que é mais importante para ti enquanto aluno para que te sintas mais interessado para ler dentro da sala de aula? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Apostar (antes da leitura) na explicação do vocabulário que aparecerá para que entendas mais facilmente.
☐ Criar situações de adivinhar o que vai acontecer no texto para depois comprovar se assim será ou não na leitura.
☐ Criar situações nas quais tens acesso ao início do texto e depois crias tu o final da história. No final, comparavam-se as histórias.
☐ Envolver outras atividades relacionadas à leitura como um blog literário ou um clube de livros da turma.
☐ Dar-te a escolher livros (e ou capítulos de livros) à tua escolha e ler durante 5/10 minutos em cada aula.
☐ Outra.

21. Se escolheste a opção "Outra" na questão anterior, diz qual é a estratégia que sentes que é mais importante para ti enquanto aluno para que te sintas mais interessado para ler dentro da sala de aula.

22. Que sugestões farias ao teu professor para tornar a leitura nas aulas menos "aborrecida"?

23. Sentes que a "leitura por prazer" te poderia tornar melhor numa língua estrangeira? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Talvez.

24. Se os teus professores introduzissem na aula um livro de forma atrativa, sentes que depois lerias o resto (ou pelo menos mais alguma parte) em casa? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Talvez.
-

Anexo 4 – Tabela respostas Q2 questionário inicial ELE

	Q2
1	Porque é uma boa maneira de passar o tempo longe das redes sociais
2	É relaxante
3	Porque não gosto de ler e também sou preguiçoso
4	Depende muito do tema,se for algo na qual me desperta interesse.
5	Perguiça
6	não gosto muito porque não me chama a atenção
7	Já leio desde a infância, então tornou-se um hábito para mim. Para além de aprender, estendo o meu vocabulário, é divertido
8	Não gosto de ler porque acho entediante e preferia fazer outra coisa.
9	Eu gosto de ler porque é uma boa maneira de passar o tempo e aprendo coisas novas ao ler.
10	Prefiro ver filmes em vez de ler o livro pois tem mais ação entendes melhor a história com imagens do que a ler
11	Ler ajuda a treinar o nosso foco porque prestamos mais atenção ao que estamos a ler.

Anexo 5 - Questionário inicial Ciclo 0: ELE

1. Consideras-te uma pessoa que gosta de ler? *

Marcar apenas uma oval.

☐ Sim.

☐ Não.

2. Seja a resposta sim ou não, explica de forma breve porque é que gostas (ou não) de ler. *

3. Tens algum género literário favorito? Elege o(s) teu(s) favorito(s).

Marcar tudo o que for aplicável.

☐ Conto

☐ Poesia

☐ Teatro

☐ Fantasia

☐ Ficção científica

☐ Suspense/thriller

☐ Comédia

☐ Romance

4. Ao ler por prazer, preferes ler um livro de ficção ou não ficção?

Marcar apenas uma oval.

☐ Ficção.

☐ Não ficção.

5. Com que frequência lês por prazer? (Entende-se por prazer como leitura por gostar, não por "obrigação" da escola, por exemplo). *

Marcar apenas uma oval.

☐ Algumas horas todos os dias.

☐ Algumas horas em alguns dias da semana.

☐ Ao fim-de-semana.

☐ Depende das semanas.

☐ Raramente leio.

☐ Não me lembro de ter lido algo por prazer nos últimos 2 meses.

6. Quanto tempo costumias dedicar à leitura por semana? *

Marcar apenas uma oval.

☐ 1/2 horas por dia.

☐ Mais de 1/2 horas por dia.

☐ Mais ou menos 30 minutos por dia.

☐ Menos de 30 minutos por dia.

☐ Depende das semanas, mas nunca mais de 1/2 horas por dia.

☐ Leio ao fim-de-semana.

☐ Não leio nada nem durante a semana, nem ao fim-de-semana.

7. Há períodos específicos do dia em que preferes ler? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.

8. Se respondeste à pergunta anterior "sim", diz qual/quais.

9. Leste algum livro no último mês? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.

10. Se respondeste sim à pergunta anterior, diz qual/quais.

11. Como é que tens acesso a livros para leres "por prazer"? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Biblioteca da escola.
☐ Biblioteca Municipal.
☐ Tenho fácil acesso para comprar numa livraria.
☐ Empréstados por alguém.
☐ Não procuro livros porque não gosto/costumo ler.

