

2.º CICLO

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

Ler para escrever – a leitura como modelo para a escrita

Mariana Ribeiro Rodrigues

M

2024



Mariana Ribeiro Rodrigues

Ler para escrever – a leitura como modelo para a escrita

Relatório realizado 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 Inglês, orientada pela Professora Doutora Isabel Margarida Duarte e pelo Professor Doutor Carlos Lindade.

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

À minha mãe.

Sumário

Declaração de honra	7
Agradecimentos	9
Resumo.....	10
Abstract	11
Índice de Figuras	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução.....	14
1.Contextualização.....	17
1.1. Caracterização do contexto escolar	17
1.2. Caracterização das turmas	20
1.2.1. Turma de Inglês	21
1.2.2. Turmas de Português.....	22
1.3. Autoavaliação das atividades de leitura.....	24
1.3.1. Apresentação dos resultados	25
1.4. Definição da área de intervenção.....	32
2.Enquadramento teórico	35
2.1. As competências da leitura e da escrita e o seu papel complementar na aquisição e aprendizagem linguísticas.....	35
2.1.1. A leitura.....	37
2.1.2. A escrita	41
2.1.3. A competência leitora.....	43
2.1.4. O papel da educação literária no ensino da leitura	45
2.1.5. A competência escrita	46
2.2. Os hábitos de leitura dos jovens portugueses	47
3.Estudo empírico	49
3.1. Metodologia científica, ferramentas de recolha e de análise de dados e objetivos da investigação.....	49
3.2. Plano de ação	52
3.3. A disciplina de Português	54
3.3.1. Primeiro ciclo de investigação-ação: Prática letiva – poesia de Álvaro de Campos....	54

3.3.2. Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos	57
3.3.3. Segundo ciclo de investigação-ação: Prática letiva – O Memorial do Convento.....	59
3.3.4. Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos	62
3.4. A disciplina de Inglês	64
3.4.1. Primeiro ciclo de investigação-ação	64
3.4.2. Reflexão pedagógico-didática dos resultados obtidos	69
Considerações Finais	74
Referências Bibliográficas	80
Anexos	85
Anexo 1 – Questionário de autoavaliação sobre atividades de leitura	86
4. Anexo 2 – Textos e fichas de leitura – Turma de Português.....	88
5. Anexo 3 – Textos e fichas de leitura – Turma de Inglês.....	91
Anexo 4 – Rubrica de avaliação de trabalho escrito (Português)	96
Anexo 5 – Rubrica de avaliação de trabalho escrito (Inglês)	97

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 referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

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

Porto, 10 de setembro

Mariana Ribeiro Rodrigues

Agradecimentos

Às minhas orientadoras de estágio, as professoras Dalila Guerra e Isabel Tomé, sem as quais não seria possível concluir com sucesso o meu estágio e cujos ensinamentos levarei para a vida, com o voto de dar o melhor de mim todos os dias.

À Professora Doutora Isabel Duarte, orientadora deste trabalho, pelo seu cuidado, atenção e esforço e pelos valiosos ensinamentos, desde a primeira vez que entramos na sua sala de aula.

Ao Professor Doutor Carlos Lindade, coorientador deste projeto e supervisor de estágio, pelo acompanhamento nesta etapa tão desafiante, pelas palavras amigas, pelo encorajamento e apoio e por me fazer acreditar no meu potencial.

Aos meus primeiros alunos, por todo o carinho e pela sua colaboração.

Aos meus pais e ao meu irmão, pelo seu esforço incansável que me permitiu chegar tão longe.

Aos meus amigos, Luís e Diana, por todos os momentos partilhados, onde a alegria nunca faltou.

À Francisca, pela companhia, motivação, ajuda e, sobretudo, as gargalhadas presentes nas sessões de trabalho, essenciais à conclusão desta etapa.

Aos meus colegas de estágio, pela ajuda e companhia em todos os momentos.

Resumo

O presente relatório, integrado no 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, tem como objetivo analisar os efeitos que um reforço da leitura, acompanhado de uma escrita orientada, tem no desenvolvimento da competência escrita de alunos de L1 e L2, de 12.º e 10.º ano de escolaridade, respetivamente.

Tendo por base a metodologia da investigação-ação, no presente trabalho, começa-se por descrever o contexto no qual se realizou o estágio pedagógico e por caracterizar ambas as turmas nas quais sucedeu a intervenção. Partindo das observações das aulas, da análise de alguns trabalhos dos alunos e da aplicação de um questionário e a consequente análise de resultados, é identificada a área de intervenção, sustentada pelo quadro teórico, no qual se definem os conceitos de competência leitora, competência escrita e onde é abordada a importância da educação literária no ensino e realizada uma reflexão quanto aos hábitos de leitura dos jovens da atualidade. No final desta fundamentação são apresentadas algumas estratégias para desenvolver uma leitura mais atenta que permita a diversificação do vocabulário dos alunos assim como dos mecanismos de coesão utilizados pelos mesmos.

Posteriormente, é apresentado o plano de ação traçado para o ano letivo 2022/2023, que inclui dois ciclos de investigação-ação em Português e um ciclo em Inglês. Cada um dos ciclos é descrito e analisado criticamente neste trabalho. O relatório conclui-se com as reflexões finais acerca dos resultados do plano de ação desenvolvido, que demonstra que o reforço da leitura pode surtir efeitos na competência escrita dos alunos, porém deve ser acompanhado de exercícios que promovam a atenção dos alunos à estrutura do texto e a aquisição vocabular.

Palavras-chave: competência leitora, competência escrita, hábitos de leitura, Português, Inglês.

Abstract

The following report, integrated in the Master's Degree in Portuguese and Foreign Language Teaching in the 3rd cycle of Basic Education and in Secondary Education with specialization in English, aims to analyze the effects that a reinforcement in reading, accompanied by oriented writing, has in the development of the writing abilities of students in the L1 and L2, of the 12th and 10th grades respectively.

Working within the methodological scope of action-research as a basis, the project starts by describing the context in which the teaching practice took place and by characterizing both classes in which the intervention was done. Based on class observations, student works and a questionnaire applied to both classes and the subsequent data analysis, the area of intervention was identified, which is supported by the theoretical framework in which concepts such as reading competence and writing competence are defined, and the importance of literary education is addressed. Additionally a reflection about the reading habits of young people is made. By the end of this chapter some strategies with the objective of developing a more attentive reading that allows for the diversification of student vocabulary and writing strategies are presented.

Subsequently, an action plan for the school year of 2022/2023 was drawn up which includes two cycles of action research in Portuguese and one in English. Each of these cycles are described and critically analyzed in a careful manner in this project. The paper concludes with a reflection about the results obtained through the plan of action, which state that additional reading can help in developing students' writing abilities, so long as it's accompanied by exercises that make the students become more aware of the different elements of the text, as well as exercises that promote vocabulary acquisition.

Key-words: reading competence, writing competence, reading habits, Portuguese, English.

Índice de Figuras

FIGURA 1 – GRÁFICO CIRCULAR DAS RESPOSTAS À QUESTÃO N.º 1 PARTE II.....	31
FIGURA 2 – GRÁFICO CIRCULAR DAS RESPOSTAS À QUESTÃO N.º 1 PARTE III.....	31
FIGURA 3 – GRÁFICO DE BARRAS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO N.º 3 PARTE III	32
FIGURA 4 – GRÁFICO DE BARRAS DAS RESPOSTAS À QUESTÃO N.º 4 PARTE III	32

Lista de abreviaturas e siglas

ESP ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL

FLUP FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO

U.D UNIDADE DIDÁTICA

U.P UNIVERSIDADE DO PORTO

Introdução

O presente relatório foi desenvolvido no âmbito do estágio pedagógico de Português e Inglês, integrado no segundo ano 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. A iniciação à prática profissional decorreu ao longo do ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária de Penafiel (ESP), situada no concelho de Penafiel, no distrito do Porto.

O tema do projeto, que segue a metodologia da investigação-ação, situa-se no domínio das competências da leitura e da escrita, no âmbito do desenvolvimento da competência escrita dos alunos de Português de 12.º ano e de Inglês de 10.º ano de escolaridade. A definição desta área de intervenção resulta da reflexão sobre os dados registados no diário de investigador provenientes da observação direta das aulas lecionadas pelas professoras titulares de ambas as turmas e dos dados recolhidos através do questionário relativo aos hábitos de leitura dos alunos.

A leitura deverá representar, para os discentes, uma ferramenta para a aquisição de conhecimento, não só quanto às línguas que estudam, sejam estas a língua materna e/ou uma língua estrangeira, mas também no que concerne ao restante currículo escolar. Deste modo, é importante perceber a relação que eles têm com a leitura e, caso necessário, alimentar o gosto pela mesma.

Neste seguimento, partindo dos dados de natureza empírica recolhidos em ambas as turmas, que refletem hábitos de leitura pouco frequentes, um leque vocabular reduzido e a fraca utilização de estratégias e mecanismos de organização textual, esboça-se como objetivo geral do presente projeto o desenvolvimento de estratégias de organização do texto e de um acervo vocabular mais amplo através da leitura. A prática pedagógica supervisionada, firmada na reflexão crítica sobre a profissão docente, atribuiu destaque às atividades de leitura, as quais foram formuladas de forma a haver um momento de leitura, seguido de uma reflexão sobre a mesma e realização de exercícios de compreensão textual e, ainda, exercícios focados na identificação dos diferentes

elementos de coesão e ligação empregues pelo autor do texto e, no caso de Inglês, identificação de novo vocabulário e o seu significado.

