

CICLO DE ESTUDOS

[MESTRADO EM ENSINO DE PORTUGUÊS E DE LÍNGUA ESTRANGEIRA NO 3º CICLO DO ENSINO BÁSICO E NO ENSINO SECUNDÁRIO NA ÁREA DE ESPECIALIZAÇÃO DE INGLÊS]

Estratégias de aproximação do leitor ao texto: “O Poder da Pré-Leitura”

Mariana Ricardo Ramos

M

2024



Mariana Ricardo Ramos

"Decifrar o Texto Antes de Lê-lo: O Poder da Pré-Leitura"

Dissertação realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Português, orientada pela Mestre Maria da Conceição Fernandes Monteiro Pessoa Neto e na área de especialização de Inglês, orientada pelo Professor Doutor Andrew Sampson.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

A todos aqueles que acreditaram.

“Escutai!

Um vento morreu.

Não vos dais conta?

Somos jardineiros

e não flores.”

(Moirika Reker e Gilberto Reis – Aqueduto de S. Sebastião. Coimbra)

ÍNDICE

Declaração de honra	9
Agradecimentos	10
Resumo.....	11
Abstract	13
Índice de Figuras	14
Índice de Tabelas.....	15
Lista de abreviaturas e siglas.....	17
Introdução	18
Capítulo I – Contextualização da Intervenção Pedagógica	20
1. 1 Enquadramento Contextual	20
1.1.1 Apresentação do contexto de intervenção pedagógico-didática	20
1.1.2 Caracterização escolar	21
1.1.3 Caracterização das turmas.....	22
Turma de 10.º ano (Inglês).....	22
Turma de 10.º ano (Português).....	23
Turma do 9.º ano (Inglês).....	23
Turma de 9.º ano (Português).....	24
1.2. Definição da área de intervenção e dos objetivos do estudo.....	24
Capítulo II – Formulação Teórica e Plano de ação	26
2.1 Enquadramento teórico	26
2.1.1 Apreciações gerais sobre a literatura.....	27
2.1.2 Conjuntura literária em Portugal	28
2.1.3 Leitura em sala de aula	29
2.1.4 Modelos de leitura	31
Modelo interativo	31
Modelo ascendente e modelo descendente	34
2.1.5 Estratégias de compreensão da leitura – atividades de pré-leitura	35
2.1.6. Estratégias de pré-leitura	36
Atividades baseadas na informação	36

Atividades baseadas na contextualização.....	37
2.1.7 A pré-leitura como estratégia de motivação para a leitura.....	39
Capítulo III – Apresentação e Análise dos Ciclos de investigação-ação	41
3.1. Registos e fase de observação	41
3.2. Ciclos de supervisão	42
3.2.1 Ciclos de Observação – Português.....	43
Aula Zero	44
1.º Ciclo de Observação	45
2.º Ciclo de observação.....	48
3.º Ciclo de Supervisão.....	52
3.1.2 Ciclos de Observação – Inglês	54
Aula Zero	55
1.º Ciclo de Observação	56
2.º Ciclo de Observação	59
3.º Ciclo de Observação	65
3.2 Investigação.....	68
3.2.1 Metodologia	69
3.2.2 Amostra.....	72
3.2.3 Resultados.....	73
Resultados do inquérito sobre dos hábitos de leitura.....	73
Resultados das Fichas aplicadas ao Grupo de Intervenção e de Controlo	79
3.2.4 Discussão de resultados	84
3.2.5 Reflexão Final.....	87
Referências Bibliográficas	88
Anexos.....	90

Declaração de honra

Declaro que o 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 (afirmações, ideias, pensamentos) respeitam escrupulosamente as regras da atribuição, e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referenciação. Tenho consciência de que a prática de plágio e de autoplágio constitui um ilícito académico.

Mariana Ricardo Ramos

Agradecimentos

À Professora Conceição Neto, orientadora deste trabalho e supervisora de estágio, pelas palavras de encorajamento, apoio e motivação. À minha orientadora de estágio, Professora Cristina Falcão, pelo seu exemplo enquanto pessoa e profissional, pela confiança e pela transmissão de tanto conhecimento. Ao meu orientador de estágio, Professor Pedro Azevedo, pelo seu exemplo enquanto profissional ao serviço dos alunos e do ensino. À instituição do Colégio Novo da Maia por me fazer sempre sentir em casa. À minha mãe, por todo o sacrifício e por todos os momentos em que foi a âncora no meio da tempestade. Às minha irmãs, Cátia e Lili, por todo o apoio incondicional. Aos meus sobrinhos, Maria, Miguel, Lourenço e Fausto, por todos os momentos em que me fizeram esquecer o trabalho e me proporcionaram momentos de uma felicidade inexplicável. Aos meus amigos de sempre, por me apoiarem e por me escutarem nas horas mais difíceis. Aos meus amigos da faculdade, pelas horas de trabalho, e pelas horas de descontração.

Resumo

O presente relatório tem como principal objetivo investigar o impacto das atividades de pré-leitura na compreensão de textos.

O projeto de investigação-ação foi desenvolvido no âmbito da unidade curricular de Iniciação à Prática Pedagógica do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, no ano letivo 2023/2024.

O projeto de investigação-ação realizou-se na instituição de ensino Colégio Novo da Maia e envolveu quatro turmas, duas do 3.º Ciclo do Ensino Básico, do 9.º ano de escolaridade, e duas do Ensino Secundário, do 10.º ano, tanto para a disciplina de Português como para a de Inglês.

O estudo parte da perspetiva de que ler é um processo de compreensão e de construção de sentidos que assenta em ações interativas entre o texto, o leitor e o contexto. Para a compreensão de texto, existem estratégias distintas que ocorrem em três momentos: antes, durante e após a leitura. Pretendeu-se, então, mostrar os efeitos do uso das estratégias de compreensão de leitura, especificamente durante a pré-leitura, na construção do conhecimento prévio necessário para que a leitura se torne significativa.

O estudo empírico contou com a observação em sala de aula, entrega de inquéritos e de “atividades-teste”, em que se procurou verificar o impacto das atividades de pré-leitura na compreensão do texto, por parte do aluno, a ser explorado durante a fase de leitura. A investigação, no que à compreensão da leitura diz respeito e, em particular, à implementação de atividades de pré-leitura, segue em linha com a teoria de *scaffolding*

(Vygotsky, L. S. 1978). Deste modo, explora-se a potencialidade de uma construção gradual do conhecimento, recorrendo-se a estratégias que ajudam o aluno, numa situação específica de aprendizagem, a realizar uma atividade, a resolver um problema. Progressivamente, o aluno torna-se mais autónomo, não tendo necessidade de continuar a recorrer ao mesmo tipo de “ajudas” por parte do professor.

Palavras-chave: Leitura, Pré-leitura, Compreensão, Conhecimento Prévio

Abstract

The main aim of this report is to investigate the impact of pre-reading activities on text comprehension, in the context of Basic and Secondary Education classes for the subjects of Portuguese and English, namely a 10th grade class and a 9th grade class. for Portuguese and likewise, a 9th year English class and a 10th year Portuguese class. The project was developed during pedagogical practice, at the Colégio Novo da Maia institution.

The study is based on the proposition that reading is an interactive process between the text, the reader, and the context. To understand the text, different strategies occur in three moments: before, during, and after reading. The aim, therefore, was to show the effects of using reading comprehension strategies, specifically at the pre-reading stage, in the construction of the prior knowledge necessary for reading to become meaningful and for there to be a broader understanding of the meaning in the texts. Therefore, after creating an action plan, the project starts from the premise that the act of reading promotes understanding, reflection, and argumentation, that is, it is intrinsically linked to the act of thinking. The empirical study involves observation in the classroom, delivery of questionnaires, and “test activities” where it is verified whether there are differences between a student who reads a text without prior support and a student who makes a gradual approach to the target text. The investigation is in line with Vygotsky's scaffolding theory, which explores the potential of a gradual construction of knowledge where the proximal development zone is progressively reduced, that is, the student is increasingly more capable of responding to the proposed activities through strategies and support from the teacher.

Key-Words: Reading, Pre-Reading, Comprehension, Previous Knowledge

Índice de Figuras

FIGURA 1: MODELO INTERATIVO DE COMPREENSÃO DA LEITURA DE GIASSON (1993, P.21)	32
FIGURA 2: ATIVIDADE DE CONTEXTUALIZAÇÃO	61
FIGURA 3: ATIVIDADE DE PREVISÕES	62
FIGURA 4: CONFIRMAÇÃO DE PREVISÕES	62
FIGURA 5: ATIVIDADE PRÉ-LEITURA E PÓS-LEITURA	65
FIGURA 6: REPRESENTAÇÃO DO GRUPO DE CONTROLO E DO GRUPO DE INTERVENÇÃO	73

Índice de Tabelas

TABELA 1 - CRONOGRAMA DOS CICLOS DE SUPERVISÃO	43
TABELA 2 - ETAPAS DO PLANO DE AÇÃO	70
TABELA 3 - PERGUNTA 1 - “OS TEUS FAMILIARES PRÓXIMOS TÊM HÁBITOS DE LEITURA”?	73
TABELA 4 - PERGUNTA 2 - “SE SIM, QUEM?”	74
TABELA 5 - PERGUNTA 3- “ALGUÉM DA TUA FAMÍLIA COSTUMAVA LER-TE HISTÓRIAS, EM CRIANÇA?	74
TABELA 6 - PERGUNTA 4 - “EM QUE ALTURA DO DIA LIAM COM MAIS FREQUÊNCIA?	74
TABELA 7 - PERGUNTA 5 - “E, ATUALMENTE, CONTINUAM A LER-TE HISTÓRIAS?”	74
TABELA 8 - PERGUNTA 6 - “SE SIM, QUEM?”	75
TABELA 9 - PERGUNTA 7 - “TENS HÁBITOS DE LEITURA?”	75
TABELA 10 - PERGUNTA 8 - “SE RESPONDESTE “NÃO” ANTERIORMENTE, SELECIONA A RAZÃO DAS OPÇÕES ABAIXO.”	75
TABELA 11 - PERGUNTA 9- “SE RESPONDESTE “SIM” NA QUESTÃO 7, DIZ-NOS O QUE COSTUMAS LER:	75
TABELA 12 - PERGUNTA 10 - “SE SELECIONASTE A LEITURA DE LIVROS ESCOLHIDOS POR TI, INDICA QUAL É O TEU GÊNERO FAVORITO.”	76
TABELA 13 - PERGUNTA 11 - “COM QUE FREQUÊNCIA LÊS?”	76
TABELA 14 - PERGUNTA 12 - “QUANTOS LIVROS LÊS EM MÉDIA?”	76
TABELA 15 - PERGUNTA 13 - “COMPLETA A FRASE SEGUINTE. OS TEXTOS QUE LÊS, DURANTE AS AULAS, CONTRIBUEM PARA...”	77
TABELA 16 - PERGUNTA 14 - “QUAIS SÃO AS COMPETÊNCIA/DOMÍNIOS EM QUE SENTES MAIS DIFICULDADES?”77	
TABELA 17 - PERGUNTA 15 - “NA TUA OPINIÃO, NAS AULAS DE INGLÊS, O PROFESSOR DEVE APRESENTAR O TEMA ANTES DA REALIZAÇÃO DA LEITURA DO TEXTO?”	78
TABELA 18 - PERGUNTA 16 - “SE SIM, QUAL A MELHOR FORMA DE O FAZER?”	78
TABELA 19 - PERGUNTA 17 - “COMPLETA A FRASE. NA TUA OPINIÃO, AS ATIVIDADES DE PRÉ-LEITURA TORNAM MAIS FÁCIL...”	78
TABELA 20 - PERGUNTA 18 - “QUAL É A TUA MAIOR DIFICULDADE DURANTE A LEITURA DE UM TEXTO?”	78
TABELA 21 - PERGUNTA 19 - “QUAL É A ESTRATÉGIA QUE UTILIZAS PARA COMPREENDER UM TEXTO?”	79
TABELA 22 - PERGUNTA 20 - “QUE ESTRATÉGIAS UTILIZAS QUANDO SENTES DIFICULDADES NA COMPREENSÃO DE UM TEXTO?”	79
TABELA 23 - PERGUNTA 1 - GRUPO INTERVENÇÃO - CARACTERÍSTICAS PERSONAGEM	80
TABELA 24 - PERGUNTA 1 - GRUPO CONTROLO - CARACTERÍSTICAS PERSONAGEM	80

TABELA 25 - PERGUNTA 2 – GRUPO DE INTERVENÇÃO - HIPÓTESE DE RELACIONAMENTO ENTRE AS PERSONAGENS	81
TABELA 26 - PERGUNTA 3 – GRUPO DE CONTROLO "QUE TIPO DE RELAÇÃO PODERÁ TER COM ELE?"	82
TABELA 27 - PERGUNTA 3- GRUPO DE INTERVENÇÃO “ QUE OPINIÃO TEM INÊS SOBRE ELE?”	83
TABELA 28 - PERGUNTA 3 – GRUPO DE CONTROLO “QUE OPINIÃO TEM INÊS SOBRE A PERSONAGEM DE PÊRO MARQUES?”	84

Lista de abreviaturas e siglas

FLUP - Faculdade de Letras da Universidade do Porto

U.P - Universidade do Porto

U.PORTO - Universidade do Porto

SGA - Serviço de Gestão Académica

SRI - Serviço de Relações Internacionais

E.S - Ensino Superior

GRH - Gestão dos Recursos Humanos

SI - Sistema de Informação

SPSS - Statistical Package for Social Science

CNM – Colégio Novo da Maia

AE – Aprendizagens Essenciais

PASEO – Perfil dos Alunos à saída da escolaridade obrigatória

CEB – Ciclo do Ensino Básico

Introdução

O presente relatório é desenvolvido no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Português, orientada pela Mestre Maria da Conceição Fernandes Monteiro Pessoa Neto, e na área de especialização de Inglês, orientada pelo Professor Doutor Andrew Sampson. O estágio decorreu no ano letivo de 2023/2024, no Colégio Novo da Maia. A presente prática profissional foi orientada pela professora orientadora cooperante Cristina Falcão e pelo professor orientador cooperante Pedro Azevedo.

Este trabalho representa uma pequena viagem pelos nove meses de estágio no Colégio Novo da Maia, instituição que contribuiu sempre de forma positiva para o crescimento pessoal e profissional da professora estagiária.

O projeto de investigação-ação realizado insere-se no contexto didático e pedagógico específico da compreensão da leitura tanto no ensino secundário como no ensino básico. Em linha com os documentos de referência, é mencionado que os alunos devem ter a capacidade de “transformar a informação em conhecimento” (*Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, 2017, p. 22). Efetivamente, a literatura tem evidenciado as dificuldades sentida pelos alunos em atividades de interpretação de textos, nomeadamente no que diz respeito a mobilização de conhecimento e à compreensão da estrutura profunda do texto. Já em 1992, há mais de duas décadas, que Fernanda Irene Fonseca, no seu artigo intitulado “A urgência de uma pedagogia de escrita” (1992), alertava para uma sociedade onde

cada vez menos se escreve e se lê, na nossa sociedade do audiovisual e do imediato (...) não sendo a escola uma instituição isolada e asséptica, são os vírus que vêm do exterior a causa da doença... basta enumerar três dos traços marcantes da sociedade moderna - a polarização no imediatismo do presente, o culto do prazer fácil, o mito da liberdade sem condições (Fonseca, 1992, pp. 223-224).