12. Costumas ir à biblioteca da tua escola para requisitares livros? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Às vezes.
☐ Raramente.
☐ Nunca fui lá desde o início do ano letivo.

13. Sentes que lerias mais se tivesses mais tempo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Talvez.

14. Sentes que lerias mais se os livros estivessem de mais fácil acesso (incluindo monetariamente)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Talvez.

15. Gostaste de ler o capítulo que estudamos nas nossas aulas?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Mais ou menos.

16. Justifica a resposta anterior. *

17. Gostas de ler nas aulas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Às vezes.

18. Consideras que é possível "ler por prazer" numa sala de aula? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.

19. Sentes que os teus professores, de um modo geral, fazem com que a leitura na sala de aula seja mais agradável? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
- ☐ Não.
- ☐ Às vezes.

20. Qual estratégia sentes que é mais importante para ti enquanto aluno para que te sintas mais interessado para ler dentro da sala de aula? *

Marcar tudo o que for aplicável.

- ☐ Apostar (antes da leitura) na explicação do vocabulário que aparecerá para que entendas mais facilmente.
- ☐ Criar situações de adivinhar o que vai acontecer no texto para depois comprovares se assim será ou não na leitura.
- ☐ Criar situações nas quais tens acesso ao início do texto e depois crias tu o final da história. No final, comparavam-se as histórias.
- ☐ Envolver outras atividades relacionadas à leitura como um blog literário ou um clube de livros da turma.
- ☐ Dar-te a escolher livros (e ou capítulos de livros) à tua escolha e ler durante 5/10 minutos em cada aula.
- ☐ Outra.

21. Se escolheste a opção "Outra" na questão anterior, diz qual é a estratégia que sentes que é mais importante para ti enquanto aluno para que te sintas mais interessado para ler dentro da sala de aula.

22. Que sugestões farias ao teu professor para tornar a leitura nas aulas menos "aborrecida"?

23. Sentes que a "leitura por prazer" te poderia tornar melhor numa língua estrangeira?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.

24. Se os teus professores introduzissem na aula um livro de forma atrativa, *
sentes que depois lerias o resto (ou pelo menos mais alguma parte) em casa?

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Talvez.
-

Anexo 6 – Questionário Ciclo 1: ILE

1. Que achaste desta 2ª Unidade Didática sobre a cidade e o campo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gostei muito (entre 80-100%)
- ☐ Gostei (entre 60-79%)
- ☐ Gostei mais ou menos (entre 50-59%)
- ☐ Não gostei (entre 30-49%)
- ☐ Odiei (abaixo de 29%).

2. Lembraste do(s) momentos de leitura desta Unidade Didática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Apenas 1 deles.

3. Sentes que teres feito previsões sobre o texto (onde te foram apresentadas duas frases que apareciam no poema e tinhas de pensar se era a criança que vive no campo e/ou na cidade) te ajudou a teres mais motivação para ler o texto? Menciona se sim, não ou mais ou menos e explica porquê. *

4. Sentes que termos discutido que tipo de informação normalmente pode aparecer num flyer de um sítio que vais visitar te ajudou a trabalhar em pequenos grupos? Sentiste-te mais motivado para depois ler a informação da cidade/campo atribuídos? Menciona se sim, não ou mais ou menos e explica porquê. *

5. Sentes que há mais maneiras de tornar a leitura na sala de aula atrativa? Quais? *

6. Gostaste de ler este tipo de texto (informativo)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Mais ou menos.

7. Que sugestão/sugestões darias para melhorar, de maneira a sentires que as atividades prévias à leitura te façam sentir mais motivado a ler? *

8. Algum comentário adicional:

Anexo 7 – Questionário Ciclo 1: ELE

1. Que achaste desta 2ª Unidade Didática sobre os alimentos/comidas? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gostei muito.
- ☐ Gostei.
- ☐ Gostei mais ou menos.
- ☐ Não gostei.
- ☐ Odiei.

2. Lembraste do(s) momento(s) de leitura desta Unidade Didática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.
- ☐ Apenas 1 deles.

3. Sentes que teres feito previsões sobre o texto (pensar sobre as diferenças e/ou semelhanças entre Portugal e Espanha) te ajudou a teres mais motivação para ler o texto? Menciona se sim, não ou mais ou menos e explica brevemente porquê. *

4. Sentes que termos feito um modelo do exercício (tortilla de patatas), onde completamos em grande grupo os espaços do texto sobre a tortilla e depois lermos te ajudou a fazê-lo em pequenos grupos? Sentiste-te mais motivado para depois ler? Menciona se sim, não ou mais ou menos e explica brevemente porquê. *

5. Sentes que há mais maneiras de tornar a leitura na sala de aula atrativa? Quais? *

6. Sentes que teria sido melhor fazer com que as previsões sobre os costumes espanhóis fossem individuais e depois partilhadas com a turma? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Talvez.