O questionamento quanto às vantagens do suplemento da leitura, com exercícios direcionados para a aquisição de novas capacidades, motivou a questão de partida do projeto: “será que um estímulo adicional à leitura, acompanhado da orientação e planeamento da escrita, fará surtir efeitos na extensão e organização das produções escritas?”.

Os objetivos específicos da investigação-ação prendem-se com a implementação de atividades de leitura, com recurso a materiais de fontes variadas (elaboração própria, manuais escolares, adaptados a partir dos exercícios dos manuais). As atividades propostas aos alunos foram desenvolvidas/adaptadas ou escolhidas tendo em conta os objetivos traçados para a investigação-ação: o desenvolvimento do léxico dos alunos, assim como potencializar o desenvolvimento da competência escrita deles, através da internalização das estruturas textuais e mecanismos de escrita como a planificação.

Quanto à organização interna do relatório, o primeiro capítulo destina-se à contextualização da intervenção pedagógico-didática, isto é, à caracterização sociogeográfica da instituição na qual decorreu o estágio pedagógico, e do perfil dos alunos envolvidos no estudo. Daqui surge a definição da área de intervenção e da questão que dá início à investigação-ação.

No segundo capítulo, é realizada a revisão de literatura que fundamenta o presente estudo. Inicialmente, é apresentada uma perspetiva geral relativamente ao papel da leitura e da escrita e como ambas as competências se complementam. De seguida, refletimos mais diligentemente sobre cada uma das duas competências previamente mencionadas e, ainda, sobre o papel que a educação literária desempenha no ensino da leitura. Adicionalmente, é feita uma breve reflexão sobre os hábitos de leitura dos jovens portugueses na atualidade.

O terceiro capítulo, no qual é explanado o estudo empírico e o modo como o mesmo se desenvolveu, explora os princípios metodológicos que sustentam os diferentes ciclos de investigação-ação realizados nas duas disciplinas. É descrita a metodologia científica,

explicitando os objetivos específicos da investigação e as ferramentas de recolha de dados que foram utilizadas. O terceiro capítulo conta ainda com a apresentação do plano de ação para o ano letivo de 2022/2023 e as atividades realizadas ao longo do mesmo. Por fim, são apresentados os resultados obtidos e as reflexões que suscitaram. Por último, nas considerações finais, discutem-se os efeitos que o reforço à leitura produziu na escrita dos alunos tanto ao nível da coesão e coerência como à variedade vocabular observada.

1. Contextualização

1.1. Caracterização do contexto escolar

O presente relatório de estágio, que se realizou no ano letivo de 2022/23, enquadra-se no âmbito do Mestrado de Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e do Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

A Escola Secundária de Penafiel, doravante ESP, é fundada a 1 de outubro de 1978 e é produto da junção de duas instituições de ensino – A Escola Industrial, que se encontrava em funcionamento desde 1961, e a secção de Penafiel do Liceu Alexandre Herculano do Porto, que se havia instalado no edifício do antigo Colégio de Nossa Senhora do Carmo em 1968/1969. A ESP possui uma oferta formativa variada e vocacionada sobretudo para o Ensino Secundário, tanto regular como profissional (Relatório de Avaliação Interna, 2019). Tem-se distinguido pela notoriedade que lhe é reconhecida a nível nacional pelos seus resultados académicos, a excelência do trabalho dos corpos docente e não docente, do envolvimento da comunidade escolar na aprendizagem e do plano anual de atividades, preparado meticulosamente de forma a ser atrativo de acordo com os interesses do corpo estudantil e adaptado para o desenvolvimento de habilidades cívicas dos alunos.

As altas aspirações dos alunos, e das suas famílias, pedem da escola um ambiente em que a exigência é fulcral, assim como o papel de destaque na comunidade que a escola assume. De forma a que haja uma atuação eficaz nestes domínios, a instituição rege-se por uma política de excelência em que a colaboração de todos os elementos da comunidade – Associação de Pais e Encarregados de Educação, Associação de Estudantes e todas as instituições recreativas, sociais, desportivas, políticas e económicas da cidade – é essencial. Esta colaboração permite à escola a obtenção de dividendos, utilizados em prol do corpo estudantil.

No que respeita à sua localização, a ESP está situada junto aos jardins do Santuário do Sameiro, uma zona alta da cidade de Penafiel, longe do ambiente ativo, típico dos centros urbanos, o que proporciona à escola um ambiente sossegado, propício ao

trabalho. A existência de inúmeras áreas verdes por toda a área escolar contribui também para um ambiente sereno, em que os alunos podem fazer uma proveitosa utilização dos seus tempos livres.

A localização do concelho é também um fator de notável importância. Localizado apenas a cerca de 39KM da capital distrital do Porto, o que corresponde a uma viagem de carro de cerca de meia hora, através da ligação rodoviária A4, e ainda com uma ligação ferroviária com uma grande abundância de horários, os habitantes deste concelho usufruem de um acesso privilegiado a um dos centros culturais do país, a cidade do Porto, o que lhes permite um grande envolvimento em projetos e eventos de todo o cariz social, fomentando ainda mais o desenvolvimento cultural e social desta comunidade. Não obstante, o estatuto de cidade de que o concelho de Penafiel usufrui há mais de 250 anos, permite também que, nesta cidade, se dinamizem eventos de cariz de envolvimento social e cultural, dos quais a população pode usufruir, sem necessidade de se deslocar para fora da sua área de vivência. O concelho conta com uma agenda cultural diversificada e preenchida, contando com eventos como, por exemplo, a Escritaria, um festival literário que todos os anos honra autores lusófonos. Este evento, entre outros, visam a dinamização da cultura no concelho. Esta proximidade geográfica ao centro do distrito do Porto contribuiu, também, para que os alunos, de uma forma geral, demonstrem uma maior curiosidade e maior vontade de participar em eventos de cariz cultural, desportivo e social o que, por sua vez, se reflete no grande envolvimento da comunidade escolar nas atividades culturais dinamizadas pela escola.

No que diz respeito à estrutura física da ESP, a obra requalificada é constituída pelo edifício administrativo, onde podemos encontrar os gabinetes da direção e secretaria, a biblioteca, a sala de trabalho dos professores, a sala de reuniões, os gabinetes de atendimento aos encarregados de educação, a sala polivalente/sala dos alunos, o anfiteatro, a cantina, o bar dos alunos, o bar dos professores, a sala dos professores, e a papelaria/reprografia. Ligado ao edifício principal, existem mais dois edifícios que, na sua totalidade, somam cinquenta salas de aula, incluindo laboratórios e salas de tecnologias de informação e comunicação (TIC). Existem ainda o pavilhão gimnodesportivo e as suas instalações de apoio (balneários e vestiários) e o pavilhão das

oficinas. Para além do elevado número de salas de aula, é necessário notar que em todas as salas de aula há um computador e sistema audiovisual completo (projektor com colunas) com ligação à internet escolar, o que permite aos docentes conferir um maior dinamismo às aulas através de todos os recursos digitais a que têm acesso. A existência desta tecnologias nas salas de aula facilita, também, a gestão de sala de aula/turma pois, permite que o docente registe faltas na hora e, também, caso necessário, registos pertinentes sobre o comportamento dos alunos, de forma a serem comunicados aos respetivos encarregados de educação.

É importante salientar, também, que a obra de requalificação desta escola foi pensada com o intuito de atingir a maior autossuficiência energética possível, contando com painéis fotovoltaicos no telhado que permitem à escola um determinado nível de independência energética, assim como uma arquitetura que permite a acumulação de ar quente, o que folga imensamente o sistema de climatização da escola. Esta consciência ecológica existente na ESP sente-se não só ao observar a estrutura física desta escola, mas, também, nas atividades dinamizadas, nomeadamente a colaboração com a organização Cavalum Trails, um grupo de voluntários que realiza a limpeza e manutenção do rio Cavalum e as suas áreas circundantes, assim como toda a fauna e flora que compõem esta parte essencial do ecossistema da cidade de Penafiel. Ao longo do ano, as turmas de décimo ano integrantes no curso de Ciências e Tecnologias, desenvolveram um projeto em colaboração com a associação previamente referida, consistindo em saídas de campo para a observação e registo de informação acerca do Rio Cavalum. Adicionalmente, a associação Cavalum Trails trabalhou com a comunidade estudantil da ESP de forma bastante próxima não só nas saídas de campo anteriormente mencionadas, mas também dentro do recinto escolar, construindo em colaboração com os alunos hotéis de insetos que ficaram localizados nas instalações exteriores da ESP.

As excelentes condições da Escola Secundária de Penafiel, a sua qualidade de ensino e a ampla oferta curricular – 3º Ciclo do Ensino Básico, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Profissionais do Ensino Secundário – são ótimas razões que justificam a preferência pela escola a nível do concelho, como também dos concelhos fronteiriços.