É necessário, portanto, que exista uma promoção das capacidades de compreensão através de várias estratégias, a fim de criar leitores proficientes e dotados de pensamento crítico.

O relatório está estruturado em três partes. A parte inicial descreve o contexto onde a prática foi realizada, sendo apresentado o objeto de estudo e as respectivas turmas envolvidas no projeto de investigação-ação.

O segundo capítulo remete para a apresentação do enquadramento teórico onde é possível verificar os fundamentos e a literatura que serviu de base ao estudo.

No terceiro capítulo, serão apresentados os ciclos de investigação-ação, os planos de aula e as análises reflexivas das aulas lecionadas. Também terá lugar a análise dos resultados. E, por último, terá lugar a conclusão, tecendo-se considerações finais acerca do estudo desenvolvido.

O relatório assenta na metodologia de investigação-ação e, nesse sentido, a professora estagiária é simultaneamente investigadora e participante (Máximo-Esteves, 2008).

Esta metodologia potencia a articulação entre a teoria e a prática, sendo que o conhecimento produzido resulta da experiência adquirida nos distintos ciclos de intervenção que tomam as mudanças como “introdução no ciclo seguinte” (Coutinho et al., 2009, p. 362). De seguida, é descrito e analisado o plano da investigação, fim de responder à seguinte situação-problema: de que forma é que as atividades de pré-leitura influenciam a compreensão do texto?

Capítulo I – Contextualização da Intervenção Pedagógica

1. 1 Enquadramento Contextual

Nesta secção, proceder-se-á à caracterização, a nível físico, humano e identitário, do estabelecimento de ensino onde se realizou o estágio respetivo.

De seguida, passar-se-á à descrição das turmas com as quais se trabalhou e que foram objeto da prática letiva supervisionada.

1.1.1 Apresentação do contexto de intervenção pedagógico-didática

O estágio realizado insere-se no contexto particular de uma instituição de ensino privado, internacional, que se ancora na premissa “Deixar uma pegada educacional no mundo, pelos valores, pelas metodologias e pela visão da capacidade dos educadores e professores, em conjunto com os seus alunos e famílias, na construção de um mundo melhor!”, tal como é espelhado no seu Projeto Educativo.

O Colégio Novo da Maia é um estabelecimento de ensino particular que se situa no município da Maia, concelho de Milheirós. A Maia é uma cidade portuguesa localizada na Área Metropolitana do Porto.

O Colégio Novo da Maia funciona desde 2001, tendo, neste momento, três polos distintos que servem valências educativas diferenciadas, desde a Creche ao Ensino Secundário. Adquiriu, em 2010, autonomia pedagógica fruto da sua capacidade de gestão educativa e organizacional.

A instituição integra, atualmente, cerca de 950 alunos distribuídos pelos serviços de Creche, Pré-Escolar, 1.º, 2.º e 3.º Ciclos do Ensino Básico e do Ensino Secundário e conta com três projetos a destacar:

- Projeto A+: um projeto interdisciplinar direcionado para a aprendizagem a partir da descoberta, aplicando o trabalho de conteúdos específicos e o desenvolvimento de competências transversais. Este projeto conta com a participação dos alunos de todos os anos de escolaridade. Estes encontram-se organizados em grupos, cada ano com tarefas/projetos específicos, utilizando a língua inglesa no desenvolvimento e na apresentação dos resultados.
- O projeto B.U+ integra programas e práticas inovadoras para a promoção de competências socioemocionais e de uma educação contemplativa, tendo por base modelos específicos de promoção do desenvolvimento pessoal, aliado a pressupostos de aprendizagem socioemocional baseada em *mindfulness*.
- “DIPLOMA DUAL/ HIGH SCHOOL DIPLOMA” - Os alunos dos 8.º, 9.º, 10.º e 11.º anos poderão estar matriculados no colégio e, simultaneamente, num *High School* nos EUA, frequentando os dois currículos. Deste modo, os alunos recebem o Diploma Norte-Americano de *High School*.

1.1.2 Caracterização escolar

Os membros da comunidade escolar utilizam regularmente a plataforma *Microsoft Teams*, a qual possibilita a criação de grupos tendo em vista a interação entre os alunos e os docentes. É atribuído um grupo a cada turma para que possa comunicar, receber e emitir comentários, partilhar ideias e realizar atividades. Há também a inclusão da plataforma de origem portuguesa "Intuitivo", utilizada para a realização de provas de avaliação.

Esta plataforma é usada de forma transversal a todas as áreas acadêmicas e todos os professores devem incluir um momento de avaliação durante o ano letivo usando esta plataforma.

Na disciplina de Inglês, o projeto de leitura recorre à plataforma *online* "Fiction Express". Os alunos devem ler um capítulo por semana, completar um *quiz* e participar com um comentário. A instituição Colégio da Maia atua como uma escola internacional e, devido a isso, ao nível da disciplina de inglês, articula com o currículo de Cambridge.

No que diz respeito à seleção dos manuais escolares, na disciplina de inglês, escola adotou, para o 9.º ano, o manual *Optimise*, no nível B2, e, para o 10.º ano, *Great Thinkers*, no nível B2+.

Na disciplina de português, os manuais utilizados são *Marca a Página*, para o 10.º ano, e *Livro Aberto*, para o 9.º ano.

1.1.3 Caracterização das turmas

O estágio integra dois níveis de escolaridade, 9.º e 10.º anos. A disciplina de inglês inclui as turmas do 9.º X e 10.º Y, enquanto a disciplina do português inclui as turmas do 9.º Z e do 10.º X.

Turma de 10.º ano (Inglês)

A turma do 10.º ano de inglês pertence ao Curso de Ciências e Tecnologias e é composta por 28 alunos (11 rapazes e 17 raparigas), com um excelente desempenho académico e um comportamento dinâmico e ordenado.

As aulas de inglês ocorreram duas vezes por semana, às quintas-feiras (12h10 – 13h00) e às sextas-feiras (12h10 – 13h50), contando com 150 minutos semanais.

A turma é homogênea em termos socioeconômicos e culturais, sendo possível identificar, por meio de observações e *feedback*, alunos mais receptivos a materiais visuais ou a exercícios de audição. As produções orais são vistas como menos apelativas para os alunos, possivelmente devido à falta de confiança ou por não valorizarem estas atividades. De modo geral, os alunos demonstram um elevado nível de proficiência em inglês, com um desempenho consistente nas habilidades de escrita, leitura e compreensão auditiva."

Turma de 10.º ano (Português)

A turma de 10.º ano de português corresponde à turma da área de Curso de Ciências Socioeconômicas e é composta por 24 alunos (18 rapazes e 6 raparigas). Os alunos não apenas demonstram a capacidade de alcançar bons resultados nas suas atividades escolares como também mostram um comportamento que se alinha com as expectativas da comunidade educativa: são participativos de uma forma ordenada e respeitam-se entre si.

As aulas de português ocorrem às terças-feiras (das 14h15 às 15h), às quartas-feiras das 10h10 às 12h00) e às sextas-feiras (das 8h10 às 10h), contabilizando com um total de 250 minutos por semana.

Turma do 9.º ano (Inglês)

O 9.º A é composto por 28 alunos (13 rapazes e 15 raparigas) com excelente desempenho académico (média de 4,54 numa escala de 0 a 5) e um comportamento adequado às normas a seguir em sala de aula.

As aulas de inglês ocorreram duas vezes por semana, às quartas-feiras (8h10-10h00) e às sextas-feiras (14h15-15h55), contando com 200 minutos semanais.

O comportamento é moderadamente diferente nos dois horários, com as aulas de sexta-feira a registar um maior nível de dispersão e dificuldade de concentração entre os alunos, possivelmente associado ao 'efeito pós-almoço'. Foram identificados dois casos de alunos com dislexia.

Turma de 9.º ano (Português)

A turma do 9.º ano de português é composta com 27 alunos (9 rapazes e 18 raparigas).

As aulas de português tinham lugar às terças-feiras (das 8h10 às 10h), às quartas-feiras (em regime de turnos, das 8h10 às 9) e sextas-feiras (das 12h10 às 13h15), perfazendo um total de 250 minutos.

O desempenho académico é muito satisfatório e a turma demonstra um comportamento aceitável, embora alguns alunos se destaquem por serem mais conversadores.

1.2. Definição da área de intervenção e dos objetivos do estudo

A área de intervenção do projeto é a compreensão da leitura, em particular os contributos das atividades de pré-leitura para a compreensão do texto.

O estudo tem como objetivo investigar o impacto das atividades de pré-leitura na compreensão textual. Para o efeito, foram desenhadas e implementadas atividades, assim como se recorreu a procedimentos de análise descritiva dos dados recolhidos em contexto de sala de aula.

A justificação do tema escolhido centra-se em vários fatores independentes: em primeiro lugar, a situação-problema foi escolhida a partir das observações realizadas em aula,

tendo-se verificado que existia uma dificuldade visível no domínio da compreensão da leitura, apesar de um bom desempenho nos domínios das disciplinas respetivas . Em segundo lugar, é um domínio que ocupa um espaço central nas *Aprendizagens Essenciais*. Por fim, é um tema que surgiu em conversas informais com outros docentes do CNM e que suscita um interesse particular, no sentido de se tentar perceber o que se poderá fazer, em contexto de sala de aula, para desenvolver a copetência leitora dos alunos.

Capítulo II – Formulação Teórica e Plano de ação

2.1 Enquadramento teórico

O documento orientador referente ao *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* (2017), inclui diversas áreas de competências, sendo estas as combinações de conhecimentos, capacidades e atitudes, centrais no perfil dos alunos ao longo da escolaridade obrigatória. Uma das áreas respetivas é a área de *Linguagens e textos*, a qual salienta que os alunos devem, à saída da escolaridade obrigatória, conhecer e dominar os códigos que os capacitam para a leitura e para a escrita (da língua materna e de línguas estrangeiras). Além disso, devem compreender, interpretar e expressar factos, opiniões, conceitos, pensamentos e sentimentos, quer oralmente, quer por escrito, quer através de outras codificações (PASEO, 2017).

É de destacar, ainda, a área de competências relativa à *Sensibilidade estética e artística*, uma vez que esta área procura que os alunos desenvolvam o sentido estético, mobilizando os processos de reflexão, de comparação e de argumentação em relação às produções artísticas e tecnológicas, integradas nos contextos sociais, geográficos, históricos e políticos.

Segundo os diferentes documentos orientadores (*Aprendizagens Essenciais e PASEO*) a capacidade de apreender conceitos, pensamentos e sentimentos, através de um texto é determinante na formação do aluno enquanto indivíduo “possuidor uma cultura científica e artística de base humanista, possibilitando a tomada de decisões livres e fundamentadas sobre questões naturais, sociais e éticas, e dispor de uma capacidade de participação cívica, ativa, consciente e responsável.” (*Aprendizagens Essenciais*, 2017 p.12)

2.1.1 Apreciações gerais sobre a literatura

Etimologicamente a palavra ler deriva do latim *legere*, que significa conhecer, despertar, descobrir através do processo de leitura. Em latim, *legere* é sinónimo de colher, juntar, armazenar e *intellegere* sinónimo de compreender, conhecer, perceber, saber, reconhecer. Desta forma, é possível apreender que o ato de ler não passa apenas pelo reconhecimento das letras do alfabeto e da consciência silábica. O processo de leitura implica a decodificação de significados, a busca por sentidos, iniciando pela “leitura do mundo”, como diria Paulo Freire na obra *A Importância do Ato de Ler* (1988), antecedendo a leitura de obras.

A competência da leitura, apesar de estar intrinsecamente ligada às áreas das Línguas e Humanidades, é uma competência transversal a todas as disciplinas pois, o *ato de ler* estará sempre presente como ponto de partida no processo de compreensão.

Não é possível realizar um estudo rigoroso sobre as capacidades de leitura, sem ter em conta as experiências de leitura e os hábitos que cada aluno foi tendo ao longo da sua vida. A pedagogia da leitura está inerentemente relacionada com os hábitos dos alunos na infância, pois, tal como Veloso e Riscado afirmam (2002) “não há pedagogia da leitura que não passe pela pedagogia dos afetos, e amar ler é o requisito primeiro para formar crianças leitoras, emocionalmente inteligentes e imaginativamente interventivas.”. (p. 29)

2.1.2 Conjuntura literária em Portugal

O *Inquérito sobre as Práticas Culturais*, de 2020, realizado pelo Instituto de Ciências Sociais, com apoio da Fundação Calouste Gulbenkian e o *Estudo sobre Hábitos de Compra de Livros em Portugal*, de 2023, pela Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL) revelam-nos detalhes sobre os hábitos de leitura dos portugueses. Em 2020, foi concluído que 61% dos inquiridos não tinham lido no último ano qualquer livro, ou seja, mais de metade da população não tem hábitos de leitura (*Inquérito sobre as Práticas Culturais*, 2020). Os resultados obtidos em 2023 constituem um sinal de esperança no futuro: dos respondentes, 62% compraram livros nesse ano, e, destes, 70 % confirmaram ter comprado o mesmo número de livros ou mais do que no ano anterior. Desses 62% que compraram livros, 82% das compras foram para consumo próprio, sendo a faixa dos 15 aos 35 anos a que mais compras de livros realiza (*Estudo sobre Hábitos de Compra de Livros em Portugal*, 2023). Estes dados, de algum modo, traduzem a importância, ainda longe do ideal, que os portugueses, em pleno século XXI, conferem ao livro e à leitura. Apontam também para uma alteração positiva dos hábitos de leitura. É neste enquadramento que a escola é convocada a agir, fomentando o gosto pela leitura e investindo em ações que potenciem a compreensão do mundo, do outro e do próprio indivíduo, através da leitura de diferentes géneros textuais.

A prática da leitura é uma prática de herança, familiar e cultural, nesse sentido, é importante desenvolver práticas de ensino e de aprendizagem que contribuam para a compreensão da leitura e, se possível, fomentem o prazer de ler, incentivando, por exemplo, a leitura domiciliária, a leitura de histórias entre diferentes gerações, idas a feiras do livro, livrarias ou bibliotecas.

2.1.3 Leitura em sala de aula

A leitura em sala de aula é transversal a todas as disciplinas, no entanto, no caso específico da aula de português e de inglês, constitui-se como objeto específico de aprendizagem.

Em relação às AE na disciplina do Português, para o 9.º ano, no que diz respeito ao domínio da leitura, “pretende-se que os alunos tenham adquirido fluência e eficácia na seleção de estratégias adequadas ao motivo pelo qual leem determinado texto ou obra” (AE, p.2). No domínio da educação literária, “pretende-se capacitar os alunos para a compreensão, a interpretação e a fruição de textos literários. Fazer da leitura um gosto e um hábito para a vida” (AE, p.2). Sendo assim, será importante, desenvolver, em sala de aula e de acordo com o ano de escolaridade, estratégias diversificadas promotoras da compreensão de textos e que resultem em “experiências gratificantes de leitura” (AE, p.2).