7. Explica brevemente porquê: *

8. Gostaste de ler este tipo de texto (informativo)? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Mais ou menos.

9. Que sugestão/sugestões darias para melhorar, de maneira a sentires que as atividades prévias à leitura te façam sentir mais motivado a ler? *

10. Algum comentário adicional:

Anexo 8 – Questionário Ciclo 2: ILE

1. Que achaste desta 2ª Unidade Didática sobre a cidade e o campo? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gostei muito (entre 80%-100%)
☐ Gostei (entre 60-79%)
☐ Gostei mais ou menos (entre 50-59%)
☐ Não gostei (entre 30-49%)
☐ Odiei (abaixo de 29%)

2. Lembraste do(s) momentos de leitura? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.

3. Turno 1: Sentes que se tivesses feito previsões sobre o texto (com imagens e terias que pensar sobre o que poderia ter acontecido às pessoas na história baseado nessas imagens) te ajudaria a teres mais motivação para ler o texto do que simplesmente vos pedir para ler? Menciona se sim, não ou mais ou menos e explica porquê.

4. Turno 2: Sentes que teres feito previsões sobre o texto (onde te foram apresentadas imagens e tinhas que pensar sobre o que poderia ter acontecido às pessoas na história baseado nessas imagens) te ajudou a teres mais motivação para ler o texto? Menciona se sim, não ou mais ou menos e explica porquê.

5. Gostaste de ler o texto "Funny stories in the house"? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim
☐ Não
☐ Mais ou menos

6. Que outras maneiras sugeririas de tornar este momento de leitura mais atrativo?

7. Tens alguma sugestão/sugestões para melhorar as atividades prévias à leitura para que te sintas motivado/a a ler na sala de aula?

8. Algum comentário?

Anexo 9 – Questionário Ciclo 2: ELE

1. Que achaste desta 3ª unidade didática sobre a cidade? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Gostei muito.
- ☐ Gostei.
- ☐ Gostei mais ou menos.
- ☐ Não gostei.
- ☐ Odiei.

2. Lembraste do momento de leitura desta unidade didática? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
- ☐ Não.

3. Sentes que teres feito previsões sobre o que poderia ter acontecido nos textos de histórias que aconteceram na cidade com base nas imagens fez com que ficasses mais motivado para depois ler? Menciona se sim, não, ou mais ou menos, e explica brevemente porquê. *

4. Sentes que há mais maneiras de tornar a leitura na sala de aula atrativa? Quais? *

5. Gostaste de ler estes textos? *

Marcar apenas uma oval.

- ☐ Sim.
☐ Não.
☐ Mais ou menos.

6. Que sugestão/sugestões darias para melhorar, de maneira a sentires que as atividades prévias à leitura te façam sentir mais motivado a ler? *

7. Algum comentário adicional?

Anexo 10 – Atividade Ciclo 0: ILE



- What can you see on the tray?
- Can you identify the different foods on the cover of the book?
- Which tray of food do you identify most with USA food? And Indian food?
- To what/who do the names on the trays refer to?
- What is the book's title?
- What does it mean?

What do you think will happen in this book?

Options:

A) Ravi will go to a new school and instantly meet a new friend named Dillon.

B) Ravi will go to a new school. His classmates and his teacher will not understand him that well.



Anexo 11 – Slide: orientações para atividade escrita de um poema

NOW IT'S YOUR TURN:

You will now write a poem about the place you live in!

- Keep calm! OF COURSE you are capable of doing it.
- Fill in the gaps as indicated.
- Use a pencil.
- Call me if you have doubts!



A POEM:

I live in [The place where you live].

There [is/are + something that you can find there],
and there [is/are + another thing that you can find there] too.
That makes me feel [say how it makes you feel]!

I like [say something you like in/about the place where you live].
But ... I don't like [say something you don't like in/about the place where you live].

I wish there [was/were + something you would like to have there].

This is my home, it's where I live.



Anexo 12 – Atividade 1 Ciclo 1: ILE

Now let's take a look at what do two children say about the city and the countryside:

Who says it: is it the country child or the town child?

A: I don't like the noises. I wish there were woods.