No que diz respeito à sua componente humana, a Escola Secundária de Penafiel conta, no ano letivo de 2022/23, com 2174 alunos, distribuídos por 83 turmas. Das 83 turmas, 27 fazem parte do terceiro ciclo do ensino básico, e as restantes 56 são pertencentes ao ensino secundário. Dentro das turmas de ensino secundário, 10 delas fazem parte do ensino profissional.

O corpo docente da ESP conta com 174 professores, 14 assistentes técnicos, 37 assistentes operacionais, uma psicóloga e ainda um técnico TIC, sendo que os membros do corpo docente da escola, assim como os membros do corpo não docente, trabalham de forma eficaz para assegurar o bom funcionamento da escola e, acima de tudo, conferir aos alunos um ambiente propício à aprendizagem.

1.2. Caracterização das turmas

Entre os meses de setembro e outubro, foram recolhidas informações acerca do desempenho dos alunos nos diferentes domínios de Português e de Inglês. Essas informações foram obtidas, predominantemente, através da observação das aulas, das quais foram feitos registos no diário de investigador.

Durante este período foram observadas cerca de vinte e cinco aulas, de ambas as disciplinas. A partir das observações realizadas, foi possível obter informações fiáveis para traçar um perfil de desempenho dos alunos, com base no qual se definiu a área de intervenção pedagógico-didática.

Nos pontos seguintes, será descrito esse perfil de desempenho das turmas, complementado com outras informações adicionais obtidas através da análise de documentos relacionados com a direção de turma (pautas, plataformas informáticas de gestão de informação educativa para professores).

1.2.1. Turma de Inglês

A turma X do décimo ano é composta por vinte e três alunos, 14 raparigas e nove rapazes, com idades compreendidas entre os 14 e 17 anos e encontra-se inserida no curso de Ciências e Tecnologias.

Esta turma é constituída por um grupo de alunos, na sua grande maioria, trabalhador, dedicado, focado, interessado e educado. Há, no entanto, um pequeno núcleo de alunos que facilmente se distrai e, por vezes, destabilizam o ambiente de trabalho existente na aula. Ainda assim, rapidamente corrigem o seu comportamento após qualquer intervenção feita pela professora. É, também, importante referir que este comportamento disruptivo foi sentido com mais intensidade ao longo do primeiro período do ano letivo, pois os alunos encontravam-se ainda num período de adaptação, sendo o décimo ano o primeiro ano do ensino secundário. Desta forma, ao longo do ano notou-se uma evolução positiva relativamente à postura e ao comportamento dos alunos dentro da sala de aula, o que contribuiu para a existência de um ambiente propício ao trabalho e colaboração entre os alunos e a docente, assim como entre os diversos elementos da turma.

Adicionalmente, é, também, importante referir que, nesta turma existe um aluno com Transtorno do Déficit de Atenção com Hiperatividade (TDAH), porém, o seu comportamento não apresenta uma diferença drástica em relação aos restantes alunos. No entanto, apesar de o aluno em questão não apresentar um comportamento disruptivo à semelhança de alguns dos elementos da turma, apresenta, e apresentou ao longo do ano, uma postura desinteressada relativamente ao que se passa dentro da sala de aula. É, também, necessário referir que fazem parte desta turma dois alunos provenientes de Angola que, apesar da sua atitude positiva para com a aprendizagem e toda a sua dedicação e esforço demonstrado ao longo do ano, encontram-se a um nível inferior em relação aos restantes colegas, relativamente ao uso da língua inglesa e, por esta razão, necessitaram de um tratamento diferenciado ao longo do ano letivo, contando com materiais adaptados ao seu nível linguístico.

Quanto à prestação dos alunos em Inglês, foi possível observar que, de um modo geral, a leitura na língua é feita a medo e com hesitação, devido, em parte, a não serem falantes fluentes da língua e recearem cometer erros. No entanto, as produções escritas dos alunos, apesar da falta de coesão e organização textual, revelam que, de modo geral, o maior entrave à comunicação efetiva dos alunos é uma falta de vocabulário e não, necessariamente, o desconhecimento da língua e do seu funcionamento.

1.2.2. Turmas de Português

Ao longo do ano letivo 2022/23, foram dadas a conhecer ao núcleo de estágio três turmas na disciplina de Português. No entanto, dado o facto de a professora estagiária ter trabalhado apenas com duas destas turmas, será feita a caracterização destas duas.

A turma Y do curso de Ciências e Tecnologias do décimo primeiro ano é composta por vinte e oito alunos, doze raparigas e dezasseis rapazes, com idades compreendidas entre os dezasseis e os dezassete anos.

Apesar da boa disposição e simpatia características desta turma, é de salientar que os alunos da mesma apresentam, de forma geral, uma postura bastante desadequada relativamente ao trabalho que é necessário realizar em aula, atitude que não deveria ser observável numa turma de décimo primeiro ano. Quanto ao comportamento da turma, foi possível notar que a grande maioria dos alunos se distrai com facilidade durante o momento de aula e demonstra não trabalhar o suficiente, o que se reflete nos momentos de avaliação. No entanto, existem, ainda, alunos que se dedicam ao estudo da disciplina e realizam o trabalho pedido na sala de aula o que, consequentemente, lhes permite obter melhores resultados e, desta forma, distinguir-se dos restantes colegas. Porém, este grupo constitui uma minoria dentro da sala de aula e não apresenta uma amostra significativa de modo a influenciar os restantes colegas de forma positiva.

Por fim, a turma Z, integrante do curso de Ciências Socioeconómicas, do décimo segundo ano, é constituída por 27 alunos, com idades compreendidas entre os dezassete e os dezoito anos. É importante referir que nesta turma existe um aluno com síndrome de Asperger, o que acarreta um trabalho mais atento e focado, pois a sua

condição exige um acompanhamento constante e, adicionalmente, é necessária uma ajuda complementar em momentos de avaliação formal.

Esta turma revela-se, também, um pouco problemática, pelo facto de existir uma nítida distinção entre os diversos alunos constituintes da turma, pois, assim como é considerado pelo conselho de turma, existe um grupo de alunos excepcionais e um grupo de alunos que demonstram não trabalhar, o que se reflete em resultados fracos, face ao grupo previamente referido. Apesar disto, esta distinção entre os dois grupos, da qual os alunos estão conscientes, não cria mau ambiente dentro da sala da aula nem, também, entre os alunos.

Em Português, as aulas observadas permitiram verificar o desempenho dos alunos nas áreas de Educação Literária, Gramática e, sobretudo, da Escrita. Numa das aulas, por exemplo, foi dada aos alunos uma ficha de compreensão textual, acerca dos poemas de Ricardo Reis previamente analisados. Enquanto os alunos realizavam a ficha, ao circular pela sala, foi possível perceber que estes apresentavam uma grande dificuldade em escrever as respostas devidamente – as suas respostas eram bastante objetivas, sem qualquer fundamentação e justificação ou até mesmo exercício de reflexão. Foi possível, assim, perceber que os alunos apresentavam uma grande dificuldade na construção e organização textual, no desenvolvimento e elaboração mais extensa de ideias.

De igual forma, a leitura dos alunos, em ambas as turmas, mas, especialmente na turma do décimo segundo ano, é feita de forma apressada, sem a realização das pausas pedidas pela pontuação do texto, assim como a entoação não era efetuada devidamente. Consequentemente, a escrita dos alunos é realizada desleixadamente – para além de o texto carecer de organização e coesão, sente-se uma falta de vocabulário expressa pela grande maioria dos alunos.

A análise das informações registadas ao longo das observações de aulas conduziu ao levantamento de hipóteses que pudessem mostrar a causa das dificuldades verificadas. Uma das hipóteses consistia em atribuir esta dificuldade dos alunos à falta de hábitos de leitura. Por essa razão, considerou-se útil realizar um questionário.

1.3. Autoavaliação das atividades de leitura

Para efeitos de recolha de dados foi, então, desenvolvido um questionário, assim como é referido anteriormente, intitulado “Questionário de autoavaliação sobre atividades de leitura” (ver anexo 1), de forma a aferir quais os hábitos de leitura dos alunos e como os mesmos se manifestam. O questionário foi dividido em cinco partes distintas para delimitá-lo lógica e sequencialmente e ser possível uma melhor organização da informação recolhida. Esta decisão foi tomada, também, com a consciência de que, se os alunos fossem confrontados com um questionário demasiado extenso, poderia existir a possibilidade de se distraírem mais facilmente e, conseqüentemente, não responderem às questões com a devida atenção. Então, o questionário assume uma extensão aparentemente mais curta e permite um preenchimento mais atento e cuidado por parte dos alunos.

As cinco partes distintas do questionário pretendem recolher informações relativas às diferentes facetas da relação dos alunos com o exercício de leitura, estando organizado da seguinte forma: na primeira parte do questionário, é feita uma breve descrição do questionário, e, mais importante, o que é entendido por “ler” de forma a obter os resultados pretendidos. Nesta parte são ainda pedidos alguns dados pessoais aos sujeitos tais como o seu sexo, idade, ano escolar que frequentam e a escolaridade de cada um dos pais. Estas informações são essenciais para realizar a caracterização da amostra e salientar os aspetos socioculturais do meio de proveniência dos alunos.