Ao nível da língua estrangeira do inglês, no 9.º ano (B1/B1.1) no que diz respeito à competência comunicativa, em particular a compreensão e a interação escrita, os exemplos de ações estratégicas de ensino apontam para a promoção de estratégias diversas como “estratégias de aquisição de conhecimento, informação e outros saberes”, “estratégias que envolvam a criatividade dos alunos” e “estratégias que desenvolvam o pensamento crítico e analítico dos alunos” (AE, pp. 5-6)

De acordo com as AE para 10.ºano, prevê-se que na aula de português se desenvolvam competências nos domínios da oralidade, da leitura, da educação literária, da escrita e da gramática:

No domínio da leitura, pretende-se que os alunos tenham adquirido desenvoltura nos processos de leitura e de interpretação de textos escritos de diversos géneros de

complexidade considerável, apreciando criticamente o seu conteúdo e desenvolvendo a consciência reflexiva das suas funcionalidades. No domínio da educação literária, pretende-se capacitar os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários portugueses e estrangeiros, de diferentes géneros. Neste âmbito, é ainda fundamental que os alunos tenham atingido a capacidade de apreciar criticamente a dimensão estética dos textos literários e o modo como manifestam experiências e valores. (AE, 2017, pp.2-3)

A presente investigação no caso da disciplina de inglês, tem não só como referência as AE para o 10.º ano como currículo de Cambridge, nível B2. Nesta disciplina, e no caso do CNM, há um foco particular na capacidade comunicacional dos alunos: “Compreender as principais ideias de textos complexos”; “manter uma conversa sobre uma variedade bastante ampla de assuntos, expressando opiniões e apresentando argumentos”; “produzir uma escrita clara e detalhada, expressando opiniões e explicando as vantagens e desvantagens de diferentes pontos de vista”; “identificar informações relevantes em textos” (Cambridge Assessment English, n.d.)

Tanto o 9.º ano como o 10.º ano têm o nível de proficiência B2 como referência, o que nos indica que os objetivos são similares em ambos os anos mencionados.

Em suma, é possível concluir que os domínios da leitura e da educação literária assumem um enfoque de relevo nas aulas de português como língua materna. No caso das aulas de inglês, o desenvolvimento da competência da leitura é parte integrante de outras competências, nomeadamente da competência comunicativa.

O espaço de sala de aula, quer a português quer a inglês, é um “espaço para comunicar” (Pedro, 1992, p. 114), um espaço favorável à construção dos saberes.

2.1.4 Modelos de leitura

Serão apresentados, de seguida, os modelos de leitura interativo, ascendente e o descendente, dando-se conta do que os distingue.

Modelo interativo

Ler é processo que, embora pareça automático e simples, “se revela como sendo um produto da interação de vários fatores e implica a ativação de um conjunto de sub-processos.” (Viana et al., 1970). Ou seja, existem processos mais básicos relativamente ao nível de dificuldade, tal como o reconhecimento de letras e de palavras. Outros processos mais complexos envolvem os processos básicos (reconhecer, identificar, sublinhar), mas acrescem processos como a compreensão do que é identificado e reconhecido.

A leitura constitui-se como um processo de compreensão, uma vez que vai para além da identificação e do reconhecimento dos elementos linguísticos. De acordo com Viana & Ribeiro (2020), a compreensão da leitura “pode ser conceptualizada como a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor.” (p.1)

Em suma, o ato de compreender pode ser definido como uma leitura eficiente, que vai para além da identificação e do reconhecimento dos elementos linguísticos e acresce uma reflexão a partir desses mesmo elementos.

Segundo Giasson (1993), existem vários fatores que influenciam o processo de leitura enquanto construção de sentidos: o texto, o contexto e o leitor. Em relação aos fatores que envolvem o texto existe o género textual, a estrutura subjacente ao mesmo, o

vocabulário, a sintaxe. Aqui, inserem-se o processamento e a integração do conteúdo do texto nos conhecimentos que o leitor já possui (experiências prévias).

Os fatores que envolvem o contexto passam pelas condições psicológicas, sociais e físicas do leitor que, naturalmente, afetarão a compreensão do que é lido. (Giasson, 1993).

Neste ponto, é relevante ainda sublinhar a importância do estabelecimento de objetivos para a leitura, sendo que o mesmo poderá influenciar a motivação que o aluno/leitor terá para ler um determinado texto.

Os fatores relacionados com o leitor assentam nos conhecimentos que o mesmo possui acerca do mundo; as estruturas cognitivas que conferem conhecimentos acerca da língua, fruto de leituras anteriores ou de experiências.

A representação gráfica dos fatores e da relação entre eles encontra-se exposta na figura 1.

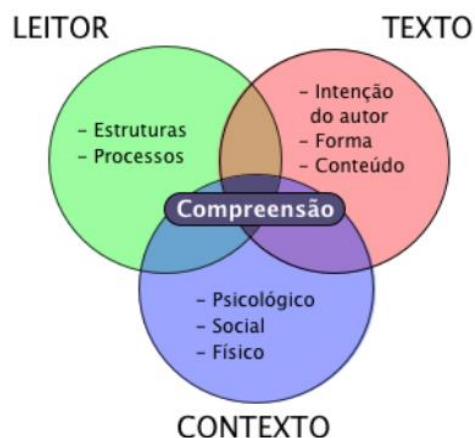


Figura 1: Modelo Interativo de compreensão da leitura de Giasson (1993, p.21)

Em suma, é importante desenvolver um ensino explícito e consciente da compreensão da leitura, tendo a “preocupação de colocar sempre o aluno numa situação de leitura significativa integral” (Giasson, 1993, p. 50)

O objetivo de uma estratégia de compreensão do que se lê é ativar o conhecimento existente no aluno. Isso é importante, mas se o conhecimento prévio relevante estiver ausente, será necessário implementar estratégias conscientes de compreensão para que possam ajudar o aluno a compreender o que lê. (E. D. Hirsch, Jr., 2003) Esta relação de causa-efeito corresponde a um fenômeno intitulado de “Matthew Effect”, popularizado pelo sociólogo Robert K. Merton. Em relação ao fenômeno no contexto educacional e, em especial, no ensino da leitura, há uma relação proporcional entre a aprendizagem da leitura precocemente e a capacidade maior no ato de ler nas faixas etárias seguintes. Pelo lado inverso, uma criança que inicia a aprendizagem da leitura mais tardiamente ou possui mais condicionantes nesse processo, terá uma maior dificuldade na leitura, no seu futuro. O mesmo acontece com o nível de conhecimento mundo: os alunos que começam com uma base mais sólida de conhecimento tendem a adquiri-lo mais rapidamente e facilmente, enquanto que os alunos com uma base de conhecimento mais fraco enfrentam desafios crescentes.

Relativamente à variável leitor, é importante destacar, segundo Mayer (199), três pré-requisitos:

1. habilidade (skill) – este pré-requisito está relacionado com os processos cognitivos de seleção, organização e de integração necessário à construção do sentido de um texto;
2. metacognição (metaskill) – intrinsecamente ligado com os processos descritos acima, esta habilidade está relacionada com os microprocessos de planificação, coordenação e

monitorização; o leitor possui a capacidade de pensar e agir a partir da consciência que tem relativamente aos processos cognitivos (metacognição e metacompreensão);

3. vontade (will) – neste caso, é destacado o campo afetivo e motivacional do aluno em relação ao processo de aprendizagem. Falaremos sobre o campo da motivação de uma forma mais particular, no subcapítulo “Motivação”.

Estes três pontos assentam num conceito compatível com a teoria da recepção e a teoria do leitor, que argumentam que o significado de uma obra literária não está apenas no próprio texto, mas também na interação entre o texto e o leitor.

Modelo ascendente e modelo descendente

Em neurociência e na psicologia cognitiva, são usados dois termos para discutir o processamento de informações: o processamento cognitivo de cima para baixo e o processamento de ordem inversa, de baixo para cima.

Um processamento de baixo para cima é caracterizado por uma ausência de nível de direção mais alto no processamento sensorial, enquanto que um processo de cima para baixo é caracterizado por um alto nível de direção de processamento sensorial, por mais cognição, tais como objetivos ou metas (Bierderman, 73). Enquanto que a abordagem de baixo para cima confere um tipo de progressão desde o específico até ao todo, ou seja do micro para o macro, na abordagem contrária parte-se do todo até chegar às especificidades.

Um sistema ascendente é considerado de associação rápida, não-intencional, em geral impulsivo, envolvendo uma avaliação automática do estímulo em termos de sua relevância motivacional e emocional. No caso de um texto literário, uma interpretação

centrada neste modelo, inicia-se com a observação e a análise de detalhes específicos do texto, examinando a escolha vocabular, a estrutura ou a construção de frases. No modelo contrário, o processamento descendente, inicia-se com a exploração do conhecimento prévio que os alunos possuem relativamente ao tema do texto.

2.1.5 Estratégias de compreensão da leitura – atividades de pré-leitura

Tendo em conta as dificuldades que se levantam durante o processo de compreensão de um texto, a pré-leitura destaca-se pela simultaneidade entre o aproveitamento dos conhecimentos prévios e a aproximação ao texto, facilitando a sua leitura. A partir das AE, obtemos a seguinte definição das atividades que antecedem a leitura:

[A pré-leitura pressupõe] a observação global do texto e a criação de condições favoráveis à sua compreensão, mobilizando conhecimentos ou vivências que se possam relacionar com o texto, adquirindo novos conhecimentos imprescindíveis à sua interpretação; observação/reconhecimento/interpretação de índices de modo a familiarizar o leitor com o texto e a antecipar o seu sentido e função. (AE, 2017)

Segundo Festas (2007), as estratégias que antecedem a leitura do texto implicam, por parte do leitor, uma construção simbólica, de modo a tornarem mais compreensível o sentido do texto. Tornando possível que “um leitor possa, a partir da informação lida num texto, inferir novos factos e usar essa informação, integradas no seus conhecimentos prévios, na resolução de problemas. (*Idem*) O momento de pré-leitura permite ao leitor efetuar uma leitura não ingénua do texto, compreendendo muitos dos segundos sentidos que ele comporta e os seus respetivos efeitos perlocutivos (Azevedo, 2008).

2.1.6. Estratégias de pré-leitura

Segundo Ballester Bielsa (1990), as atividades de pré-leitura dividem-se em dois grupos: atividades baseadas na informação que o texto oferece e atividades baseadas na contextualização.

As atividades baseadas na informação que o texto oferece incluem os processos de extração de informação geral, extração de informação específica e estabelecimento de previsões. As atividades que se baseiam na contextualização remetem para os processos de antecipação do texto. Ou seja, esses processos de antecipação ajudam os leitores a criar expectativas sobre o texto, facilitando a compreensão ao relacionar o novo conteúdo com o que já conhecem. Isso pode incluir discutir tópicos relacionados com o texto, explorar palavras-chave, fazer previsões sobre o conteúdo, e analisar imagens ou títulos, o que envolve os alunos e aumenta a motivação para a leitura.

Atividades baseadas na informação

Ao nível das atividades baseadas na informação que o texto providencia, segundo Ballester Bielsa (2000), existem quatro processos fundamentais:

- A extração da informação geral, *skimming*, que consiste na identificação do tema principal do texto, facilitando a apreensão do contexto e do propósito do texto, de um modo geral.
- A extração de informação específica, *scanning*, orienta os alunos para encontrar informações específicas, tais como procurar uma data ou o uso predominante de um tempo verbal específico, que tornem mais fácil a aproximação aos detalhes do texto. Por

exemplo, o uso predominante de um tempo verbal específico pode indicar-nos detalhes sobre a orientação temporal do texto em questão.

- Processo de previsão, em que existe um trabalho de antecipação a partir de pistas e de informações fornecidas antes da leitura do texto, nomeadamente de elementos paratextuais.

- Processo de predição, similar ao processo de previsão, a ação consiste em realizar um prognóstico sobre o texto, tendo por base o conhecimento prévio em relação com as pistas relativas ao texto-alvo.

As atividades de pré-leitura baseadas na informação podem consistir, por exemplo, na análise de imagens ou na visualização de vídeos relacionados com o tema do texto e que, de algum modo, iniciam um processo de aproximação ao texto.

Atividades baseadas na contextualização

As atividades de contextualização são atividades de antecipação e, por isso, têm como finalidade a ativação de conhecimento prévio sobre o que se vai ler antes de ter contacto com o texto. Além de existir uma aproximação ao texto pela via do conhecimento que se tem sobre o tema do mesmo, o processo de antecipação revela o que os alunos conhecem sobre o tema e o que gostariam de ficar a saber.

As atividades baseadas na contextualização trabalham numa linha em que o autor oferece ao intérprete, o leitor ou o ouvinte, uma obra a realizar. O o intérprete é chamado a colaborar em uma série infinita de atos de liberdade consciente. (Eco, 1962, p. 3). O conceito de “Obra Aberta”, de Umberto Eco, pode ser facilmente relacionado com as atividades de contextualização, pois os autores produzem um texto com uma intenção

específica e tendo em vista a compreensão da mesma. Todavia, na receção à obra, cada fruidor recebe o texto de uma forma pessoal, com uma sensibilidade condicionada a partir de uma cultura específica, um gosto circunscrito ao leitor e que influenciará, naturalmente, a interpretação dessa mesma obra.

As estratégias de pré-leitura baseadas na contextualização podem, de igual forma, ser relacionadas com a teoria de Vygotsky (1978), relativamente ao conceito de *scaffolding* (andaimes ou mediação). Um dos conceitos centrais da teoria deste psicólogo é a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP), que pode ser sintetizado pela diferença entre o que uma criança pode fazer autonomamente e o que pode realizar com ajuda. As atividades que antecedem a leitura funcionam como um tipo de mediação, fornecendo-se o suporte necessário para que os alunos obtenham mais autonomia na leitura que irão realizar. Além disso, essas atividades potenciam a expansão da ZDP dos alunos, pois, ao fornecer um apoio baseado no contexto do texto-alvo, o professor está a criar condições para que os alunos compreendam o texto, numa fase inicial. A retirada gradual do suporte fornecido pelas atividades de contextualização pode acontecer se se verificarem melhorias na compreensão dos textos apresentados, o que potenciará o trabalho autónomo dos alunos. Um exemplo de atividade baseada na contextualização é a construção de mapas mentais, incluída nos planos de aula das regências supervisionadas, com ideias partilhadas pelos alunos em relação ao tema proposto pela professora que irá, naturalmente, relacionar-se com o texto-alvo.

2.1.7 A pré-leitura como estratégia de motivação para a leitura.

O termo "motivação" deriva do latim "movere", que significa "movimento" (Pintrich,2003). Em termos da dimensão acadêmica, a "motivação acadêmica" pode ser definida como uma "força que energiza e dirige o comportamento (...). A energia que põe em funcionamento as capacidades próprias" (Lemos, 2005, p. 194).

A motivação aparece, então, como um dos fatores mais preponderantes no rendimento dos alunos e, por isso, é de igual forma um dos desafios mais exigentes por parte do professor. A motivação intrínseca é um tipo de motivação que surge de dentro do indivíduo, baseada em interesses pessoais e na satisfação em realizar uma tarefa pelo prazer e desafio que ela proporciona, sem ter em conta as recompensas externas. Esta forma de motivação é frequentemente vista como a mais produtiva, sendo que é promotora de aprendizagens mais profundas e significativas (Ryan & Deci, 2009). Quando os alunos estão intrinsecamente motivados, eles envolvem-se mais visceralmente com os conteúdos e possuem uma maior capacidade de persistir diante de dificuldades, atingindo uma aprendizagem mais consolidada e duradoura. Edward Deci (1975) definiu motivação intrínseca da seguinte forma:

Atividades intrinsecamente motivadas são aquelas para as quais não há uma recompensa aparente além da própria atividade. As pessoas envolvem-se nessas atividades pelo próprio ato em si e não porque levam a uma recompensa externa. Os comportamentos intrinsecamente motivados visam trazer certas consequências internamente recompensadoras, como o sentimento de competência e autodeterminação. (p. 23)

A grande questão que se poderá colocar poderá ser: como motivar os alunos para aprender?