B: I do wish that someone lived near.



Anexo 13 – Atividade 2 Ciclo 1: ILE

CITY AND COUNTRYSIDE: PREDICTIONS

↓ ↓ ↓ ↓

Sidney New York The Cotswolds Barossa Valley

1) Do you know any of these places?
2) What do you think you could find in this type of texts that talk about places?



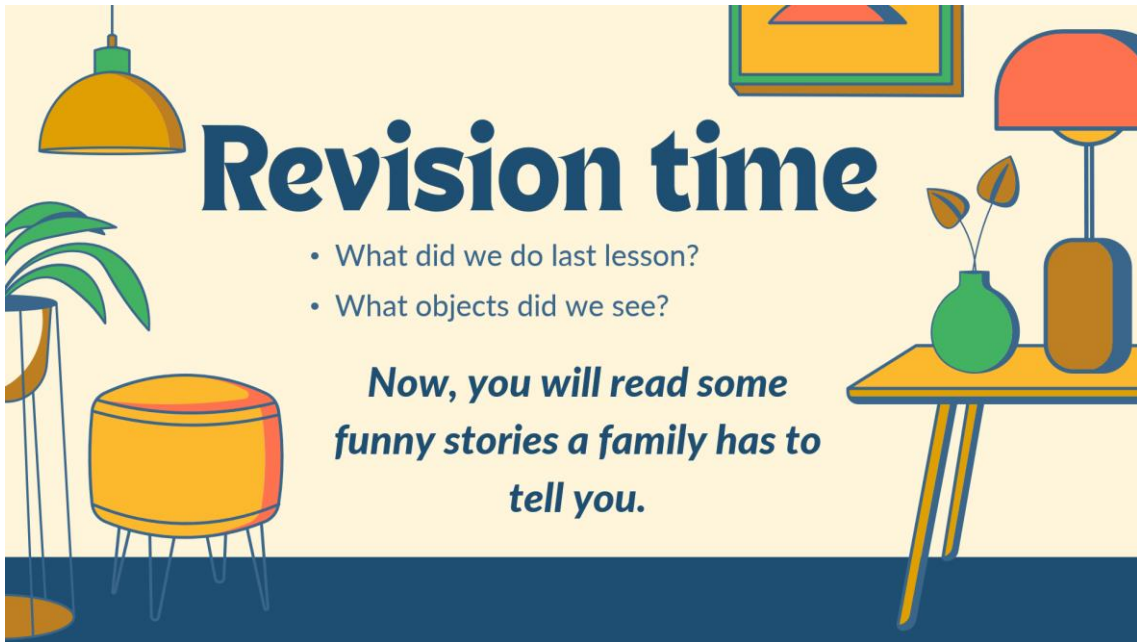
Anexo 14 – Slide: orientação atividade final com realia

Where can you find these items in the house?

- You will take one of the objects that is on the bag and then say in which room in the house you can find it.

e.g. Fork  -» This item is in the kitchen/ I can find this in the Kitchen.





Revision time

- What did we do last lesson?
- What objects did we see?

Now, you will read some funny stories a family has to tell you.

But first, what happened?

Hannah and Bailey's story



But first, what happened?

Jennifer's story



But first, what happened?

Ben's story



But first, what happened?

Ethan and Ben's story



But first, what happened?

Jennifer, Ben and Ethan's story



Anexo 16 – Actividades ciclo 0: ELE

16A)

¿Os acordáis de este árbol genealógico?
¿Representa la familia de quién?

```

graph TD
    Alma --- Magdalena
    Magdalena --- Nina
    Paco --- Eduardo
    Amelia --- Eduardo
    Eduardo --- Martín
    
```

Familia literaria del libro

¿Vuestra abuela también os cuenta/contaba cuentos?

16B)

Sinopsis posibles:

- 1 Nina y sus padres viajan para visitar su abuela, que vive en una residencia. Pasan unos días en su pueblo y todos los días van a visitarla. Nina se queda algunas horas sola con su abuela. En esos momentos, su abuela le cuenta muchos cuentos de cuando era niña. Nina la escucha siempre muy atentamente. Sus padres creen que son solo invenciones, pero Nina acredita en todo lo que su abuela le cuenta.
- 2 Nina y sus padres han tenido que hacer un largo viaje hasta la casa de la abuela Amelia, que está enferma. Ella parece que pierde la memoria y que ya no puede vivir sola. Al menos, eso es lo que creen. Su nieta, sin embargo, no está dispuesta a aceptar que Amelia tenga que vivir en una residencia y se olviden todas sus historias.
- 3 Nina y sus padres viven con su abuela Amelia. Desde niña que Nina y su abuela han tenido una buena relación. Cuando su abuela se queda enferma, con miedo de olvidar los cuentos de su abuela, Nina empieza a escribirlos en un diario.