Nas três partes que se seguem, que compõem o questionário propriamente dito, são feitas diversas questões, 22 no total, com o intuito de entender os hábitos de leitura dos discentes e de que forma se manifestam esses hábitos. As questões são de resposta direta em que os alunos têm de selecionar a ou as respostas que pretendem dar. As questões formuladas pretendem então, como já foi referido, entender a relação que os alunos têm com a leitura, questionando-os relativamente à sua opinião sobre a atividade de ler e por que razão gostam/não gostam da mesma; se, durante a infância houve qualquer tipo de estímulo e por parte de quem e, também, qual o tipo de estímulo recebido. Continuamos o questionário com questões que pretendem discernir se

existem hábitos de leitura no horário extraescolar, quantas vezes por semana esses hábitos são praticados e em que altura do percurso escolar, até à data, se começaram a desenvolver.

O questionário tem ainda como objetivo saber quais são os géneros literários de eleição por parte dos alunos e, adicionalmente, em que formato preferem realizar as suas leituras, se com livros de papel ou em formato digital. A recolha deste dado apresenta-se como crucial pois, segundo estudos recentes, as leituras efetuadas em ecrãs, em comparação com as que são realizadas da forma tradicional, ou seja, em formato impresso, estão relacionadas com um desempenho de leitura mais baixo entre adultos e alunos de diferentes graus de escolaridade (Clinton, 2019; Delgado et al., 2028; Kong et al., 2018). Podemos, assim, colocar a hipótese de que, caso a maioria dos alunos realize as suas leituras em dispositivos eletrónicos (nomeadamente, o telemóvel de uso pessoal), o fraco desempenho de leitura observado nas aulas, assim como a fraca compreensão/escasso desenvolvimento de respostas escritas, possam ser justificados através deste hábito.

Seguidamente, os alunos são questionados quanto aos hábitos de leitura familiares e de que forma se manifestam. Os hábitos de leitura do seio familiar representam uma grande importância, especialmente durante os anos de maior desenvolvimento cognitivo (infância) pois, segundo Kaiser e Hancock (2003), os pais desempenham um papel de primeiros professores para as crianças e este papel é fundamental no desenvolvimento do gosto e apreço pela leitura. São, ainda questionados relativamente aos possíveis exercícios de pós-leitura que possam, ou não, realizar, e quais são. Por fim, é pedido aos alunos que expressem a sua opinião quanto ao papel que a escola desempenha no desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos.

1.3.1. Apresentação dos resultados

Passamos, então, à análise dos dados recolhidos através do questionário administrado, começando pela turma de Inglês. Nesta turma, composta por vinte e três alunos com idades compreendidas entre os 14 e os 17 anos, todos os alunos responderam ao

questionário. Na primeira parte do questionário, que se foca, assim como é referido acima, em recolher dados biográficos sobre os alunos e os seus pais, observamos que os pais dos diferentes alunos possuem diferentes graus de escolaridade, assim como esperado, sendo que a maioria terminou a escolaridade obrigatória (12.º ano) e existe ainda uma percentagem considerável de pais com educação superior (21,7% parentesco masculino, 21,7 parentesco feminino).

Na segunda parte do questionário, que pretende determinar qual a relação dos alunos com a leitura, observamos que a maioria dos alunos da turma (69,6%) gosta de ler e apenas uma parte da turma, os restantes 30,4%, não aprecia o exercício de leitura. Os alunos que dizem gostar de ler justificam a sua apreciação ao afirmar que a leitura é uma atividade divertida e que lhes permite adquirir novos conhecimentos. Já os alunos que não apreciam ler afirmam que o exercício os aborrece.

Através do questionário, é-nos permitido, também, observar que 78,3% dos alunos recebeu incentivos à leitura durante a infância, maioritariamente por parte da mãe e dos professores, sendo a forma de incentivo de eleição a oferta de livros e o facto de lhes terem lido histórias na infância.

Quanto aos hábitos de leitura fora do horário escolar, foi possível discernir que 65,2% dos alunos da turma tem por hábito ler para além daquilo que lhes é pedido no horário escolar. Em contrapartida, os restantes 34,8%, que, nesta turma, corresponde a oito alunos, não realizam qualquer leitura extraescolar. Quanto ao período, durante o seu percurso escolar até à data da realização do questionário, em que começaram a dedicar tempo à leitura fora do horário escolar, a maioria dos alunos (53,3%) diz ter sido durante o 3.º ciclo do Ensino Básico.

Consecutivamente, os alunos são questionados quanto à língua em que realizam as suas leituras, se em Inglês ou em Português. A esta questão, que se apresenta como fundamental no questionário, uma maioria assoberbante (91,3%) dos alunos responde que a língua de eleição para as suas leituras é o Português. Esta questão foi formulada com o intuito de tentar compreender a razão pela qual uma grande parte dos alunos apresenta um leque de vocabulário mais reduzido do que seria esperado para alunos de

10.º ano e, tendo em conta os resultados obtidos nesta questão, entre outras, começamos a entender por que razão, então, uma parte significativa dos alunos possui um vocabulário mais reduzido na língua inglesa. O facto de o Inglês ser uma língua estrangeira para estes alunos é também uma das justificações para o leque vocabular reduzido, visto que esta é uma língua que começaram a aprender mais tardiamente.

Quanto à frequência com que leem, observamos que os hábitos de leitura diferem consideravelmente entre os alunos e não existe homogeneidade entre os hábitos dos sujeitos, assim como era esperado. Vemos, então, que a maioria dos alunos (34,8%) lê uma vez por semana, uma pequena porção dos alunos (17,4%) lê de três em três dias e apenas um pequeno grupo (13%) tem o hábito de ler diariamente. Já os restantes alunos admitem que nunca leem ou apenas durante a época de férias.

No que concerne aos géneros literários preferidos pelos alunos da turma de Inglês, observamos uma maior incidência na ficção científica e romances, em comparação com os restantes géneros apresentados como opção (crónicas, artigos científicos, notícias, biografias e banda desenhada). Através dos resultados obtidos nesta questão é-nos possível observar que, apesar de uma grande parte dos alunos desta turma não ler com bastante frequência, o leque de leituras que são realizadas é bastante diversificado.

Uma maioria dos alunos (69,6%) afirma ter preferência por livros em formato físico (papel) enquanto os restantes 30,4% prefere realizar as suas leituras com dispositivos digitais.

Relativamente aos hábitos de leitura familiares, na casa de 65,2% dos alunos, ler não é uma atividade frequente e, a maioria dos alunos (39,1%) não possui na sua casa mais de vinte livros.

Adicionalmente, o exercício de leitura realizado pelos alunos, resume-se quase exclusivamente à leitura propriamente dita, assim como podemos observar pelas respostas à questão “Como fazes a tua leitura?”. A esta questão, 52,2% dos alunos responde que “lê apenas”, sem fazer anotações ou marcar páginas que considerem importantes. Note-se que existe, no entanto, um grupo de alunos que, durante a sua leitura, sublinha palavras/expressões novas e marca páginas importantes. Porém,

destaca-se a maioria. Para além de não existir nenhuma prática síncrona à leitura, a maior parte dos alunos (82,6%) não tem por hábito fazer qualquer tipo de exercício de pós-leitura, como, por exemplo, refletir/registar as suas leituras em plataformas digitais ou refletir nas suas redes sociais pessoais. Apenas um pequeno grupo de alunos (17,4%) comenta com os seus amigos e/ou familiares as suas leituras.

Por fim, os alunos são questionados quanto à sua opinião sobre o papel que a escola desempenha no desenvolvimento do gosto pela leitura nos alunos – “Consideras que a escola favorece o gosto pela leitura?” – questão à qual 65,2% dos alunos responde afirmativamente. Dos alunos que responderam afirmativamente, 80% considera que a escola “dá a conhecer obras e autores importantes”, 13,3% diz que “ao ter de estudar, o gosto pela leitura é estimulado”. Já os alunos que responderam “não”, justificam a sua opinião assinalando que apenas os livros de estudo são lidos e que as leituras sugeridas não são importantes.

Passamos agora à análise das respostas recolhidas ao mesmo questionário na turma de Português. De igual forma, relativamente aos resultados obtidos na turma de inglês, observamos que os pais dos alunos da turma possuem diferentes níveis de escolaridade. Porém, nesta turma notamos que existe uma percentagem ligeiramente menor de pais com ensino superior (7,7% parentesco masculino, 11,5% parentesco feminino). Observamos, também, que o nível de escolaridade mais comum entre os pais dos alunos é o 12.º ano de escolaridade ou um nível equivalente.

Analisando os resultados da segunda parte do questionário, é possível observar que existe uma divisão bastante equilibrada quando ao gosto pela atividade de leitura pois, à questão “Gostas de ler?”, é possível dividir a turma quase pela metade entre o sim (53,8%) e o não (46,2%). Quando às razões pelas quais os alunos gostam, ou não, de ler, observamos que, os que gostam de ler assinalam que a leitura é uma atividade divertida e prazerosa (42,9%) e que lhes permite adquirir novos conhecimentos (50%). Já os alunos que não apreciam a atividade afirmam que a mesma os aborrece.

Mais de metade da turma (65,4%) assinala que durante a infância foram incentivados a ler, sendo que as figuras que exerceram maior influência nesta fase foram os professores e os pais, utilizando como método de incentivo a oferta de livros e a leitura dos mesmos.