No caso do presente estudo, ainda que o principal objetivo seja verificar o impacto das atividades de pré-leitura na compreensão do texto, de forma indireta, também se tentará compreender se as atividades de pré-leitura motivam o aluno para a leitura de um texto.

Ao analisarmos os conteúdos literários das AE de Português dos 9.º e 10.º anos, é evidente que a escolha das obras tem em conta a faixa etária dos anos respetivos. As obras de leitura *Auto da Barca do Inferno* e *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, referenciadas nas AE de Português, no domínio da Educação Literária, para os 9.º e 10.º anos de escolaridade, poderão, pelas suas características de género, pelos valores culturais e pela dimensão humanista, fomentar o gosto pela leitura destes textos.

Capítulo III – Apresentação e Análise dos Ciclos de investigação-ação

3.1. Registos e fase de observação

O período de observação das aulas de Português e de Inglês decorreu durante todo o ano letivo, contudo, é importante sublinhar que a fase mais meticulosa de registos ocorreu durante o primeiro período, entre setembro e dezembro de 2023. Através da fase de observação foi possível analisar empiricamente o contexto de intervenção, bem como registo de impressões em relação ao domínio de leitura e ao nível de interesse dos alunos na literatura.

Em relação à fase de observação e à análise das aulas supervisionadas, obtiveram-se as seguintes conclusões:

Em especial nas aulas de inglês, tendo em conta a importância que a comunicação possui na aprendizagem de uma língua estrangeira (neste caso, o inglês), é de sublinhar que o docente ocupa mais “tempo de fala” em comparação com o “tempo de fala”, mais reduzido, dos alunos.

Em relação às aulas de português, é possível verificar o professor ainda ocupa muito do tempo destinado à tomada de palavra, havendo ainda uma grande exposição de conteúdos e nem sempre é dado espaço à negociação de saberes e “tempo de fala” ao aluno. Talvez este possa ser um dos motivos que leva os alunos a demonstrar pouco favoritismo pela disciplina de português. Seria relevante adotar novas metodologias, onde o aluno não ocupa um papel tão passivo a fim de aumentar os níveis de motivação e de interesse pela disciplina.

Os docentes das turmas titulares têm a função de “controlador de qualidade”, ou seja, mantêm a qualidade da linguagem utilizada em sala de aula, garantindo o grau de formalidade exigido e a clareza necessária na partilha de respostas e de comentários. Em especial na disciplina de inglês, existe uma função específica de “motivador” por parte do docente. Isto é, o professor utiliza atividades dinâmicas para suscitar o interesse dos alunos na aprendizagem da língua.

Em conversas informais, foi ainda possível verificar que os alunos não incluem a leitura nos seus hábitos diários e não possuem interesse em fazê-lo.

3.2. Ciclos de supervisão

A prática pedagógica supervisionada é concretizada em, pelo menos três momentos de avaliação. Estes momentos, denominados de ciclos de supervisão, incluíam não só a aula observada, o dito “momento prático”, como toda a preparação necessária ao nível da transposição pedagógica dos conteúdos a lecionar, através da construção de planos de aula e das respetivas fundamentações pedagógicas para os mesmos.

É importante referir que, além dos momentos de avaliação oficial, existiram oportunidades adicionais para a prática pedagógica, tais como aulas de substituição e alguns momentos de prática partilhados durante as aulas dos professores orientadores cooperantes.

O ciclo supervisivo integrava, assim, os momentos de pré-observação, de observação e de reflexão sobre as práticas realizadas.

Todos os momentos de pós-observação proporcionaram a análise colaborativa entre todos os intervenientes (professora estagiária, colega de estágio, professores orientadores cooperantes e supervisores), tendo sido possível refletir sobre os pontos positivos e os

aspectos a melhorar. As reuniões pós-observação atuaram como um ponto de partida para os ciclos seguintes, sendo estas essenciais no progresso da professora estagiária.

A calendarização dos ciclos de observação está representada na tabela 1.

Tabela 1 - Cronograma dos ciclos de supervisão

	1.º Período			
	<i>Setembro</i>	<i>Outubro</i>	<i>Novembro</i>	<i>dezembro</i>
Português	Observação de aulas dos professores orientadores	17 Aula 0	14, 15 1.º Ciclo de Observação	Observação de aulas dos professores orientadores
Inglês	Observação de aulas dos professores orientadores	3 Aula 0	15, 22 1.º Ciclo de Observação	Observação de aulas dos professores orientadores
	2.º Período			
	<i>Janeiro</i>	<i>fevereiro</i>	<i>Março</i>	
Português	Observação de aulas.	6,7,9 2.º Ciclo de Observação	Observação de Aulas	
Inglês	Observação de aulas dos professores orientadores	Observação de aulas dos professores orientadores	7,8 2.º Ciclo de Observação	
	3.º Período			
	<i>Abril</i>		<i>Mai</i>	
Português	17, 19 3.º Ciclo de Observação		Observação de aulas dos professores orientadores	
Inglês	Observação de aulas dos professores orientadores		23, 24 3.º ciclo de Observação	

3.2.1 Ciclos de Observação – Português

Os ciclos de observação ao nível da disciplina de Português incluíram um total de sete aulas, três delas supervisionadas pela docente da faculdade. A aula zero ocorreu numa turma de 9.º ano, tal como no primeiro ciclo de supervisão. O segundo e terceiro ciclos

de supervisão foram realizados, por escolha da professora orientadora cooperante na turma de 10.º ano.

As aulas lecionadas no 9.º ano, tiveram como recurso o manual *Livro Aberto*, da Porto Editora, enquanto que as aulas do 10.º ano tiveram como recurso o manual *Marca a Página*, também da Porto Editora.

Aula Zero

A aula zero ocorreu no dia 17 de outubro e consistiu numa aula de 50 minutos, na turma de 9.º ano. A aula tinha como objetivo central a leitura de uma crónica da autora Maria Judite Carvalho e, para esse efeito, iniciou-se a aula com uma análise e discussão de um *cartoon*, de modo a estabelecer-se uma relação entre o *cartoon*, os seus elementos constitutivos e função, com o tema do texto. Em seguida, realizou-se leitura silenciosa, tendo em vista a compreensão das ideias principais e posterior leitura partilhada em voz alta. A fase final da aula contava com um momento de pós-leitura.

A partir da aula zero, foi possível verificar, com recurso à observação “in loco”, que o momento anterior à leitura de um texto é crucial para a compreensão do mesmo. O momento de pré-leitura influencia o nível de interesse dos alunos na leitura do texto-alvo, ajudando-os a antecipar informações e a ativar conhecimentos prévios. Outra das reflexões a retirar da lecionação desta aula é que o recurso ao digital capta a atenção dos alunos e permite que se estabeleçam diálogos entre texto icónico e texto linguístico.

1.º Ciclo de Observação

O primeiro ciclo de supervisão ocorreu no primeiro período, sensivelmente após um mês da ocorrência da aula zero, incluindo três aulas (um bloco de 100 minutos e uma aula de 50 minutos).

O 1.º ciclo de supervisão centrou-se na sequência didática relativa ao estudo do texto dramático *Auto da Barca do Inferno*, de Gil Vicente. Nesta sequência pretendeu-se que o aluno fosse capaz de : fazer a contextualização histórica do texto dramático em estudo; identificar e perceber a estrutura externa e interna da obra, os tipos de cómico; analisar uma cena do respetivo auto, reconhecendo traços e aspetos importantes do mesmo bem como a caracterização das personagens e respetiva distinção entre personagem tipo e alegórica.

O primeiro momento da equência didática, constituída por duas aulas em forma de bloco de 100 minutos, começou com atividades de pré-leitura, de modo a preparar e a suscitar o interesse dos alunos para a leitura do texto. Neste sentido, a aula teve início com a vizualização de um vídeo contendo algumas informações biográficas sobre Gil Vicente, de modo a que os alunos tivessem um primeiro contacto com o autor da obra. De seguida, é realizada a aproximação ao texto, recorrendo a uma atividade relacionada com a campo semântico de “Bem” e “Mal”. Tendo em conta a dualidade constante entre estes dois conceitos no decorrer da obra *Auto da Barca do Inferno*, foi importante iniciar a aula através da exploração de várias palavras associadas ao auto de moralidade a estudar. Em termos de atividades de pré-leitura, a exploração de áreas vocabulares relacionadas com o texto-alvo, inserem-se na categoria de *Atividades baseadas na contextualização*.

De seguida, foi realizada uma breve apresentação da estrutura externa da obra, apelando-se aos conhecimentos que os alunos já possuíam sobre o texto dramático. Ainda antes da

leitura, é realizada uma apresentação da personagem *Fidalgo* com recurso a um *sticker* que a professora estagiária colocou no quadro. A representação visual da personagem e dos símbolos respetivos que a acompanham apresenta-se como uma estratégia eficaz, direcionando o interesse dos alunos para a personagem que vão conhecer, através da leitura do texto. A leitura de imagens prevê a denotação – a descrição objetiva do que se vê – e a conotação – a apreciação subjetiva do observador (Guimarães, 2014). O recurso à leitura interpretativa de uma imagem torna a sala de aula um espaço de discussão e de partilha de perspetivas, ou seja, as múltiplas interpretações de cada imagem são aquilo que as torna potencialmente didáticas (Pinto, 2015).

A atividade de leitura do texto-alvo, neste caso da leitura das duas primeiras cenas do auto, foi realizada através de um recurso áudio. A audição da leitura possibilita aos alunos um primeiro contacto com o texto. Os alunos tiveram o desafio de, durante a leitura, tomar notas sobre os elementos relacionados com a arte de marear e com o estado de espírito da personagem *Diabo*.

Após os momentos de pré-leitura e de leitura, a última parte da aula remeteu para a análise textual. Apelou-se à participação ativa dos alunos na construção dos significados e com um foco especial em três pontos: identificação e formulação dos argumentos de defesa e de acusação, explicitação do estado de espírito das personagens presentes na cena e exploração de recursos expressivos. Foi possível recorrer, assim, a estratégias de pré-leitura baseadas quer na informação quer na contextualização.

A segunda aula da unidade didática, com a duração de 50 minutos, iniciou-se com a verificação do conhecimento apreendido na aula anterior, a partir da realização de um *quiz* na plataforma *Wooclap*. Em seguida, ainda como tarefa de revisão dos conhecimentos, a professora colou a figura da personagem *Fidalgo* no quadro e inclui

cinco símbolos (três deles efetivamente pertencentes à personagem respectiva e dois deles incorretamente relacionados com a personagem). Os alunos indicaram quais os símbolos corretamente pertencentes à personagem, discutindo a sua simbologia e a relação com os conceitos morais analisados na aula anterior (Bem/Mal).

Em seguida, retomou-se a cena lida na aula anterior e a respectiva análise dos pontos chave, com a participação dos alunos, através das respostas às perguntas colocadas pela professora estagiária. Por fim, os alunos formularam respostas às perguntas de pós-leitura sugeridas na proposta do manual.

A duas aulas terminaram com a construção do sumário em colaboração com os alunos, como tarefa de sintetização do que foi estudado e como monitorização das aprendizagens. Tendo por referência este ciclo de observação, ficou registada a importância de planificar de forma consciente as atividades de pré-leitura, de modo a fomentar o envolvimento ativo dos alunos no processo de construção da aprendizagem.

Após o primeiro ciclo de supervisão, foi realizado um momento de reflexão envolvendo as professoras estagiárias, a orientadora e a supervisora. Durante essa sessão, foram discutidos vários aspetos da prática pedagógica da docente, oferecendo uma visão abrangente sobre seu desempenho e áreas para aprimoramento.

Foi sublinhada a boa relação estabelecida entre a docente e os alunos, bem como a movimentação ativa e envolvente em sala de aula.

No entanto, foram identificados alguns pontos menos positivos. Foi destacada uma certa dificuldade na transmissão de instruções e na explicação de determinados conteúdos, o que, por vezes, gerou dúvidas entre os alunos. A professora estagiária compreendeu que essa dificuldade na comunicação pode afetar a compreensão dos alunos na realização das tarefas sendo um ponto a melhorar em ações futuras. Nesse sentido, deverá investir na

apropriação de leituras que a auxiliem na formulação de um questionário indutivo de aprendizagens e que conduzam os alunos a ativar estratégias de compreensão e de metacompreensão.

Foi importante perceber, tendo em conta a perspectiva dos alunos, que a pré-leitura é um momento que tem um impacto significativo na compreensão dos textos-alvo. A definição e a exploração dos conceitos de *Bem* e *Mal* facilitou a compreensão dos alunos relativamente ao conceito de alegoria patente na obra.

2.º Ciclo de observação

O segundo ciclo de observação ocorreu no 2.º período, na turma de 10.º ano. Neste caso, foram realizados três momentos de prática pedagógica: quatro aulas (dois blocos de 100 minutos).

À semelhança do primeiro ciclo de supervisão, este tem um foco particular no texto dramático de Gil Vicente. Este momento de supervisão iniciou-se com uma aula de 50 minutos e teve enfoque no domínio da gramática, relativo aos atos de fala.

Tendo como objetivo a exploração deste conteúdo gramatical, a aula iniciou-se com a projeção de diversas frases com o ato de fala correspondente. Como o ponto gramatical possibilitava o recurso às vivências dos alunos e ao conhecimento implícito da língua, os alunos corresponderam com interesse e empenho às solicitações da professora. No momento seguinte, os alunos realizaram exercícios de consolidação e, como trabalho de casa, tiveram a tarefa de completar uma ficha que possibilitou a avaliação formativa.

A segunda aula do ciclo supervisivo iniciou-se com a aproximação à obra *Farsa de Inês Pereira* de uma forma indireta. Os alunos tiveram a oportunidade de ativar conhecimentos prévios sobre os conceitos de personagem-tipo e personagem alegórica, conteúdos

abordados no ano anterior aquando do estudo do *Auto da Barca do Inferno*. Ainda na pré-leitura, os alunos assistiram a um vídeo relacionado com o papel das mulheres na sociedade, ao longo do tempo, e tentaram relacionar conhecimentos que já possuíam com a obra.

Sendo que o texto-alvo se inicia por uma cena que retrata uma sociedade específica e um quotidiano também ele particular, foi importante preparar os alunos para confrontar a ideia que possuem sobre a sociedade atual com a ideia de sociedade e quotidiano que o texto-alvo revela. O papel da mulher na sociedade é um tema recorrente tanto nas redes sociais como nos *media* e, talvez por isso, a discussão em relação ao mesmo suscitou interesse nos alunos, tendo sido possível a partilha das suas perspetivas e opiniões.

O momento da leitura foi realizado através da participação dos alunos e em voz alta. Foi possível perceber que a leitura em voz alta por parte dos alunos transforma o momento de leitura num processo dinâmico e promotor da atenção dos alunos.

A fase seguinte remeteu os alunos para uma análise do texto lido, solicitando-se a sua participação ativa, não se limitando a uma receção passiva conteúdos. Com o texto projetado no quadro, a professora utilizou perguntas-guia para conduzir os alunos até aos pontos-chave do texto.