Frases – personajes:

Prelectura

1. ¿Qué personajes crees que dicen las siguientes frases?

NINA - EDUARDO (PADRE) - MAGDALENA (MADRE) - ABUELA (AMELIA)

1a) "Está mayor, ya lo ves." _____

1b) "- Mucho más, Nina. Tu maestra tiene mi edad." _____

1c) "Me gusta el color rojo, es como el sol cuando está a punto de esconderse."

1d) "Mira, rica, no seas tan pesada y observa el paisaje." _____

1e) "He visto también cómo los matan." _____

1f) "¿Por qué dejas que la niña vea esas cosas en la tele?" _____

2. ¿A quién se refieren las siguientes frases?

2a) "Acabada de cumplir los diez años." _____

2b) "Hace más de un año que no la ve." _____

2c) "Al menos, yo nunca le he visto canas." _____

2d) "En general, le gusta mirar a través de todas las ventanas. Le parece que se abren a un mundo diferente." _____

2e) "A pesar de que no le guste hablar por teléfono, hace una excepción para comunicarse." _____

Anexo 17 – Atividade 1 Ciclo 1: ELE

¿OS ACORDÁIS DE LA PORTADA DEL POWERPOINT DE AYER?



¿CREÉIS QUE NUESTRA GASTRONOMÍA Y NUESTRAS COSTUMBRES A LA HORA DE COMER SON MUY DIFERENTES DE LOS ESPAÑOLES?

GASTRONOMÍA Y COSTUMBRES A LA HORA DE COMER DE LOS PORTUGUESES:

Portugal

A) Comidas del día y Horas de las comidas: _____

B) Platos típicos y sus ingredientes: _____

Anexo 18 – Slides de orientação para a realização da atividade 2 Ciclo

1: ELE

PLATOS TÍPICOS

¿Reconocéis cuál es el plato español?



TORTILLA DE PATATA



TORTILLA DE PATATAS

La tortilla de patata, es una tortilla a la cual se le agregan _____ (pttaaas) previamente cortadas. Es considerado el plato típico de la gastronomía _____ (elpoñasa). Este delicioso se realiza a base de _____ (heovus), patatas y _____ (coblela), constituyendo una combinación exquisita e ideal como _____ (dnyueaso) o _____ (ameuzrlo), el cual puede comerse tanto frío como caliente. Existen muchas maneras de prepararla, dependiendo del chef o persona que la realice. Se suele usar un plato especial para dar la vuelta a la tortilla, denominado vuelve tortillas, para que se cocine por ambos lados por igual.



TORTILLA DE PATATA



1. **Origen:** España

2. **Ingredientes:** patatas, huevos y cebolla

3. **Como se puede comer:** como desayuno o almuerzo; caliente o frío

4. **Información extra:** Existen muchas formas de prepararlas. Existe un plato especial para darles la vuelta llamado vuelve tortillas.

ESPAÑA ✓

Ahora, vamos a conocer los restantes platos - platos típicos de
HISPANOAMÉRICA:



CEVICHE



CEVICHE

Ceviche se come mucho en _____ (Clihe), _____ (Eudcaor) y _____ (Mxcieo) también por ser un plato típico de _____ (Preu). Es un plato que lleva _____ (mircsao/pasdeco) crudos cortados en trozos con limón, _____ (coblela) picada, ají* y sal.

Se puede comer como aperitivo a la vez de complementar otro plato. En zonas diferentes existen varias variedades del mismo plato: ceviche de camarones, pollo, cangrejo, langosta, ...

*ají = Pimiento americano muy picante

EMPANADAS



EMPANADAS

Las empanadas son tradicionales en la mayoría de los países hispanos, pero son típicas de _____ (Angrtniea). Son unas finas masas de pan, rellenas con una preparación salada o _____ (dlcue). La masa suele ser de harina de trigo pero hay empanadas hechas de maíz u otros _____ (caeleres). Se cocina al horno o se fríe. El relleno puede contener _____ (cerans) rojas, blancas, pescado, _____ (varuders) o fruta. La masa puede pintarse por fuera con _____ (hevuo) batido antes de la cocción*.

*cocción = Acción y efecto de cocer o cocerse.