Olhando agora para a terceira secção do questionário, que questiona os alunos quanto aos seus hábitos de leitura fora do horário escolar, observamos que 50% da turma dedica tempo a leituras extraescolares e os restantes 50% não o fazem. A fração da turma que lê fora do horário escolar começou a fazê-lo em diferentes alturas do percurso escolar mas a maioria diz ter sido durante o ensino secundário.

Os alunos desta turma leem maioritariamente em Português (69,2%) e os restantes (30,8%) em Inglês. Quanto à frequência com que leem, a maioria dos alunos que lê afirma fazê-lo uma vez por semana (30,8%) e existe ainda um grupo significativo de alunos (19,2%) que afirma ler todos os dias.

Relativamente aos géneros literários de eleição dos alunos, observamos leituras diversificadas na turma, sendo que os géneros mais assinalados foram o romance (38,5%), notícias (26,9%) e ficção científica (23,1%). O formato de eleição para realizar as leituras é, mais uma vez, o formato físico mas, ainda assim, a divisão da turma neste tópico é feita quase pela metade (53,8%, 46,2% digital).

Partimos agora para a observação dos hábitos de leitura das famílias dos alunos. À questão “Na tua casa, ler, é uma atividade frequente?”, 80,8% dos alunos assinala que “não”. Da percentagem dos alunos em cujas casas é habitual ler, apenas em 12,5% se lê todos os dias, sendo que a norma nas casas restantes é ler entre uma a três vezes por semana. Quanto à quantidade de livros que os alunos têm à sua disposição nas suas casas, excetuando os manuais escolares, a média observada é entre 10 e 50 livros.

Um dado importante que merece destaque nesta análise refere-se à forma como os alunos afirmam realizar as suas leituras. A maioria dos alunos (80,8%) afirma não realizar qualquer exercício síncrono com a leitura, assim como sublinhar frases ou fazer anotações. Este dado mostra-se de grande importância pois, assim como Ben-Yehudah e Eshet-Alkalai (2018) afirmam, referenciando Dunlosky et al., (2013), Fass & Schumacher (1978), Nist & Hogrebe (1978), Nist & Simpson (1978), Pressley (2000) e

Thiede (2005), os exercícios de sublinhar ou fazer anotações enquanto se realiza a leitura ajudam a desenvolver a monitorização metacognitiva do processo de aprendizagem e, consequentemente, ajudam na compreensão do texto. Este dado ajuda-nos, então, a compreender o porquê de, apesar de os alunos lerem, ainda assim existirem certas dificuldades relativamente à aquisição de conhecimento e compreensão do conteúdo do texto e, também, para os alunos de língua estrangeira, aquisição de novo vocabulário.

Quanto à fase de pós-leitura, 65,4% dos alunos não realiza qualquer exercício de pós-leitura. No entanto, um pequeno grupo de alunos dedica algum tempo à reflexão sobre aquilo que leu, registando as suas leituras e opiniões sobre as mesmas em plataformas digitais ou comentando com amigos/familiares.

Na quarta parte do questionário, auscultamos os alunos quanto à sua opinião sobre o papel que a escola desempenha na formação de hábitos de leitura e observamos que metade da turma considera que a escola favorece, de facto, o gosto pela leitura, justificando a sua resposta através do facto de a escola dar a conhecer obras e autores importantes. Já a restante metade da turma que discorda, afirma que, como apenas os livros que são objetos de estudo são lidos, não há espaço para a escola desempenhar um papel fundamental quanto ao desenvolvimento dos hábitos de leitura.

Adicionalmente, para facilitar a visualização dos dados recolhidos com o questionário e, também, a análise comparativa das respostas obtidas em ambas as turmas que compõem o presente projeto, foi criado um recurso visual através da adaptação dos gráficos desenvolvidos automaticamente pela ferramenta Google Forms. Foram selecionadas as questões consideradas mais pertinentes ao estudo e cuja comparação será necessária para a futura análise de resultados.

Figura 1 – Gráfico circular das respostas à questão n.º 1 Parte II

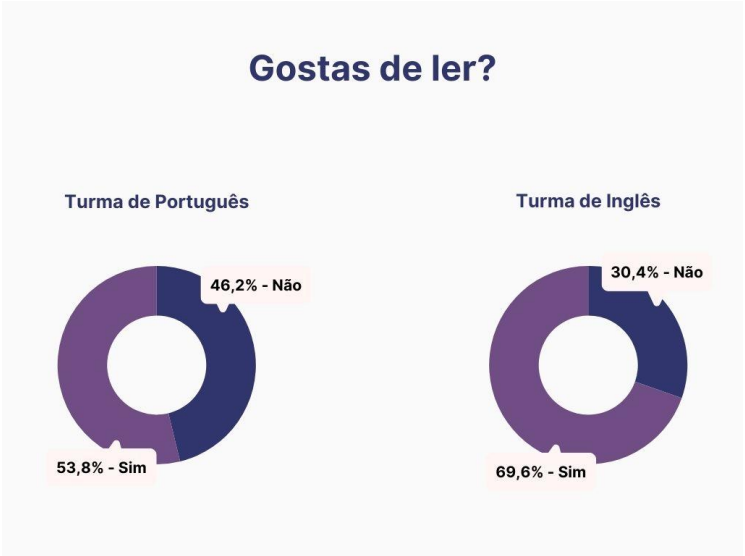


Figura 2 – Gráfico circular das respostas à questão n.º 1 Parte III

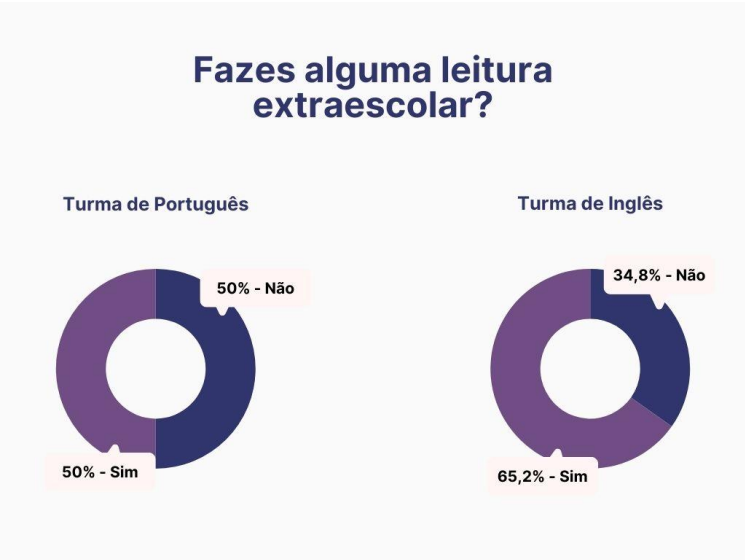
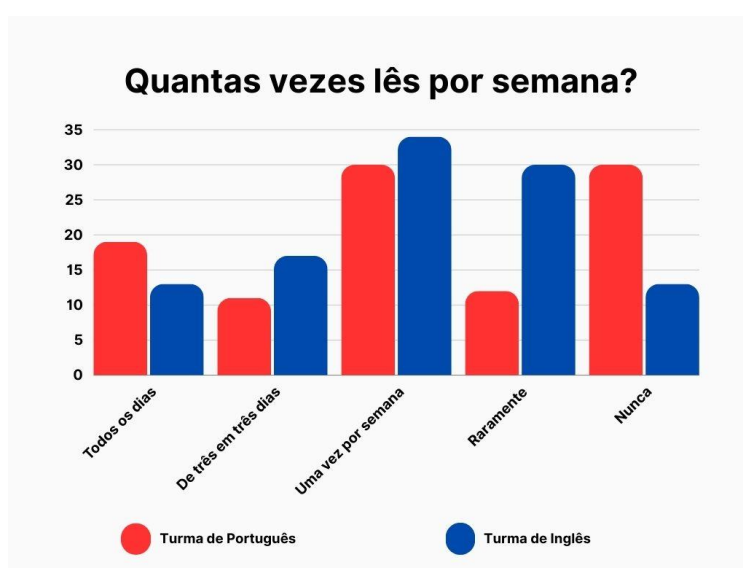


Figura 3 – Gráfico de barras das respostas à questão n.º 3 Parte III



Figura 4 – Gráfico de barras das respostas à questão n.º 4 Parte III



1.4. Definição da área de intervenção

A investigação levada a cabo ao longo do ano e feita através da colaboração entre o exercício de reflexão com a prática letiva levou-nos a constatar as áreas mais problemáticas entre os alunos envolvidos no desenvolvimento deste projeto. Deste modo, partindo da observação das turmas envolvidas no projeto de investigação-ação, e, também, com o auxílio do questionário aplicado, foi possível definir uma problemática central de investigação.

A primeira fase do projeto de investigação implicou a observação dos alunos envolvidos na prática letiva ao longo dos meses iniciais do estágio pedagógico, outubro e

novembro. Esta observação, realizada sem planeamento, (ou seja, informalmente, ao longo do decorrer das aulas das professoras cooperantes), permitiu a recolha de dados importantes que se provaram essenciais para conhecer melhor os alunos das diferentes turmas, assim como identificar as principais dificuldades dos mesmos.