O momento final da aula foi um momento de consolidação dos conteúdos através da resolução de um questionário escrito. Para o efeito, a professora estagiária dividiu a turma em pares, cada elemento recebeu duas perguntas diferentes e os critérios para, de seguida, efetuarem a devida correção. Após responderem por escrito às questões, os alunos fizeram a troca da folha recebida e tiveram a tarefa de corrigir as respostas do colega, a partir dos critérios estabelecidos pela professora. Esta atividade final revelou-se uma

estratégia eficaz de regulação entre os pares, promoveu o trabalho colaborativo e suscitou um “teor” competitivo saudável.

A terceira e última aula deste ciclo supervisivo foi uma aula de 100 minutos. Neste momento de prática supervisionada, houve a oportunidade de recolher e interpretar alguns dados relevantes para o presente estudo.

O ponto de partida da última aula foi a construção de um esquema ilustrativo da relação entre as personagens do texto-alvo conhecidas nesta aula. Esta atividade recorreu a figuras em formato A3, símbolos de ligação entre as mesmas e a adição da personagem a conhecer no momento da leitura seguinte. Esta atividade foi proveitosa, permitindo reativar os conhecimentos adquiridos na última aula e serviu como “rampa de lançamento” para os conteúdos a abordar. Estabeleceu-se, assim, uma ligação entre o conhecimento, em princípio, adquirido na aula anterior, e o conhecimento novo.

Através da divisão da turma em dois grupos, foi possível criar uma dinâmica onde um grupo de alunos faria atividades de pré-leitura em relação ao texto-alvo da aula e de leitura e outro grupo de alunos realizava as atividades da etapa da leitura. Ambas as versões dos materiais utilizados pelos dois grupos estão disponíveis na ecção relativa aos anexos (Anexo A).

De seguida, realizou-se a leitura do excerto em voz alta e a análise do mesmo, a partir da projeção do texto no quadro. Por último e para consolidar o conteúdo analisado, os alunos realizaram os exercícios sugeridos pelo manual para a atividade de leitura.

Após o segundo ciclo de prática supervisionada, foi possível refletir sobre o contributo das atividades de pré-leitura para a melhoria da compreensão da leitura de textos. Do mesmo modo, a professora estagiária reconheceu que as diferentes etapas de uma aula têm de “fazer sentido” para o aluno, isto é, os diferentes momentos devem estar

articulados entre si, facilitando que se convoque aquilo que o aluno já conhece com o que se vai constituir como novo no processo de aprendizagem.

Os dados obtidos no 2.º ciclo de supervisão dizem respeito às atividades propostas numa ficha de trabalho entregue aos alunos: metade da turma realizou as atividades de pré-leitura e depois seguiu as etapas até à leitura efetiva do texto. A metade da turma que não recebeu esta ficha de pré-leitura, partiu diretamente para a leitura e construiu uma resposta escrita a uma questão sobre o texto-alvo sem qualquer suporte adicional.

O grupo sem suporte foi denominado “grupo de controlo” e o grupo com suporte foi denominado “grupo de intervenção”. Em relação às atividades de pré-leitura incluídas na ficha, é possível identificar que as mesmas visam uma aproximação ao texto através de contextos específicos, tal como capas da obra estudada, imagens ilustrativas do texto e previsões.

A interpretação dos dados obtidos será realizada no capítulo relativo ao estudo empírico. Em relação ao momento reflexivo pós aula, foi concluído que os aspetos positivos identificados foram semelhantes aos do primeiro ciclo de intervenção. Foi notado que a relação entre a docente e os alunos contribuía para um ambiente de aprendizagem dinâmico, positivo e estimulante.

A professora estagiária, neste momento de pós-observação, compreendeu ser fundamental dotar-se de referência bibliográfica para preparar com rigor científico e didático os conteúdos e todo o processo de ensino e de aprendizagem. Ficou também consciente da necessidade de diversificar o tipo de questões e ter cuidado na sua formulação, uma vez que influenciam a compreensão dos alunos e, por isso, o seu sucesso na resolução das atividades.

3.º Ciclo de Supervisão

O terceiro e último ciclo de supervisão remeteu para a unidade didática *Rimas*, de Luís de Camões.

Na primeira aula, com duração de 100 minutos, foi entregue a cada aluno uma ficha de trabalho que incluía atividades de pré-leitura, a transcrição do poema “Amor é um fogo que arde sem se ver” e uma tabela com diferentes aspetos de análise. Os alunos foram instruídos a completar a tabela em pares.

A primeira parte da ficha incluía duas atividades de pré-leitura: a primeira atividade referia-se à construção de uma mapa mental relativo aos conhecimentos que os alunos possuíam relativamente a Luís de Camões. Em segundo, os alunos teriam de responder a uma questão prevendo o tema do poema, partindo do primeiro verso mesmo.

A segunda parte da ficha referia-se à fase de realizar uma recriação interpretativa da leitura do texto. Foram usadas diversas corporizações, isto é, foram escolhidos três alunos, um deles realizou a leitura dita “habitual” em voz alta, outro aluno usou uma representação corporal e, por fim, um aluno a tarefa de fazer uma representação em forma de expressão facial do que foi lido. Posteriormente, foi incluída uma representação do poema com a língua gestual portuguesa. O momento da leitura foi um momento dinâmico e que claramente motivou os estudantes a perceber que existem diversas formas de representação de um objeto escrito, por vezes, erradamente, visto como imóvel e impermeável a representações.

A terceira e última parte da ficha referia-se à análise orientada do poema. Os alunos tinham uma tabela com as seguintes linhas: paráfrase, conotação, atitude, mudanças, título e tema. O ponto intitulado de “título” tinha como objetivo verificar as previsões realizadas na atividade de pré-leitura. Após a partilha de conclusões sobre o poema, foi

partilhada uma versão da tabela com as respostas “modelo”. A aula terminou com a informação de que os alunos teriam de completar a planificação de uma apreciação crítica de uma pintura, para, na aula seguinte, procederem à respetiva textualização.

Na segunda aula, num bloco de 100 minutos, é realizada uma revisão dos conteúdos abordados na última aula. Após o ponto de partida, os alunos são convidados a construir uma apreciação crítica tendo por base a planificação que devia ter sido feita como trabalho de casa. As apreciações escritas são entregues, é pedido a alguns alunos que partilhem os seus textos com a turma e os mesmos são recolhidos para, posteriormente, serem corrigidos pela professora estagiária.

Iniciou-se a leitura de um novo texto, neste caso do poema “Tanto de meu estado me acho incerto”, de Luís de Camões. A atividade de pré-leitura consistiu na projeção de uma música com um tema similar ao do poema, sendo que os alunos partilharam as suas perspetivas em relação à letra da composição musical e a forma como esta se poderia relacionar com o título do poema. O trabalho realizado teve como objetivo a previsão, recorrendo-se, deste modo, a estratégias de pré-leitura a partir da contextualização.

Após estar concluída a pré-leitura, iniciou-se um momento de leitura em voz alta, através da repartição dos versos por 14 alunos. A fase de análise foi realizada com recurso a perguntas-chave que professora dirigia aos alunos, a fim de os mesmos chegarem a conclusões de forma ativa e participativa. Por fim, individualmente, os alunos realizaram exercícios de compreensão de texto. As correções dos exercícios foram partilhadas, tendo em conta as respostas dadas pelos alunos.

A última fase da aula consistiu na realização de uma atividade ilustrativa e comemorativa dos 500 anos de Luís de Camões. Os alunos tiveram de criar um mural e marcadores de

livros, incluindo outros textos que abordassem o tema do amor, conforme abordado nos poemas de Camões.

O último momento de supervisão foi encerrado com uma reunião reflexiva entre a professora estagiária, a orientadora, a supervisora e a colega da prática pedagógica. Este encontro final permitiu a construção de um balanço geral relativamente ao qual houve consenso sobre a melhoria significativa na prática da professora estagiária desde o primeiro ciclo de supervisão.

Ainda assim, a professora estagiária refletiu sobre a necessidade de um trabalho aprofundado e contínuo para apresentar os conteúdos de forma mais clara e rigorosa.

Ao nível do estudo realizado, o último momento de supervisão foi importante para testar a influência das atividades de pré-leitura na aproximação ao poema. Os alunos sentiram-se mais preparados para a “entrada” no poema, sendo que o tema foi discutido previamente.

3.1.2 Ciclos de Observação – Inglês

Os ciclos de supervisão relativos à disciplina de inglês incluíram um total de 500 minutos, correspondendo a três blocos de cem minutos (seis aulas no total) e três aulas de 50 minutos. A aula zero ocorreu numa turma de 9.º ano, à semelhança do primeiro ciclo de supervisão. O segundo e terceiro momentos de supervisão ocorreram, por decisão do professor orientador, na turma de 10.º ano.

As aulas de 10.º ano tiveram como suporte o manual *GreatThinkers B2* e as aulas de 9.º ano o manual *Optimise B2*.

A prática pedagógica supervisionada contemplou os momentos de pré-observação, observação e pós-observação. Os momentos de análise reflexiva e os contributos do

professor orientador, do supervisor e da colega estagiária foram essenciais na progressão da docente estagiária, a fim de existirem melhorias de ciclo para ciclo.

Aula Zero

O momento zero ou “aula zero” realizou-se no dia 3 de outubro, numa turma de 9.º ano que, por questões de compatibilidade de horário, não foi a turma onde foi realizada a prática pedagógica durante o estágio.

A aula zero foi uma aula de leitura e compreensão de um texto e, para iniciar a aproximação ao texto, foi realizado um *quiz* com recurso à plataforma *wooclap*, com o objetivo de os alunos poderem partilhar as suas perspetivas sobre algumas questões relacionadas com o tema do texto. A partir daí, foi pedido aos alunos que realizassem uma leitura extensiva do texto, a fim de serem exploradas as palavras privisivelmente mais complexas para os alunos. A segunda leitura foi um processo mais lento, com o propósito da serem realizados os exercícios de compreensão sugeridos pelo manual. Para finalizar, foram corrigidos os exercícios com a participação dos alunos.

A partir da aula zero foi possível aplicar estratégias de pré-leitura, nomeadamente as estratégias que se baseiam na contextualização como, por exemplo, a análise de imagens relacionadas com o tema do texto, a construção de uma mapa conceptual com palavras-chave e a partilha de perspetivas pessoais em relação a questões a ser tratadas no texto-alvo.

Após a aula zero, foi realizado um momento de reflexão entre o orientador e a professora estagiária, no qual foram discutidos os pontos a serem aprimorados para o primeiro ciclo de supervisão. Durante essa reflexão, ficou claro que a professora estagiária demonstrou uma notável naturalidade na transmissão de informações e no contato com os alunos. Esta

capacidade é fundamental para criar um ambiente de aprendizagem mais motivador e recetivo.

No entanto, também foi identificado que algumas expressões linguísticas utilizadas pela professora estagiária carecem de ajustes. É essencial que essas expressões sejam retificadas para garantir que estejam adequadas e alinhadas ao contexto específico da sala de aula. A utilização de uma linguagem mais precisa e apropriada contribuirá para uma comunicação mais eficaz e clara, facilitando a compreensão dos alunos e assegurando que as instruções e o conteúdo sejam transmitidos de forma rigorosa e consistente.

A reflexão—serviu como um guia para o desenvolvimento da prática da professora estagiária, estabelecendo as bases para um progresso contínuo e uma preparação mais eficaz para o primeiro ciclo de supervisão, nomeadamente no que diz respeito à preparação cuidada das instruções a comunicar durante atividades de pré-leitura.

1.º Ciclo de Observação

Tendo em conta a calendarização, o programa da disciplina e da turma, ficou decidido que o primeiro ciclo de supervisão seria na turma de 9.º ano e teria como foco um conteúdo gramatical, nomeadamente a revisão do *Future Simple* e a apresentação de novos conteúdos como o *Future Continuous*, *Future Perfect Simple* e o *Future Perfect Continuous*.

A introdução ao conteúdo gramatical foi efetuada através de um jogo. Alguns alunos, escolhidos aleatoriamente, foram convidados a retirar uma bola de um saco. Cada bola continha uma previsão diferente relativamente ao futuro e cabia aos alunos ler a frase e concluir se acreditavam que a mesma pudesse efetivamente acontecer. Após o estranhamento inicial face à vertente mais lúdica do exercício, foi claro que os alunos

apreenderam o objetivo do jogo: perceber a utilização do tempo verbal – Futuro –nas diversas situações apresentadas.

Após o ponto de partida, inicia-se a apresentação do conteúdo gramatical recorrendo a uma apresentação através da plataforma *Prezi*, tendo sido, também, entregue um *sticker* com a informação essencial sobre o conteúdo apresentado. É de sublinhar que este primeiro momento de apresentação incidu nos conteúdos que os alunos já conheciam, nomeadamente o *Future Simple*, o *Be Going To*, o *Future as Present Simple* e o *Future as Present Continuous*. A fim de ser feita uma consolidação, os alunos realizaram uma ficha de trabalho sobre os conteúdos de revisão, a pares.

Seguiu-se a correção da ficha e o esclarecimento de dúvidas sobre os aspetos abordados. No seguimento da aula, trabalhou-se sobre os conteúdos efetivamente “novos” para os alunos: *Future Continuous*, *Future Perfect* e *Future Perfect Continous*. Através da visualização de três vídeos sobre os três tempos verbais, foram apresentados os conteúdos e é ficou fechada a fase de apresentação.

De seguida, realizou-se a parte da ficha relativa aos conteúdos abordados na última parte da apresentação, individualmente. Por fim, os alunos foram incitados a partilhar as suas respostas e foram esclarecidas as dúvidas existentes.

A terceira e última aula do primeiro ciclo de observação correspondeu à aula supervisionada pelo professor supervisor. A sessão iniciou-se pela apresentação do sumário e pelo momento de introdução.

Nesta aula, o momento de introdução foi realizado através de uma plataforma digital que, de uma forma lúdica e animada, permitiu apresentar um conjunto de cinco caixas fechadas contendo cada uma delas uma frase diferente. O objetivo do jogo era escolher uma das caixas e responder à questão seguinte: “A frase remete para uma verdade geral ou uma

situação possível?”. A fim de facilitar o cumprimento do objetivo, a professora estagiária clarificou os conceitos de “verdade geral” e “situação possível”, o que fez com que os alunos atingissem, naturalmente, o objetivo proposto.

A professora escolheu duas frases correspondentes a cada um dos conceitos e voltou a clarificar os conceitos “verdade geral” e “situação possível”. No seguimento, foram apresentados dois vídeos para reforçar a relação estabelecida entre os conceitos abordados anteriormente com o conteúdo gramatical-alvo. Os alunos deviam registar notas sobre o uso e a forma destas estruturas gramaticais, enquanto assistiam ao vídeo informativo.

Depois, foram escolhidos alguns alunos para elaborar um esquema no quadro com vários pedaços de papel com títulos, exemplos do conteúdo gramatical abordado, uso e forma. Após terem construído o esquema corretamente, os alunos foram convidados a apresentá-lo à turma, originando um momento dinâmico em que os alunos ganharam a responsabilidade de apresentar o conteúdo aos colegas.

Na fase final da aula, os alunos foram incitados a consolidar e a verificar a compreensão dos pontos gramaticais estudados através de dois exercícios: o primeiro, numa vertente comunicacional, sendo que os alunos teriam de dialogar com o seu colega do lado usando o conteúdo gramatical estudado. Em seguida, os alunos teriam de realizar uma ficha de consolidação do uso e da forma das estruturas gramaticas abordadas.