HALLACA



HALLACA

Proviene de _____ (Vnuezelea) y es muy popular en otras ciudades _____ (comaboainls) cercanas. El plato ha sido adoptado también en las Islas Canarias, en _____ (Eñpsaa) y en _____ (Eudcaor). Ahí se suele comer hallaca más durante la fiesta navideña. Consiste en un relleno de varias _____ (cerans) y verduras rodeado por una masa y a su vez, por hojas de plátano hervidas. Una vez cocida, hay una mezcla de texturas y sabores riquísimos.

ENCHILADAS



ENCHILADAS

El plato proviene de _____ (Mxcieo) que se elabora con una _____ (tliortla) de maíz bañada con alguna salsa. Dependiendo de la receta y de la región, relleno de _____ (cerans) como el pollo, pavo, o ternera puede acompañar la enchilada. Además es acompañada con alguna guarnición* adicional que suele ser cebolla fresca picada o en rodajas, _____ (lucgeha) y crema de _____ (lcehe).

*guarnición = Complemento, generalmente de hortalizas, legumbres, etc., que se sirve con la carne o el pescado.

BANDEJA PAISA



BANDEJA PAISA

Llena de variedad, la bandeja paisa origina de _____ (Cimolboa) del departamento de Antioquia. En el mismo plato, lleva fríjoles, _____ (arorz) blanco, chicharrón, chorizo, carne molida, _____ (hevuo) frito, arepa (tortilla de maíz), aguacate, morcilla y _____ (pálnato) maduro. Solo se sirve en platos grandes llamados bandejas.

Anexo 20 – Atividade implementada Ciclo 2: ELE

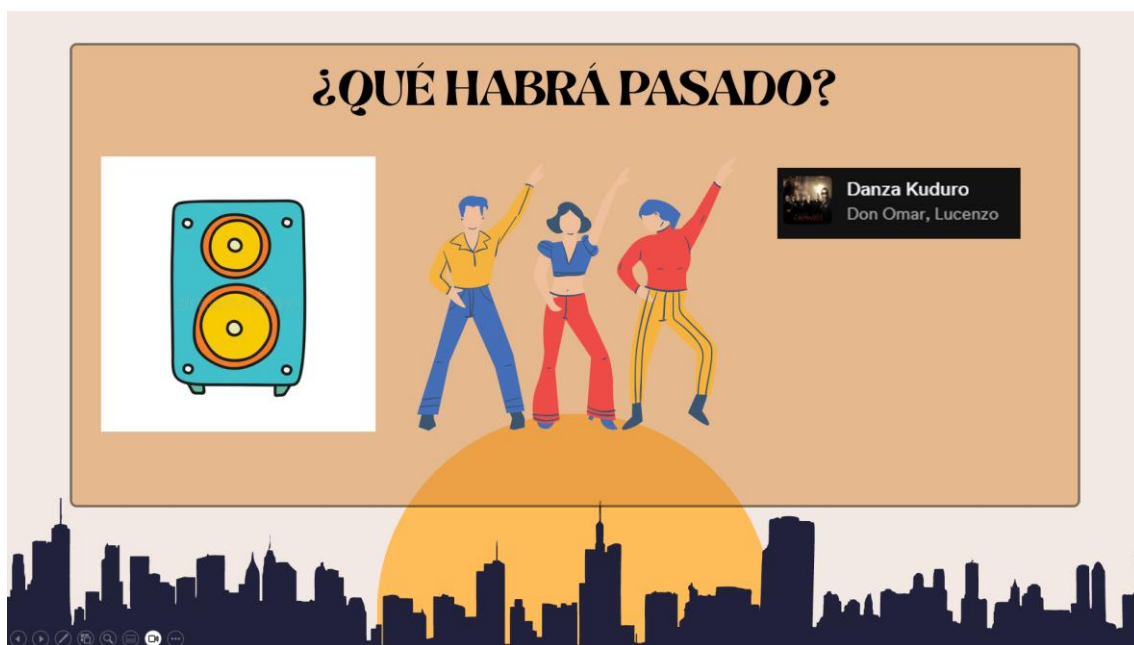
**¿TENÉIS UNA CIUDAD FAVORITA?
SI SÍ, ¿CUÁL ES?**

**¿YA OS HA PASADO ALGUNA HISTORIA
DIVERTIDA EN UNA CIUDAD?**



¿QUÉ HABRÁ PASADO?





¿QUÉ HABRÁ PASADO?