No período inicial do estágio, a análise de testes diagnósticos e fichas de trabalho, a observação das aulas das professoras orientadoras e, ainda as aulas zero, lecionadas em ambas a disciplinas, permitiram determinar o domínio de intervenção: a competência escrita.

No que diz respeito à disciplina de Português, na turma de 12.º ano, a maioria dos problemas detetados estavam relacionados com a curta extensão dos textos produzidos e, adicionalmente, a falta de coesão entre as diferentes partes do mesmo. Uma grande parte dos alunos desta turma de 27 discentes mostrava-se incapaz de, por exemplo, produzir respostas de análise textual extensas e devidamente organizadas, ainda que, no que concerne ao conteúdo das mesmas, se encontrassem corretas. Durante as aulas observadas desta turma, foi possível perceber que os alunos, de uma forma generalizada, demonstram um vocabulário extenso que se encontra a par daquilo que seria esperado de uma turma neste nível, notável através das intervenções orais dos mesmos, mas nem sempre perceptível em registo escrito. Adicionalmente, e uma das características que despertou o interesse nesta área de intervenção, a leitura em voz alta realizada pelos alunos desta turma é pautada pela falta de fluidez e expressividade – para além de a leitura ser realizada a medo, era, também, realizada ou demasiado rapidamente ou demasiado lentamente – sintomas do desinteresse pela leitura expressado pelos alunos.

Já na turma de Inglês, observamos um cenário um pouco diferente. Aqui os alunos, apesar de serem, no geral, leitores mais ávidos e interessados – como confirmado através das respostas obtidas no questionário – possuem um leque vocabular, na língua inglesa, claro está, menos extenso, o que coloca entraves na comunicação dos mesmos nesta língua. Apesar de ser possível compreender o objetivo comunicativo dos alunos é, ainda assim, notável que a falta de certos elementos vocabulares é vista como um obstáculo pelos alunos e, adicionalmente, lhes causa desconforto e constrangimento

durante momentos importantes, como intervenções orais ou avaliações formais escritas.

Após a reflexão gerada pela caracterização apresentada, e pelos resultados obtidos pelo questionário aplicado, surgiu como questão orientadora do projeto de investigação-ação a seguinte: *Será que um estímulo adicional à leitura, acompanhado da orientação e planeamento da escrita, surtirá efeitos na extensão e organização das produções escritas?*

Através desta questão, esboça-se um plano de trabalho a desenvolver ao longo do ano. Com a intenção de fomentar o desenvolvimento de um banco vocabular mais extenso e, também, promover a leitura de diferentes tipos de textos, as aulas com as turmas do presente projeto de investigação-ação iriam focar-se maioritariamente nos domínios da leitura e/ou educação literária, de forma a colmatar as falhas observadas durante as primeiras semanas de estágio. Nas diferentes aulas, os alunos iriam ler textos variados e, após a leitura, realizar exercícios de compreensão relativamente aos mesmos. Estes exercícios serviriam para aferir se os alunos tinham compreendido o texto e o porquê da utilização dos diferentes elementos que o compõem. Adicionalmente, nas aulas de inglês, mas não exclusivamente, a leitura seria seguida de uma sessão de esclarecimento/desvendamento do significado de palavras desconhecidas, para que os alunos pudessem expandir o seu vocabulário.

Definimos, então, que a área de intervenção do projeto de investigação-ação é a didática da escrita, que é entendida como um processo do qual faz parte integrante a leitura. Muitos investigadores optam por designá-lo como leitura-escrita, de modo a não dissociar estes dois grandes processos. Este tópico será desenvolvido com maior profundidade no capítulo 2.

2. Enquadramento teórico

2.1. As competências da leitura e da escrita e o seu papel complementar na aquisição e aprendizagem linguísticas

As duas competências adquiridas no início do percurso escolar de qualquer estudante são as competências da literacia – leitura e escrita – pois é através destas que o percurso da aprendizagem de qualquer aluno se abre. Através da leitura, começamos a traçar o caminho para um mundo de aquisição de conhecimento. Por sua vez, também a escrita desempenha um papel importante, complementando a competência leitora, apresentando-se como uma extensão da leitura, equipando os alunos com as ferramentas essenciais para a expressão dos conhecimentos adquiridos.

É vital, porém, notar que as competências da leitura e escrita são adquiridas no início do percurso escolar mas apenas para a língua materna. Como as crianças que ingressam na escola primária já são falantes da sua língua materna, é possível passar ao ensino da leitura e escrita. Sendo que as mesmas já reconhecem os diferentes sons que compõem a língua que falam, a associação dos sons aos grafemas correspondentes é facilitada. Para a aprendizagem de uma língua estrangeira, é tomado um rumo diferente. Como os alunos não estão familiarizados com os sons da língua estrangeira e os correspondentes significados, a aprendizagem da língua começa por dar protagonismo à audição da língua e cria espaço, também, para que os alunos pratiquem falar a mesma. Durante os primeiros momentos de aprendizagem duma língua estrangeira (L2), os alunos encontram-se igualmente mais focados em aprender vocabulário básico e estruturas frásicas simples, imitando, assim, de certa forma, o processo de aquisição da língua materna (Krashen, 1988).

O registo escrito de informação tem acompanhado o ser humano ao longo da sua evolução, passando pelos registos em placas de barro, evoluindo para os rolos de papiro, daí para o pergaminho e, posteriormente, chega ao códice, que mais se assemelha ao formato de livro que conhecemos e utilizamos ainda (Vendas, 2022). Os livros têm sido uma parte integral da cultura moderna por mais de quinhentos anos e têm atuado como um pilar da educação (Thompson, 2005). Por estas razões, não podemos ignorar a

importância das competências da leitura e da escrita não só durante o percurso escolar, mas também na vida de qualquer ser humano. Assim como afirma Lopes (2011), ser um cidadão ativo pressupõe que o indivíduo tenha desenvolvido um catálogo de competências, entre as quais se destaca a literacia, pois é a ferramenta essencial de interpretação de informação, o que permite que o indivíduo participe em debates e causas político-sociais de forma informada e saudável.

A forma como a alfabetização das crianças é realizada no início do seu percurso escolar é bastante importante, pois vai ditar a forma como as restantes aprendizagens são adquiridas. Assim como é referido no parágrafo anterior, a leitura é a porta de entrada de todos os outros conhecimentos adquiridos ao longo do percurso escolar e, por essa razão, a formação leitora tem de ser tratada com o cuidado e importância que merece. A leitura é vista como uma competência transversal pelo facto de ser apresentar como indispensável para o processo de aprendizagem, não só da aprendizagem das diferentes línguas que compõem o programa escolar, mas também das restantes disciplinas do mesmo. A leitura, e consequentemente a compreensão leitora, é um passo inevitável no processo de aprendizagem, pois o ensino/aprendizagem de tudo o que está relacionado com a área da linguagem influencia qualquer outro âmbito educacional (Fillola et al, 1996).

Adicionalmente, o sucesso escolar dos alunos é um dos fatores que dita o sucesso individual num cenário pós-escolar. Num relatório de 1993 do Escritório da Justiça de Menores e Prevenção de Delinquência dos Estados Unidos é detalhado que os alunos do ensino básico que leem a um nível abaixo da média nacional, acabam por desistir da escola durante o ensino secundário e, consequentemente, mais facilmente são levados a cometer delitos que podem levar à sua encarceração. Apesar da data e origem deste relatório, a informação apresentada é igualmente útil e atual para o cenário que nos propomos analisar em Portugal. A relação entre uma boa formação leitora e o sucesso escolar é inegável – os alunos que dominam a leitura são, por norma, mais bem-sucedidos. No relatório da OCDE, Uma Visão Geral da Educação (2023), é possível observar a clara correlação entre o sucesso escolar e o sucesso laboral. O relatório retrata uma imagem clara: os indivíduos que possuem um nível de educação mais

elevado, encontram, com maior facilidade, empregos com melhores condições laborais e melhores perspectivas para o futuro do que aqueles que possuem um nível de educação mais baixo. Quem possui um nível de educação menos elevado não só recebe salários mais baixos, como também corre um risco maior de se encontrar numa situação de desemprego. É-nos possível então afirmar, após refletir sobre os dados anteriormente explanados, que o sucesso escolar está diretamente correlacionado com o sucesso laboral e criação de riqueza a nível pessoal.

2.1.1. A leitura

A leitura, de forma simples e sucinta, é definida como o processo através do qual interpretamos e atribuímos significado a letras ou símbolos gráficos. No entanto, apesar de ser possível definir este processo tão facilmente, não significa que a sua aprendizagem e a sua prática sejam tarefas fáceis e ocorram de forma semelhante ou com a mesma rapidez para todos os alunos. Adicionalmente, apesar de ser possível observar uma leitura maioritariamente fluente, ou seja, uma leitura realizada de forma ininterrupta, de forma audível e clara, entre os alunos, principalmente a partir dos graus de escolaridade mais altos, é necessário que não desassociemos o ato de ler do ato da compreensão leitora. Um aluno pode pronunciar as palavras de forma clara, realizar a leitura de forma audível e com uma boa dicção e, ainda assim, não compreender verdadeiramente aquilo que leu. Por esta razão, não podemos considerar o ato de ler fácil pois, compreendendo a leitura como um processo que implica a descodificação de grafemas e, de forma automática, a sua interpretação, se um indivíduo possuir a capacidade de realizar com sucesso apenas o primeiro destes dois processos síncronos, é possível afirmar que a leitura realizada se encontra incompleta, já que a compreensão é uma faceta intrínseca à leitura (Ismail et al., 2023).