Por fim, foram partilhadas as respostas de alguns dos alunos e era providenciada a correção da ficha.

No seminário pós-observação, que contou com a presença da supervisora, do orientador e da colega da prática pedagógica, foram identificados aspetos a serem aprimorados. Entre as principais áreas de melhoria destacaram-se a necessidade de desenvolver a técnica de transmissão e colocação de instruções e combater os “momentos mortos”.

Após a reflexão sobre a prática supervisionada, foi reconhecida a importância de, em aulas futuras, incorporar atividades que ofereçam aos alunos um maior grau de autonomia.

No entanto, foram também ressaltados pontos positivos semelhantes aos observados na aula zero. Foi demonstrado uma notável capacidade de manter uma abordagem natural durante a prática, bem como um excelente relacionamento com os alunos. Esses aspectos positivos foram interiorizados pela professora estagiária como sendo fundamentais para criar ambientes de aprendizagem acolhedores e empáticos e motivam os alunos para a construção de novas aprendizagens.

2.º Ciclo de Observação

O segundo ciclo de supervisão ocorreu no segundo período, no mês de março, e contou com o total de 150 minutos (um bloco de duas aulas de 50 minutos e uma aula de 50 minutos). Contrariamente ao ocorrido no primeiro ciclo de supervisão, este aconteceu na turma de 10.º ano.

A primeira aula, com a duração de 50 minutos, consistiu numa aula de exploração de um conteúdo vocabular: *compound nouns*. A professora iniciou a aproximação ao conteúdo-alvo com a escrita de seis palavras no quadro, pedindo aos alunos que fizessem uma breve análise das mesmas a fim de encontrar um ponto em comum entre as palavras. Após alguma hesitação e troca de impressões, os alunos chegaram à conclusão pretendida: todas as palavras eram nomes constituídos através da união entre duas palavras com significados singulares (nomes compostos). De seguida, foi ainda proposto aos alunos que identificassem o “intruso”, ou seja, a palavra que se distinguiu das outras por alguma razão particular. Similar ao que aconteceu no primeiro desafio, os alunos demonstraram

alguma hesitação face a uma atividade à qual pareceram não estar acostumados. A professora orientou os alunos para a observação e para a análise de cada uma das palavras que compunham o nome a fim de se chegar à conclusão pretendida: uma das palavras não correspondia ao conceito de “Compound Noun” mas sim “Compound Adjective”. A partir das palavras e das conclusões retiradas, foi construída uma definição para cada um dos conceitos vocabulares com a participação dos alunos.

A tarefa seguinte consistiu na realização dos exercícios de consolidação deste conteúdo gramatical sugeridos pelo manual. Na fase final da aula, a turma trabalhou de forma colaborativa, tendo sido dividida em dois grupos para a realização de um jogo que consistia na ordenação de uma série de palavras, ao estilo de *matching game*, originando *Compound Nouns* e *Compound Adjectives*.

A segunda aula, com a duração de 100 minutos, foi uma aula de leitura e de compreensão. Iniciou-se a sessão com um jogo dinâmico, denominado de *Find Someone Who*, relacionado com o tema da unidade respetiva – a indústria do entretenimento. Apesar de alguma hesitação, por se tratar de um tipo de atividade pouco habitual na rotina dos alunos, na aula de inglês, foi uma atividade que teve sucesso, uma vez que possibilitou a aprendizagem de informação nova através do recurso a uma metodologia ativa. Assim, os alunos divertiam-se a aprender, sendo motivados para comunicar usando a língua estrangeira.

A segunda aula, com a duração de 100 minutos, foi uma aula de leitura e de compreensão. Iniciou-se a sessão com um jogo dinâmico, denominado de *Find Someone Who*, relacionado com o tema da unidade respetiva – a indústria do entretenimento. Apesar de alguma hesitação, por se tratar de um tipo de atividade pouco habitual na rotina dos alunos, na aula de inglês, foi uma atividade que teve sucesso, uma vez que possibilitou a

aprendizagem de informação nova através do recurso a uma metodologia ativa. Assim, os alunos divertiam-se a aprender, sendo motivados para comunicar usando a língua estrangeira. De seguida, iniciaram-se atividades de pré-leitura com o uso de estratégias de contextualização: primeiramente foi realizada uma atividade de ativação de conhecimentos prévios (Figura 3), de seguida foram estabelecidas previsões (Figura 4) e, por fim, houve um momento para a confirmação das mesmas.(Figura 5).

Analyze the following pictures and answer the questions below.



1) What do you see in the pictures?

2) Look at the first picture again. How do you think it works?

3) Where would you install it? What type of short story would you put there?

4) Look at the second picture again. What could be a good replacement for the use of smartphones?

5) Analyse the pictures and think about their relation with the title of the text:
"Free short story vending machines receive rave reviews"

5.1) Try to predict, in general terms, what the topic of the text is likely to be.

Figura 2: Atividade de Contextualização

Predict if the following sentences are true or false:



- 1. This text promotes reading in digital formats.
- 2. A free short story vending machine is similar to a regular machine, but it provides short stories instead.
- 3. Free short story vending machines are a great way to promote reading habits.
- 4. It is common to see people reading on the street.

Figura 3: Atividade de Previsões

Os alunos responderam às questões propostas, todas elas relacionadas com o texto que leram. Após finalizarem, foi realizada a leitura a fim de fazer uma extração geral (Biesa, 1990) e a confirmação das previsões efetuadas através de cartões: um positivo que indicava uma previsão correta e um negativo que indicava uma previsão incorreta.



Figura 4: Confirmação de previsões

A última etapa da atividade incluiu um momento de extração de informação específica, através da leitura do texto pela segunda vez, com o objetivo de responder a uma série de questões. É importante sublinhar que os alunos foram informados dos diferentes modos de leitura (leitura para extração geral e leitura para extração de informação específica) possíveis e dos objetivos respetivos.

A segunda parte da aula referiu-se a um trabalho de vocabulário relativo ao tema da unidade. Os alunos, organizados em grupos, tinham de completar um pequeno texto com palavras do vocabulário-alvo, no menor tempo possível, em modo de “competição” saudável. Após ter sido declarado um grupo vencedor, foi apresentado o texto com os espaços completos. O modo de competição suscitou interesse nos alunos ao realizar a atividade e, além disso, potenciou o trabalho colaborativo. É de salientar que os grupos foram criteriosamente selecionados a fim de integrar alunos de vários níveis de proficiência, favorecendo a heterogeneidade e o espírito de interajuda.

De seguida, foram escritos no quadro vários adjetivos relacionados com o tema da unidade e foi pedido aos alunos que os agrupassem oralmente, em duas colunas: adjetivos com uma conotação positiva e adjetivos com uma conotação negativa.

Por fim, foi realizado mais um exercício de completamento de um texto lacunar com o objetivo de utilizar o vocabulário específico da unidade. A atividade foi realizada individualmente, de modo permitir a consolidação das aprendizagens. Também se recorreu à heterocorreção, uma vez que os alunos trocavam entre si os exercícios realizados, reforçando-se a vertente formativa da avaliação entre pares. Concluiu-se a aula com a correção do exercício, a partir das respostas dos alunos.

A partir deste ciclo de supervisão, foi possível garantir alguns dados relativos ao trabalho de pré-leitura com recurso a previsões construídas pelos alunos.

Após o segundo ciclo de supervisão, a professora estagiária sentiu necessidade de continuar a melhorar a qualidade e a clareza das instruções de modo a garantir que todos os alunos compreendam exatamente o que é esperado deles em cada atividade. A melhoria nesse aspecto contribuirá para uma execução mais eficiente das tarefas e para uma maior autonomia dos alunos.

Outro aspeto importante a ser aprimorado diz respeito à delimitação do tempo para cada atividade. A gestão eficaz do tempo é crucial para a organização das aulas e para assegurar que todas as atividades planificadas sejam concluídas dentro do período estipulado. Futuramente, será necessário refletir sobre a distribuição do tempo ao longo da aula, atendendo ao grau de complexidade da tarefa e ao ritmo dos alunos.

Além disso, a prática de monitorização “silenciosa” durante as atividades dos alunos é um ponto que merece mais atenção. É importante encontrar estratégias de observação e de avaliação do progresso dos alunos que possam ser utilizadas sem interromper o seu trabalho. Desse modo, a docente poderá identificar as dificuldades dos alunos e tê-las em consideração na planificação de aulas futuras.


Ao nível do estudo, foi importante visualizar a influência das atividades de pré-leitura na construção de um sentido antes da leitura do texto. Os alunos, através do estabelecimento de previsões, ativaram os conhecimentos prévios sobre o tema do texto o que lhes possibilitou compreender o mesmo com uma maior facilidade. No entanto, verificou-se que os alunos nem sempre valorizam as atividades de pré-leitura como um momento de preparação para a leitura e para a construção de sentidos.

3.º Ciclo de Observação

O terceiro e último ciclo de supervisão remeteu para a introdução à última unidade do manual, com o título “News Just In!”.

A primeira aula, com a duração de 50 minutos, teve como objetivo a leitura de artigo de notícias que contém dois textos independentes. A aula contou com dois momentos cuidadosamente descritos aos alunos: o primeiro momento, antes da leitura do texto, onde os alunos teriam acesso a um vídeo e a uma foto (cada elemento relacionado com dois textos que iriam ler). Após a construção de informações e da ativação do conhecimento prévio que possuíam sobre o tema, foram incitados a ler o texto com o objetivo de indicar se uma série de frases sobre os textos eram verdadeiras ou falsas.

Before Reading

Information	
"Durian - The World's Smelliest Fruit The New York Times"	What is a durian?
	What do you see in the picture? Can you name it?

After Reading

1	The introduction of tardigrades onto the Moon was completely accidental.	T / F Line(s):
2	Tardigrades can survive without water for much longer than most animals.	T / F Line(s):
3	Tardigrades are guaranteed to survive in the future, whatever happens to the Earth.	T / F Line(s):
4	On Friday, conditions in the University library were exactly the same as always.	T / F Line(s):
5	We know for a fact that durian fruits were not responsible for causing an air tragedy.	T / F Line(s):
6	The name of the new durian chicken nuggets is misleading.	T / F Line(s):

Figura 5: Atividade pré-leitura e pós-leitura

No final da aula, foram corrigidas as informações e existiu um momento para esclarecimento de dúvidas.

A última aula do ciclo, com a duração de 100 minutos, realizou-se no final do período e teve que contar, por decisão do professor supervisor, com a lecionação de um conteúdo gramatical. Posto isso, o aspeto gramatical eleito foi as “Question Tags”.

Com o propósito de iniciar a aula, os alunos foram convidados a, à semelhança da atividade *Find Someone Who*, questionar os colegas relativamente a diversas informações usando, neste caso, a “estrutura-alvo” do conteúdo gramatical.

Após o ponto de partida, a professora estagiária utilizou um exemplo da atividade que os alunos realizaram para iniciar a aproximação ao conteúdo. Depois, iniciou-se uma atividade de descoberta com recurso a uma bateria de lítio. Os alunos teriam de sugerir uma ligação possível entre as estruturas que constituem uma *Question Tag* e a estrutura presente num dispositivo como uma pilha. Isto é, a estrutura gramatical tem, à semelhança das pilhas, dois pólos: um pólo negativo e um pólo positivo. A atividade foi bem sucedida, sendo que os alunos chegaram facilmente ao ponto comum entre a pilha e a estrutura da *Question Tag*.

Foi sintetizada a informação relativa ao uso e à estrutura do conteúdo gramatical através da apresentação de um *powerpoint*. Além disso, a professora entregou um *sticker* que explorou conjuntamente com os alunos, com o intuito de se atender ao aspeto da pronúncia relativamente ao ponto gramatical estudado.

De seguida, foi iniciada a fase de consolidação do conteúdo abordado com a realização de quatro exercícios, dois deles realizados individualmente com a confirmação das respostas a pares e os restantes feitos individualmente. A segunda parte da aula, incidiu

sobre a área vocabular relativa ao tema da unidade: secções de notícias e adjetivos predominantes nos *media*.

Em primeiro lugar, a professora estagiária mostrou várias secções que compõem um jornal e questionou os alunos sobre o tipo de informação que é possível encontrar em cada uma dessas secções. Em seguida, foi pedido aos alunos que criassem um título de notícias a partir das indicações fornecidas, nomeadamente o tipo de linguagem predominante no campo jornalístico, o uso da gramática e as estratégias para cativar os leitores.

Tendo em conta os objetivos da aula e os objetivos do projeto de investigação-ação, não foram retirados dados no último ciclo de investigação.

A última aula dos ciclos supervisivos termina e, tendo em conta laços criados ao longo do ano letivo, é questionado aos alunos se apreciaram as aulas lecionadas pela professora estagiária e foi feito um breve agradecimento pela colaboração que a turma teve durante o decorrer do ano de estágio e, em especial, durante as aulas lecionadas pela professora estagiária.

Foi referido que a aula não ocorreu conforme o esperado, principalmente devido a alterações imprevistas no plano, o que afetou negativamente a fluidez e a gestão do tempo. Em comparação com aulas anteriores, nas quais o plano foi seguido mais rigorosamente, essas mudanças levaram a uma sensação de falta de preparação. A apresentação do conteúdo gramatical-alvo foi bem-sucedida, tendo-se verificado melhorias ao nível da eficácia na transmissão dos conteúdos. O tipo de atividades desenvolvidas motivou os alunos para a aprendizagem, foi concluído que recorrer a um objeto para a explicação de um conteúdo gramatical facilita a compreensão e incita os alunos a estarem mais atentos e predispostos a aprender.

Apesar dos pontos fortes, a professora reconhece que na sua prática tem se fazer uma preparação cuidada de todos os momentos da aula e dar particular atenção. Para melhorar, é crucial trabalhar em dois aspetos principais: primeiro, garantir que alterações no plano não prejudiquem a organização da aula, e segundo, preparar de forma mais eficaz atividades específicas, como a prática da pronúncia.

3.2 Investigação

A investigação-ação pode ser caracterizada como uma “investigação deliberada e orientada para a solução e que é realizada e conduzida pelo grupo ou por uma pessoa. É caracterizada por ciclos espirais de identificação dos problemas, recolha sistemática de dados, reflexão, análise, ações orientadas em função dos dados obtidos e, finalmente, redefinições do problema.” (1993, cit. por Freebody, 2003). É possível concluir que a investigação-ação é um processo de ação e de reflexão com a uma relação de causa-efeito constante. A partir das perspetivas de Carr e Kemmis (1988) e Ibiapina (2008), conclui-se que o termo que melhor define o presente processo é uma “pesquisa-ação prática” que, ao contrário da “pesquisa-ação técnica” e a “pesquisa-ação-emancipatória”, remete para a preocupação por teorizar os saberes da prática, através dos próprios agentes da prática, por exemplo os professores. Neste campo, é importante sublinhar o carácter prático e interventivo que decorre das ações orientadas em função de um prévio diagnóstico e da recolha de dados. (Amado, J., & Cardoso, A. P., 2014)

O plano de ação começou a ser delineado após a tomada de decisão em relação à situação-problema e a partir da informação recolhida nos momentos de observação de aulas dos professores orientadores. Para além desses fatores, foi ainda aplicado um inquérito que continha várias questões relativas aos hábitos de leitura dos alunos, começando com

algumas questões acerca dos hábitos de leitura em contexto familiar, passando posteriormente para hábitos de leitura pessoais, motivações para a leitura, géneros de leitura preferidos, benefícios que decorrem da leitura de livros, dificuldades e algumas questões relativas à leitura em sala de aula.