Após enfatizar, nos parágrafos anteriores, a importância da leitura no percurso de aprendizagem percorrido pelos alunos de diferentes idades, justificando a primazia que é dada a esta competência por todo o currículo escolar, devemos agora mencionar, de forma mais cuidada, o porquê de a leitura representar um papel tão fundamental na

aquisição e aprendizagem de uma linguagem. O ser humano adquire linguagens de duas formas distintas – a primeira, que ocorre durante o período da infância, a que chamamos de aquisição linguística e, a segunda forma distinta, que vai ocorrendo ao longo da vida, a aprendizagem de uma língua. A diferenciação dos dois processos é importante, pois acontecem de maneira distinta. Começando pela aquisição linguística – este processo que, tal como mencionado anteriormente, sucede durante o período da infância, processa-se de forma natural e inconsciente, sem esforço. Ou seja, a criança, durante este período, adquire a sua língua materna sem se aperceber e sem se esforçar de forma consciente para melhorar a utilização dela. Já o processo de aprendizagem de uma língua (Language Learning) realiza-se de uma forma consciente por parte do sujeito, com o intuito de adquirir uma língua secundária. Contrariamente ao processo de aquisição da linguagem, a aprendizagem de uma língua secundária pressupõe que sejam feitos esforços constantes e intencionais para que uma língua e os seus elementos constituintes sejam aprendidos.

A leitura representa um papel de destaque em ambos estes processos. Ler é fundamental tanto na aprendizagem aprofundada da língua materna (L1), como na aprendizagem de uma língua secundária (L2), servindo como um pilar para o desenvolvimento linguístico, cognitivo e social. Esta atividade é multifacetada e promove a aquisição de vocabulário, ajuda a melhorar as capacidades de compreensão do leitor e promove, também, a compreensão cultural – tão essencial para o mundo multicultural do século XXI. Afinal, a leitura é uma fonte de conhecimento e através dela desenvolvemos o gosto estético e aprendemos a nos exprimirmos, assim como nos auxilia a concetualizar o mundo que nos rodeia (Lages, 2007).

Notemos, todavia, que o protagonismo dado à leitura quanto à sua importância para a aquisição e aprendizagem de diferentes línguas acontece em contexto de ensino formal. A leitura assume, de facto, um papel fundamental na aprendizagem de línguas porém, é utilizada como uma ferramenta para auxiliar a aprendizagem quando esta é realizada em instituições de ensino e/ou institutos de línguas. Muitos falantes de línguas estrangeiras conseguem comunicar eficientemente e, no entanto, por vezes não conseguem ler a língua que falam da mesma forma que, por exemplo, alguém que sabe

tocar um instrumento musical fruto de autodidatismo pode não saber ler uma pauta musical, pois não teve formação musical formal.

No contexto de aquisição de L1, a leitura assume-se como parte integral do processo de aprofundamento, desde a infância até à vida adulta. Para as crianças, a exposição a livros e outros materiais escritos contribui de forma significativa para o desenvolvimento de vocabulário e compreensão da língua. Por essa razão, é importante que os pais ou guardiões legais de crianças leiam para elas quando ainda não são capazes de o fazer autonomamente pois os pais, como primeiros professores das suas crianças, devem focar-se em ajudá-las a desenvolver hábitos de leitura, nestes incluída a leitura por prazer e fora do âmbito escolar, de forma a que, no futuro, não encontrem dificuldades na leitura, tanto na escola como fora do contexto escolar (Bano et al., 2018).

Os diferentes tipos de livros ou textos interativos em formato digital apresentam novas palavras às crianças, que elas não encontrariam normalmente através do discurso falado. Esta exposição contribui para que as crianças compreendam as nuances da sua língua materna, enriquece as suas capacidades de expressão e apoia o desenvolvimento cognitivo.

Adicionalmente, ler ajuda as crianças a desenvolver e aprimorar uma consciência fonémica, habilidade essencial para decodificar as palavras. Enquanto as crianças ouvem histórias, começam a familiarizar-se com os diferentes sons da sua língua e, também, com a forma como os sons são representados por escrito. Esta conexão auditiva e visual é crucial para que, no futuro, as leituras que realizam sejam bem-sucedidas. As crianças que aprendem a ler a partir de sistemas que ignoram o ensino do sistema fonémico como, por exemplo o Three Cueing System (Sistema de Três Pontos), desenvolvido por Ken Goodman e Frank Smith nos Estados Unidos da América na década de 60, aprendem a ler de forma que muitos investigadores consideram errada e são mais suscetíveis a serem más leitoras no futuro, já que este sistema põe de parte a consciencialização fonémica, passo tão essencial no processo de aprendizagem da leitura. Este sistema está então a equipar as crianças com estratégias pouco benéficas e um tanto inúteis, contribuindo para a criação de maus leitores, o que leva a que os alunos que contam com este sistema cresçam com dificuldades na leitura, o que, por

sua vez, os conduz, em muitos dos casos, ao insucesso escolar, assim como referido anteriormente.

Quanto ao contexto da aprendizagem de L2, a leitura é igualmente essencial. Um dos grandes benefícios que a leitura comporta no contexto de aprendizagem de L2, é o facto de permitir a observação da língua em registo escrito e permitir que o leitor tire proveito das pistas de contexto, ajudando o aluno a compreender como e em que contexto se utilizam determinadas palavras e/ou expressões. A possibilidade de observar de que forma a língua funciona, ou seja, a sua estrutura gramatical, e a forma correta de empregar determinadas palavras e expressões corretamente, de forma orgânica é valioso no processo de aprendizagem. A leitura por lazer tem esta vantagem em comparação com os textos que são utilizados na grande maioria dos manuais escolares de L2, que são, por norma, mais mecanizados e formulados de forma a encaixar certos assuntos gramaticais ou outros no currículo e nem sempre representam um diálogo realista que um aluno de uma L2 encontraria na vida real. Assim como David Nunan (2004) afirma, o objetivo da língua é desenvolver a competência comunicativa, e essa competência inclui não só o conhecimento linguístico, mas também, e talvez mais importantemente, a capacidade de usar a linguagem de forma eficiente em situações reais.

Ler na L2 que é alvo da aprendizagem desejada também ajuda a melhorar, semelhantemente ao que se prevê na leitura realizada em L1, a compreensão e retenção da língua. Quando os leitores praticam a leitura extensivamente, encontram determinadas palavras e frases repetidamente, o que ajuda a reforçar a compreensão e a memória. Esta exposição repetida é crucial para adquirir o conhecimento necessário para obter fluência. Adicionalmente, o exercício da leitura pode por vezes ajudar os leitores a deduzir o significado de palavras desconhecidas através do contexto em que se inserem. Porém, apesar do mesmo acontecer na leitura em L1, em L2 a investigação realizada neste campo é por vezes inconclusiva. Ainda assim, muitos dos investigadores concordam que, se sucedida, a dedução pode ajudar na compreensão e contribuir para a aprendizagem e retenção de informação semântica e léxica sobre algumas palavras (Nassaji, 2003), equipando os alunos com uma ferramenta que lhes permite ser mais

independentes na sua aprendizagem (Ellis, 1997; Hulstijn, 1992; Paribakht & Wesche, 1999 citado por Nassaji, 2003).

2.1.2. A escrita

Focamos agora a nossa atenção na competência da escrita. Esta competência, à semelhança da leitura, é um processo complexo que os alunos consideram difícil e trabalhoso. Muitos alunos encontram dificuldades no processo da escrita nas diferentes fases do seu ensino. Primeiramente, na fase inicial da aprendizagem desta competência, é bastante comum que os alunos cometam erros ortográficos – comumente, os alunos escrevem da mesma forma que falam, utilizando, por vezes, letras erradas (um exemplo deste erro é a substituição do ‘v’ pelo ‘b’ assim como de todos os grafemas que possam corresponder a diferentes fonemas, como ‘u’ e ‘o’, ‘g’ que pode, por vezes, corresponder a ‘j’, etc.). À medida que avançam no seu percurso escolar, esta dificuldade é ultrapassada pela grande maioria dos alunos. Ainda assim, é possível observar erros na ortografia, até nos alunos mais avançados pois o processo de escrita, como referido anteriormente, é complexo e exige a mobilização de um vasto leque de componentes para formular as expressões linguísticas que compõem o texto, assim como também é condicionado por diferentes fatores de cariz cognitivo, emocional e social (Barbeiro, 2007).