A intervenção foi implementada na disciplina de Português, na turma de 10.º ano durante os ciclos supervisivos, em dois momentos principais. No primeiro momento, foram formados dois grupos de estudo: um grupo de controlo, que recebeu uma variedade de atividades de pré-leitura, e um grupo experimental, que não contou com esse suporte de pré-leitura.

O segundo momento, consistiu na análise comparativa entre os resultados dos dois grupos a fim de perceber o efeito das atividades na compreensão dos textos-alvo. Foram ainda aplicadas diversas estratégias de pré-leitura com o intuito de verificar o aproveitamento dos alunos nos momentos que antecedem a interação direta com o texto-alvo.

3.2.1 Metodologia

A fim de obter os resultados necessários para servir a premissa do estudo, foi determinado que o mesmo teria como base um estudo qualitativo, tendo em conta que este é um meio de explorar e de compreender o significado que indivíduos ou grupos atribuem a um problema social ou humano. O processo de pesquisa envolve “questões e procedimentos emergentes, recolha de dados, geralmente realizada no ambiente do participante, análise de dados de forma indutiva, construindo de detalhes específicos para temas gerais, onde o investigador realiza as interpretações do significado dos dados”. (Creswell, 2007)

O plano de ação possuiu várias etapas, sintetizadas através do cronograma abaixo:

Tabela 2 - Etapas do Plano de Ação

	1.º Período			
	<i>Setembro</i>	<i>Outubro</i>	<i>Novembro</i>	<i>dezembro</i>
Português	Observação de aulas.	Atividade de pré-leitura	14, 15 1.º Ciclo de Supervisão	Observação de Aulas
Inglês	Observação de aulas.	Atividade de pré-leitura	15, 22 1.º Ciclo de Supervisão	Observação de Aulas

2.ª Período			
	<i>janeiro</i>	<i>Fevereiro</i>	<i>Março</i>
Português	Observação de aulas.	2.º Ciclo de Supervisão Entrega de Inquéritos	Observação de Aulas
Inglês	Observação de aulas.	Entrega de Inquéritos	Atividade de pré-leitura
3.º Período			
	<i>Abril</i>		<i>Mai</i>
Português	3.º Ciclo de Supervisão Intervenção com grupo de controlo e grupo de intervenção. Atividade de pré-leitura		Recolha de dados de intervenção
Inglês	Observação		3.º ciclo de Supervisão Atividade de pré-leitura Recolha de dados de intervenção

1.ª etapa: A aplicação do inquérito acerca dos hábitos de leitura dos alunos foi realizada nas turmas de 9.º e de 10.º ano e decorreu na fase final da aula, sendo utilizada a plataforma digital *google forms*. O objetivo deste inquérito era conhecer qual o panorama geral dos alunos relativamente aos hábitos de leitura e mais concretamente sobre a leitura em sala de aula.

O inquérito foi constituído por vinte perguntas, sendo que seis eram relativas à leitura no meio familiar, seis questões incidentes no campo pessoal e a restantes (oito) relacionadas com a leitura em sala de aula. Este inquérito encontra-se no anexo C.

2.^a etapa: Após a aplicação dos inquéritos, os dados foram exportados no *google forms* e foram criadas tabelas com os resultados que irão ser apresentadas na secção de resultados.

3.^a etapa: Intervenção: O trabalho de pré-leitura, com um grupo de controlo e um grupo de intervenção, desenvolvido nas aulas de português da turma de 10.º ano, teve como objetivo a preparação dos discentes para a leitura e interpretação de uma das obras contempladas pelas AE do 10.º ano de escolaridade: *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente.

Sendo que os alunos já tinha tido um primeiro contacto com a obra, este segundo momento incidiu sobre a entrada de uma nova personagem: Pêro Marques. A personagem tem uma primeira intervenção “indireta”, através de uma carta que o mesmo escreve e envia à personagem Inês Pereira.

Após a exposição do que ia ser realizado na aula, a turma foi dividida em dois grupos: o grupo de controlo e o grupo de intervenção. O grupo de controlo teve duas tarefas: a leitura da carta que Pêro Marques envia a Inês e a formulação de hipóteses de leitura sobre:

- 1- Características da personagem Pêro Marques;
- 2- A opinião que Inês Pereira terá sobre o mesmo;
- 3- Tipo de relação Inês com Pêro Marques.

O grupo de intervenção, por outro lado, teve que realizar um caminho de análise e construção progressiva. Ou seja, as tarefas foram:

- Analisar duas capas diferentes referentes à obra que estão a estudar, recordando as características que a personagem de Inês Pereira procura num marido.
- Ler e analisar um comentário sobre a personagem de Pêro Marques, transcrevendo expressões do mesmo que auxiliam a conhecer a personagem respetiva.
- Observar uma imagem alusiva às personagens de Pêro Marques, Inês Pereira e a sua mãe, a fim de analisar a postura corporal das mesmas e formular uma hipótese relativamente aos desejos de Inês em relação ao marido ideal e à figura que Pêro representa.
- Ler a carta de Pêro Marques, registar três características da mesma, construir uma previsão da opinião que Inês terá sobre ele e sobre as possibilidades relativamente a uma união amorosa entre os dois

Após a realização das tarefas respetivas, cada grupo entregou as fichas preenchidas. Sendo que este trabalho tinha como objetivo uma investigação, a docente procurou ter um envolvimento reduzido e informou os alunos que deviam responder de acordo com aquilo que acreditam ser a resposta correta.

Os formulários utilizados em ambos os grupos encontram-se em anexo (Anexo 1 e 2)

3.2.2 Amostra

O inquérito acerca dos hábitos de leitura foi aplicado em quatro turmas de 9.º e 10.º ano, totalizando 77 respondentes.

A fim de serem aplicadas estratégias de pré-leitura, foram criados dois grupos relativamente à disciplina de português do 10.ºano: grupo de intervenção (13 alunos) e o grupo de controlo (10 alunos). Em baixo apresenta-se uma representação gráfica dos dois grupos.

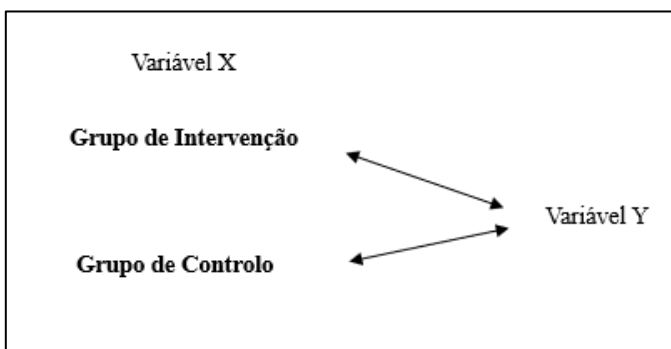


Figura 6: Representação do grupo de controle e do grupo de intervenção.

No presente estudo, o grupo de intervenção refere-se ao grupo-alvo de atividades com o suporte de pré-leitura. O grupo de controle, por outro lado, efetuou atividades sobre um texto-alvo, sem ter um suporte prévio.

A “Variável X” indica a utilização de atividades de pré-leitura, sendo que a “Variável Y” será o nível de compreensão dos textos-alvo. O estudo tem como objetivo obter dados sobre a “Variável Y”, através de uma análise descritiva, comparando-se os dois grupos.

3.2.3 Resultados

Resultados do inquérito sobre dos hábitos de leitura

Em relação à 1.^a e 2.^a perguntas do inquérito, pode verificar-se, na tabela x e y, respetivamente, que a grande maioria dos alunos (74%) refere que os familiares próximos têm hábitos de leitura, sendo maioritariamente a mãe dos alunos.

Tabela 3 - Pergunta 1 - “Os teus familiares próximos têm hábitos de leitura”?

	N	%
Sim	57	74
Não	20	26

Tabela 4 - Pergunta 2 – “Se sim, quem?”

	N	%
Pai	9	15
Mãe	38	66
Irmão(ã)	5	8
Avó	2	3
Avô	0	0
Outro(s)	3	5

As perguntas 3 e 4 referem-se ao contacto dos alunos com a leitura de histórias, mais precisamente durante a infância.

É possível verificar que a grande maioria (77%) tinha um contacto habitual com histórias infantis. No entanto, esse contacto acabou por terminar em algum momento do seu crescimento. Sendo que, 95% dos alunos já não tem esse momento durante as suas rotinas.

A figura materna continua a ocupar o espaço de “contador”, uma vez que os alunos que ainda continuam a ouvir histórias (5%) o fazem com a participação da mãe (35%).

Tabela 5 - Pergunta 3- “Alguém da tua família costumava ler-te histórias, em criança?”

	N	%
Sim	60	77
Não	17	22

Tabela 6 - Pergunta 4 – “Em que altura do dia liam com mais frequência?”

	N	%
Ao acordar	0	0
Durante o dia	8	13
Antes de dormir	52	87

Tabela 7 - Pergunta 5 – “E, atualmente, continuam a ler-te histórias?”

	N	%
Sim	3	5
Não	57	95

Tabela 8 - Pergunta 6 – “Se sim, quem?”

	N	%
Mãe	5	35
Pai	2	14
Irmão(ã)	1	7
Avó	2	14
Outro(s)	4	28

As perguntas seguintes demonstram resultados pouco uniformes, sendo que relativamente aos hábitos de leitura que os discentes possuem, 55% afirma que a leitura ocupa as suas rotinas e 44% afirma o oposto. As razões apontadas para a não inclusão da leitura nos seus hábitos é maioritariamente o “não gostar de ler” (55%) e a ausência de tempo para o fazer (20%). Os alunos que responderam afirmativamente, indicam que as suas preferências de leitura passam pelos livros escolhidos por eles (95%), sendo que o género eleito é o romance com 22%.

Tabela 9 - Pergunta 7 – “Tens hábitos de leitura?”

	N	%
Sim	43	55
Não	34	44

Tabela 10 - Pergunta 8 – “Se respondeste “Não” anteriormente, seleciona a razão das opções abaixo.”

	N	%
“Não tenho tempo”	7	20
“Não gosto de ler”	21	61
“Tenho dificuldade de concentração”	6	17
“Os livros são caros.”	0	0

Tabela 11 - Pergunta 9- “Se respondeste “Sim” na questão 7, diz-nos o que costumás ler:

	N	%
Livros escolhidos por ti		95
Jornais		0
Revistas		4

Livros para o “Projeto de Leitura” da disciplina de Português		0
---	--	---

Tabela 12 - Pergunta 10 – “Se seleccionaste a leitura de livros escolhidos por ti, indica qual é o teu género favorito.”

	N	%
Banda Desenhada	20	8
Romance	55	22
Poesia	0	0
Conto	25	10

Ao nível da frequência de leitura e da quantidade de livros que os alunos leem, em média, foi possível verificar que a maioria dos alunos lê diariamente (40%), sendo que, por ano, os 51% dos alunos lê de 4 a 8 livros.

Tabela 13 - Pergunta 11 – “Com que frequência lês?”

	N	%
Diariamente	17	40
Semanalmente	16	37
Mensalmente	8	21
Anualmente	1	2

Tabela 14 - Pergunta 12 – “Quantos livros lês em média?”

	N	%
0	0	
1 a 3	9	21
4 a 8	22	51
Mais de 8	12	28

As perguntas seguintes (pergunta 13, 14,15, 16, 17, 18 e 20) revelam-nos alguns detalhes sobre a perspetiva dos alunos em relação à leitura em sala de aula.

Posto isso, é possível verificar que 27% dos alunos acredita que os textos lidos durante as aulas contribuem para a melhoria no vocabulário. Ao nível da melhoria na interpretação e

no próprio processo de leitura, 21% dos alunos defende que o texto trabalhado nas aulas contribui na melhoria de ambos os aspetos.

Tabela 15 - Pergunta 13 – “Completa a frase seguinte. Os textos que lêes, durante as aulas, contribuem para...”

	N	%
Vocabulário	20	27
Interpretação	15	21
leitura	15	21

A pergunta 14 tinha como objetivo perceber a perspetiva dos alunos em relação aos domínios da disciplina de Inglês e Português. A leitura aparece como a competência como sendo aquela em que os alunos sentem mais dificuldades (49%), de seguida (35%) é indicada a área da gramática. Por fim, com 14%, foi escolhida a competência da escrita.

Tabela 16 - Pergunta 14 – “Quais são as competência/domínios em que sentes mais dificuldades?”

	N	%
Expressão Escrita	11	14
Leitura	38	49
Gramática	28	35

As perguntas 15, 16 e 17 centram-se mais especificamente na questão das estratégias de compreensão da leitura e da pré-leitura.

Em relação à apresentação do tema, por parte do professor, antes da realização da leitura de um texto, 82% acredita ser importante que exista esse momento de pré-leitura. Sendo que a melhor forma de o fazer é, segundo 61% dos alunos, através da apresentação do contexto em que o texto se insere. Em segundo lugar nas preferências, com 33%, acredita que o estabelecimento de previsões sobre o tema é relevante antes da leitura do texto.

A última pergunta, relativa ao impacto das atividades de pré-leitura, revelou que 81% dos alunos acredita que a pré-leitura torna mais fácil a compreensão do tema do texto. 13% defende que a pré-leitura aumenta o nível de motivação para ler o texto. Em último lugar, com apenas 6%, os alunos acreditam que a compreensão do vocabulário é beneficiada pelas atividades que antecedem a leitura.

Tabela 17 - Pergunta 15 – “Na tua opinião, nas aulas de inglês, o professor deve apresentar o tema antes da realização da leitura do texto?”

	N	%
Sim	63	82%
Não	14	18%

Tabela 18 - Pergunta 16 – “Se sim, qual a melhor forma de o fazer?”

	N	%
Fazendo previsões sobre o tema	21	33
Apresentando o contexto em que o texto se insere	39	61
Analisando uma imagem	3	4

Tabela 19 - Pergunta 17 – “Completa a frase. Na tua opinião, as atividades de pré-leitura tornam mais fácil...”

	N	%
“a compreensão do tema do texto.”	62	81
“a compreensão do vocabulário.”	5	6
“o nível de motivação para ler o texto.”	10	13

Tabela 20 - Pergunta 18 – “Qual é a tua maior dificuldade durante a leitura de um texto?”

	N	%
Compreender o sentido	41	54
Compreender o vocabulário.	14	28
Ter motivação para a leitura.	21	18

As duas últimas questões estão relacionadas com a compreensão do texto e com as dificuldades que o processo acarreta. A maioria dos alunos (67%) utiliza a estratégia de sublinhar palavras e frases-chave a fim de compreender melhor o texto-alvo. 18% dos

alunos opta pela discussão das conclusões com um colega e 14% prefere realizar uma pesquisa sobre o tema do texto para o compreender melhor.

A fim de incluir um leque maior de estratégias de compreensão, os alunos foram questionados novamente sobre as estratégias que utilizam quando sentem dificuldades na compreensão de um texto. A maioria dos alunos (70%) relê as partes que suscitam mais dúvidas, 20% dos alunos procura associar informação que já possui sobre o tema com o texto em si e, por fim, 9% prefere registrar as ideias principais.

Tabela 21 - Pergunta 19 – “Qual é a estratégia que utilizas para compreender um texto?”

	N	%
Sublinho palavras e frases chave.	51	67
Discuto as minhas conclusões com um colega.	14	18
Pesquisa sobre o tema.	11	14

Tabela 22 - Pergunta 20 – “Que estratégias utilizas quando sentes dificuldades na compreensão de um texto?”

	N	%
Procuo associar a informação que já possuo sobre o tema.	16	20
Releio as partes que não compreendo.	54	70
Registo, por parágrafo, as ideias principais.	7	9

Resultados das Fichas aplicadas ao Grupo de Intervenção e de Controlo

Ao nível do grupo de intervenção, é possível verificar que, em resposta à primeira questão “Quais as características da personagem Pêro Marques?”, foram dados 14 traços de personalidade distintos. Sendo que o traço “religioso” e “apaixonado” aparece como a característica mais escolhida pelos alunos (8%).

Tabela 23 - pergunta 1 – Grupo Intervenção - Características Personagem

Características da Personagem	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Humilde	1	2%
Simpático	1	2%
Educado	2	3%
Religioso	5	8%
Companheiro	1	2%
Apaixonado	5	8%
Encantador	3	5%
Bom falador	3	5%
Desajeitado	2	3%
Ansioso	2	3%
Descuidado no vocabulário	3	5%
Não parece má pessoa	1	2%
Amigável	2	3%
Parvo	1	2%

No grupo de controlo foram apontadas treze traços, sendo que o traço de personalidade predominante é o “ciumento”, contabilizando 18,75% das respostas dadas. A característica de “convencido” (9,38%) e “trocista” (9,38%) aparecem em segundo lugar.

Tabela 24 - pergunta 1 – Grupo Controlo - Características Personagem

Características das personagens	Frequência absoluta	Frequência Relativa
Amigo	2	6,25%

Simpático	2	6,25%
Religioso	2	6,25%
Sedutor	2	6,25%
Nobre	1	3,13%
Amoroso	1	3,13%
Rico	1	3,13%
Ciumento	6	18,75%
Persistente	3	9,38%
Crítico	2	6,25%
Trocista	3	9,38%
Convencido	3	9,38%
Rústico	2	6,25%

Na segunda questão, na qual se coloca a hipótese de relacionamento entre as personagens Pêro Marques e Inês Pereira, 38,46% dos alunos do grupo de intervenção acredita que não existe uma hipótese de relacionamento. Enquanto que, no pólo oposto, 23,08% dos alunos acredita que há a possibilidade de existir uma relação entre as duas personagens. É importante destacar ainda que 7,69% dos intervenientes respondeu “Não sei” e 30,77% dos alunos não respondeu a esta questão.

Tabela 25 - Pergunta 2 – Grupo de Intervenção - Hipótese de relacionamento entre as personagens

	Frequência absoluta	Frequência relativa
Sim	3	23,08%
Não	5	38,46%

Não sei	1	7,69%
Não respondeu	4	30,77

O grupo de controlo, em resposta a uma questão similar “Que tipo de relação poderá ter com ele?”, obteve várias respostas:

- 18,18% acredita que as personagens terão uma relação de amizade.
- 9,09% defende que Inês se apressou na decisão de não casar com Pêro e que poderá arrepende-se.
- 9,09% intitula a relação entre os dois de “relação de amor-ódio”.
- 36,36% dos alunos acredita que Inês não casará com ele e, na mesma linha, 9,09% dos intervenientes defende que Inês nunca casará com Pêro Marques.
- 9,09% defende que a personagem de Inês Pereira acabará por gostar de Pêro e casará com o mesmo.

Tabela 26 - Pergunta 3 – Grupo de Controlo "Que tipo de relação poderá ter com ele?"

	Frequência absoluta	Frequência relativa
“Relação de amigos”	2	16,67%
“Apressa-se na sua decisão de não casar com ele poderá arrepende-se”	1	8,33%
“Relação de amor-ódio”	2	16,67%
“Inês não quer casar com ele “	4	33,33%
“Nunca casará com ele”	1	8,33%

“Relação Complicada”	1	8,33%
“Vai acabar por gostar dele e casar”	1	8,33%

A terceira e última questão, para o grupo de intervenção, remete para a opinião que Inês Pereira tem sobre a personagem Pêro Marques e os resultados foram os seguintes:

-9,09% dos alunos acreditaram que Inês o considera “Mau”, sendo que os traços “Ladrão”, “Pobre”, “Vilão” e “Parvo” obtiveram a mesma ocorrência.

-45,45% dos alunos considera que Inês vê Pêro Marques como um “iliterado”.

Tabela 27 - Pergunta 3- Grupo de Intervenção “ Que opinião tem Inês sobre ele?”

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Mau	1	8,33
Ladrão	1	8,33
Pobre	1	8,33
Iliterado	5	41,67
Vilão	1	8,33
Inês não gosta dele	1	8,33
Vilão	1	8,33
Parvo	1	8,33
Não respondeu	1	8,33
Não sabe	1	8,33
Total Frequência Absoluta	1	1

Total Frequência Relativa	12	100%
---------------------------	----	------

Ao nível do grupo de controlo, é possível agrupar as respostas em duas categorias:

- Opinião negativa sobre Pêro Marques, contando com 77,78% das respostas. É possível encontrar respostas tais como: “Não é do seu agrado”, “Inês despreza-o”, “A reação de Inês é agressiva, ridicularizando-o” e “Inês está curiosa em conhecê-lo e prevê que este não seja uma boa pessoa”.

- Não corresponde às expectativas de Inês, com 22,22% das respostas, onde se verificam ideias tal como “Inês deseja um homem diferente”, “Fica desiludida com o seu pretendente” e “Perante as características, Inês troça da possibilidade de casar com Pêro”.

Tabela 28 - Pergunta 3 – Grupo de Controlo “Que opinião tem Inês sobre a personagem de Pêro Marques?”

	Frequência Absoluta	Frequência Relativa
Opinião negativa sobre ele	7	77,78%
Não corresponde às suas expectativas	2	22,22%

3.2.4 Discussão de resultados

Com base nos resultados obtidos e na informação fornecida ao nível da pré-leitura para o grupo de intervenção e para o grupo de controlo, é possível discutir a eficácia das estratégias de pré-leitura na compreensão das características e nas relações entre as personagens.

O grupo de intervenção, que recebeu um apoio antes da leitura, demonstrou uma compreensão mais diversificada e aprofundada das características da personagem Pêro

Marques. Foram identificados 14 traços de personalidade distintos, com uma ênfase em características como “religioso” e “apaixonado”. Esta variedade de respostas sugere que a pré-leitura contribuiu para a compreensão dos traços de personalidade da personagem e para a posterior ação da mesma no contexto global da peça vicentina em estudo.

Em contraste, o grupo de controlo, que não recebeu tanto suporte antes da leitura, apresentou uma visão mais limitada, com respostas concentradas em menos traços de personalidade, como “ciumento”, “convencido” e “trocista”. Este resultado pode indicar que a falta de um momento de pré-leitura comprometeu a identificação de um maior número de características associadas à personalidade da personagem.

Além disso, as percepções sobre a possibilidade de relacionamento entre Pêro Marques e Inês Pereira também diferem entre os grupos. No grupo de intervenção, 38,46% dos alunos acredita que não existe uma hipótese de relacionamento, enquanto 23,08% considera possível uma relação, mostrando uma divisão nas percepções que pode refletir um entendimento mais aprofundado das dinâmicas entre as personagens. No grupo de controlo, uma maior percentagem de alunos (36,36%) acredita que Inês não casará com Pêro, o que pode indicar uma interpretação mais linear e menos fundamentada da dinâmica do conflito presente no texto dramático.

A análise das respostas sobre a opinião de Inês sobre Pêro Marques reforça ainda mais essa tendência. No grupo de intervenção, a maioria dos alunos considerou que Inês vê Pêro como alguém pouco instruído, com pouco cultura. No grupo de controlo, as opiniões foram de igual forma negativas, mas sem especificar o porquê. No grupo de intervenção é possível verificar que a análise realizada baseia-se na exposição de um leque vasto de características da personagem de Pêro Marques. No grupo de controlo, em resposta à questão sobre a opinião que Inês Pereira terá sobre Pêro Marques, obtiveram-se respostas

como “Inês despreza-o” e “Inês perante a situação goza”, sendo possível agrupar as respostas em duas categorias “Opinião negativa sobre ele” e “Não corresponde às suas expectativas”. Posto isto, é possível sugerir que a visão do grupo de controlo é mais limitada, incidindo de uma forma superficial na opinião que Inês supostamente terá em relação à personagem de Pêro Marques. Esta diferença sugere que as atividades de pré-leitura oferecidas ao grupo de intervenção podem ter contribuído para uma leitura mais contextualizada e menos superficial das interações entre as personagens

Em suma, os resultados indicam que as atividades de pré-leitura contribuíram, de algum modo, no grupo de intervenção, para uma compreensão mais efetiva das características das personagens enquanto a sua ausência no grupo de controlo revelou algumas dificuldades de compreensão da leitura do texto.

3.2.5 Reflexão Final

Os resultados deste estudo indicam que, apesar de não terem sido expressivos, é possível sugerir que existe uma diferença entre a leitura realizada com atividades de pré-leitura e a leitura sem suporte prévio. Embora as atividades de pré-leitura tenham demonstrado algum efeito positivo na compreensão textual, as limitações presentes no estudo podem ter influenciado a magnitude dos resultados e consequentemente a clareza nas conclusões. Entre as limitações, destaca-se o tamanho reduzido da amostra, o que limita a generalização dos resultados. Além disso, a variabilidade na execução das atividades de pré-leitura pelos participantes pode ter introduzido inconsistências nos dados. A falta de um controlo rigoroso sobre as condições de leitura e as diferenças individuais entre os alunos, como níveis de motivação e familiaridade com os temas abordados, também são fatores que podem ter influenciado os resultados. Apesar dessas limitações, os dados sugerem que as atividades de pré-leitura desempenham um papel relevante na preparação dos leitores e estudantes, potenciando uma melhor compreensão do texto. Esta observação trabalha em linha com a literatura existente, que aponta para os benefícios das estratégias de ativação de conhecimento prévio e contextualização antes da leitura. Apesar dos efeitos não serem expressivos, a tendência observada apoia a ideia de que a introdução de pré-leitura pode servir como um catalisador para uma compreensão mais aprofundada dos textos.

Com base nos resultados, é recomendável que futuramente sejam exploradas formas de maximizar a eficácia das atividades de pré-leitura, incluindo a padronização dos métodos aplicados e o aumento da diversidade, além do tamanho das amostras. Por outro lado, seria interessante investigar o impacto de diferentes tipos de atividades de pré-leitura em contextos educacionais variados e com diferentes faixas etárias, o que poderia oferecer insights mais robustos sobre o valor dessas estratégias.

Em conclusão, apesar das limitações identificadas, o estudo contribui para a compreensão do papel das atividades de pré-leitura e abre caminho para novas investigações que possam reforçar a relevância dessas estratégias na educação e no desenvolvimento de competências de leitura.

Referências Bibliográficas

- Aprendizagens Essenciais (2017). Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/aprendizagens-essenciais-ensino-basico>
- Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (2023). *Estudo sobre Hábitos de Compra de Livros em Portugal*.
- Azevedo, F. (2008). A intertextualidade como mecanismo auxiliador da formação de leitores: Alguns exemplos da literatura infantil contemporânea publicada em Portugal. *Lenguajes y Textos*, 28, 75-82. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/bitstream/1822/8928/1/LenguajeTextos.pdf>
- Carr, W., & Kemmis, S. (1988). Teoría crítica de la enseñanza: Investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.
- Clarke, M. A., & Silberstein, S. (1977). Toward a realization of psycholinguistic principles in the ESL reading class. *Language Learning*, 27(1), 1-21. <http://hdl.handle.net/2027.42/98335>
- Deci, E. (1975). *Intrinsic motivation*. Plenum Press. <https://doi.org/10.1007/978-1-4613-4446-9>
- Eco, U. (1962). *Obra aberta*. Perspectiva.
- Freebody, P. (2003). *Qualitative research in education: Interaction and practice*. Sage.
- Giasson, J. (1993). *A compreensão na leitura*. Edições ASA. Porto
- Guimarães, A. (2014). O uso das imagens no ensino da História e da Geografia e as concepções dos professores sobre esta prática [Dissertação de Mestrado, Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias]. <http://recil.grupolusofona.pt/handle/10437/5774>
- Hirsch Jr., E. D. (2003). Reading comprehension requires knowledge of the words and the world: Scientific insights into the fourth-grade slump and the nation's stagnant comprehension scores. *American Educator*, 27(3), 10-29.
- Instituto de Ciências Sociais - Universidade de Lisboa (2020). *Inquérito sobre as Práticas Culturais*. ISSN: 2184-9145

- Palincsar, A. (1998). Social constructivist perspectives on teaching and learning. *Annual Review of Psychology*, 49, 345-375.
<https://doi.org/10.1146/ANNUREV.PSYCH.49.1.345>
- Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória (2017). Disponível em: https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Pinto, A. (2015). A imagem nas aulas de língua: Potencialidades didáticas e possibilidades de aplicação [Dissertação de Mestrado, Faculdade de Letras da Universidade do Porto].
<https://repositorioaberto.up.pt/handle/10216/81411?locale=pt>
- Viana, F. L. & Ribeiro, I. (2020). Desenvolver Compreensão da leitura. Fundação Belmiro de Azevedo.
- Vygotsky, L. S. (1978). *Mind in society: The development of higher psychological processes*. Harvard University Press.
- Wood, D., Bruner, J. S., & Ross, G. (1976). The role of tutoring in problem-solving. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 17(2), 89-100.

Anexos

Anexo A. “Versão Grupo de Controlo”

Lê a carta de Pêro Marques a Inês Pereira (Versos 199 a 223)

Formula uma hipótese sobre a personagem Pêro Marques, incluindo três características da mesma, uma previsão do tipo de relação que terá com Inês Pereira e a opinião que esta terá de Pêro.



Anexo B. “Versão Grupo de Intervenção”

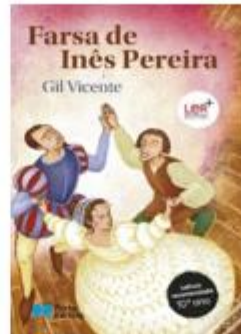
1. Observa as imagens presentes na capa de dois livros.

A



<https://bibliotecanovos.com/farsa-de-ines-y-wm-gil-vicente>

B



<https://www.fox.pt/farsa-de-ines-perreira-gil-vicente/391087>

1.1. A partir das imagens apresentadas, recorda as características que Inês procura num marido e regista-as.

2. Observa a imagem.



C. Ilustração de Victor Couto

2.1. Descreve a figura masculina (Pêro Marques) presente na imagem C.

2.2. Descreve a postura corporal da figura feminina mais velha (mãe de Inês).

2.3. Na tua opinião, a figura masculina corresponderá ao ideal de marido procurado por Inês? Justifica.

3. Lê a carta de Pêro Marques a Inês Pereira (Farsa de Inês Pereira, de Gil Vicente, versos 199 a 223).

3.1. Reflete sobre o que acabaste de ler e regista três características desta personagem.

3.2. Explica a opinião de Inês relativamente a Pêro Marques e se existirá a possibilidade de Inês ter algum tipo de relação com Pêro Marques.