O processo de escrever, e escrever bem, é muito mais do que apenas escrever as palavras que compõem o nosso vocabulário, de forma correta. Escrever bem pressupõe um certo domínio dos diferentes mecanismos de comunicação e retórica. Para escrever bem e, conseqüentemente, comunicar de forma clara, é necessário que quem escreve domine os recursos linguísticos de que a língua dispõe. O processo de escrita exige a capacidade de selecionar e combinar as diferentes expressões linguísticas e ainda a sua organização, de forma que possa ser construída uma representação do conhecimento que corresponda aos conteúdos que se quer expressar (p. 15). Então, da mesma forma que assumimos que quem lê sem compreender na totalidade o que foi lido realiza uma leitura incompleta, podemos, também, aplicar a mesma lógica a um texto escrito por

um sujeito que não domine totalmente os recursos linguísticos existentes e que, por conseguinte, produza um texto pobre, incoerente, com falta de coesão e que o leitor que com ele interage tenha dificuldade em se manter atento e interessado na leitura. Quem não tem muito por onde escolher, linguisticamente falando, acaba por ficar condenado à pobreza. Adicionalmente, assim como afirmam Duarte et al. (2016), a escrita “é o uso da língua mais valorizado” devido à sua utilização como instrumento de avaliação em diferentes momentos (diagnóstico, formal e trabalhos de casa) e também como forma de consolidar as diferentes aprendizagens e verificar os conhecimentos dos alunos. Também Barbeiro (1999) reforça esta noção, sustentando que a escrita e a utilização expressiva da mesma são um meio através do qual organizamos o pensamento. O autor menciona ainda que de acordo com esta vertente da utilização da linguagem, surge a noção de que a aprendizagem só está completa quando o sujeito se encontra capacitado para “recriar os conceitos dessa disciplina na sua própria linguagem”. Ou seja, considera-se que a aprendizagem só aconteceu e foi bem-sucedida se o aluno for capaz de escrever, utilizando as suas palavras, sobre os conceitos e conteúdo estudados.

Para além disso, a escrita é uma ferramenta essencial para a aprendizagem de línguas. Através do processo da escrita, tanto em L1 como em L2, é possível que o sujeito que aprende se familiarize com a forma escrita da língua que aprende, o que torna o percurso de aprendizagem mais bem-sucedido. A escrita apresenta-se assim, de certa forma, como a forma de aprender através da imitação daquilo que é observado (ou seja, lido), reforçando a complementaridade existente entre estas duas competências. É desafiante abordar o domínio da escrita sem referir hábitos de leitura. Cassany (2003) defende que encontramos conhecimento para os nossos textos nos textos dos outros: “la lectura se muestra como la única forma viable de aprendizaje porque pone en contacto al aprendiz con los textos que contienen todos los conocimientos que necesita”.

Olhamos para as competências da leitura e da escrita como dois processos distintos que exigem exercícios e esforços diferentes e supomos, também, que servem objetivos diferentes. No entanto, apesar de os separarmos, é possível olharmos para ambos como

dois lados da mesma moeda. Estas duas competências, junto com o discurso falado, compõem o todo que é a comunicação, ferramenta tão essencial para o ser humano e o seu desenvolvimento. Pelo facto de as duas competências nas quais o presente relatório se foca fazerem parte do mesmo todo, é necessário mencionar a importância que cada uma tem na concretização da outra e a sua complementaridade. Um bom escritor é aquele que possui um vasto leque vocabular e que domina os recursos linguísticos da língua em que escreve, de forma a tornar o seu discurso escrito claro, cativante e estimulante para quem o lê. De igual forma, um bom leitor, reconhece as estruturas da língua sobrepostas no texto e, através deste reconhecimento, atualiza, simultaneamente, os seus conhecimentos sobre a pluralidade dos textos (Fillola et al, 1996).

Ambas as competências referidas aqui, vimos, representam por vezes um obstáculo na aprendizagem dos alunos. São dois processos que, apesar de distintos, se complementam – a realização de uma leitura atenta e cuidada é necessária para uma escrita bem-sucedida e vice-versa. Porém, a sua complexidade leva a que os alunos descartem estas competências, e rejeitem o aprimoramento das mesmas, pois estas representam um desafio e, quando não devidamente acompanhados e auxiliados ao longo do processo de aprendizagem, os alunos tendem a desistir daquilo que não conseguem ultrapassar de forma independente. A insistência na aprendizagem e, consequentemente, no domínio destas competências por parte dos alunos, é fundamental pois, assim como já vimos, são estas duas competências que, em conjunto, constroem a base de todas as aprendizagens realizadas ao longo do percurso escolar e, como tal, devem ser ensinadas com afinco e limadas até os alunos conseguirem atingir autossuficiência e serem capazes de realizar as suas aprendizagens, tanto dentro como fora da escola, de forma independente e bem-sucedida.

2.1.3. A competência leitora

A competência leitora, como já vimos, detém uma grande importância nas diferentes aprendizagens que compõem o currículo escolar. Por essa razão, existe uma insistência

tão grande na criação de hábitos de leitura consistentes nos alunos, que promovam e estimulem uma maior compreensão dos textos com que se deparam nos diferentes contextos do ensino.

É possível comprovar, e reforçar, o papel de destaque que esta competência representa quando consultamos todos os documentos de referência de que um professor faz uso durante a sua carreira. Segundo as Aprendizagens Essenciais de Português do 12.º ano (2018), é suposto que os alunos, no fim do ano letivo e, consequentemente, no fim da escolaridade obrigatória sejam capazes de ler textos de diferentes graus de complexidade e sejam, ainda, capazes de compreender a intenção da utilização de diferentes recursos expressivos e o que os mesmos significam para a construção do sentido do texto.

Quando consultamos as Aprendizagens Essenciais de Inglês (2018), neste caso do 10.º ano de escolaridade, o panorama muda ligeiramente. Tendo em conta que se trata de uma língua estrangeira, é natural que as aprendizagens e as competências que se espera que os alunos retenham até ao final do ano letivo sejam ligeiramente diferentes daquilo que observamos na língua materna. Por isso, o que é esperado dos alunos é que sejam capazes de ler e compreender diferentes tipos de texto (dentro dos temas propostos para cada ano), sendo que a compreensão destes textos está focada numa descodificação das ideias e palavras-chave presentes no texto e não necessariamente do texto na sua totalidade.

Ainda assim, é esperado que os alunos, assim que chegam ao fim do percurso escolar obrigatório, estejam dotados de diferentes competências relativamente às linguagens e textos. Assim como dita o PASEO (2017), é esperado que os alunos fiquem capazes de utilizar as diferentes linguagens que aprendem de forma proficiente e as apliquem adequadamente em diferentes contextos de comunicação. É também esperado que os alunos, chegando ao final do seu percurso escolar, sejam capazes de utilizar diferentes instrumentos que lhes permitam realizar pesquisas, avaliar, validar e mobilizar informação, realizando essas ações de forma autónoma e crítica. Adicionalmente, e não menos importante, é vital que os alunos sejam capazes de verificar as fontes que consultam assim como a sua credibilidade.

Apesar de diferentes competências serem mobilizadas para a realização de qualquer trabalho de investigação (competências digitais, competência escrita, competência leitora), é a leitura que permite a validação e assimilação da informação recolhida. Desta forma, validamos novamente o papel destacado que a leitura assume durante todo o percurso escolar obrigatório.

2.1.4. O papel da educação literária no ensino da leitura

Consultando os diferentes documentos das Aprendizagens Essenciais de Português, independentemente do ano de escolaridade, e observamos que o domínio da educação literária se encontra separado do ensino das restantes competências que temos vindo a abordar. Poderíamos assumir que, sendo que a educação literária é, também, um domínio que depende bastante da leitura de diferentes textos, este poderia estar associado a essa mesma competência. No entanto, não é o que sucede. Perguntamo-nos, então, qual o lugar que este domínio ocupa no percurso escolar e qual o papel que representa.

Não raramente, observamos os alunos a desvalorizar o ensino da literatura – talvez por simplesmente não a apreciarem como forma de expressão artística ou até por não a conseguirem interpretar – o que os leva a desvalorizá-la e a questionar o seu lugar no currículo de ensino, rejeitando a sua aprendizagem. Porém, o papel da literatura é fundamental. Através da educação literária, equipamos os nossos alunos com competências como a capacidade de debater diferentes temas, oralmente ou por escrito, de forma fundamentada, debates estes suscitados pelas leituras variadas realizadas na disciplina de Português (Aprendizagens Essenciais de Português do 12.º Ano, 2018). O cânone literário abordado nas aulas de Português é diverso, contando com temas e autores variados, que permitem ao professor abordar diferentes tópicos, muitos dos quais aplicáveis ao contexto contemporâneo dos alunos, de forma crítica e dinâmica. Esta forma de abordar a literatura, como é esperado, vai permitir aos alunos estabelecer símile entre situações da vida real e o que leem. Adicionalmente, a literatura é bastante rica em personagens que diferem uns dos outros e com

características diferentes, o que vai permitir que os alunos identifiquem diferentes pontos de vista e as ideias principais de um texto.

A educação literária é uma ferramenta que favorece o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos e deve, também, contribuir para o domínio da destreza comunicativa nas vertentes mais habituais (oralidade, leitura, escrita) (Lomas, 2003).

2.1.5. A competência escrita

A competência escrita, tal como a leitura, é um pilar no percurso de aprendizagem dos alunos. É através desta competência que, assim como já vimos no subcapítulo 2.1.2., consolidamos as diferentes aprendizagens realizadas em contexto escolar (mas não só). O contributo da linguagem escrita é transversal a todas as disciplinas e podemos afirmar que uma boa competência de escrita corresponde a reflexões cuidadas e atentas por parte de quem escreve.

No entanto, apesar do seu lugar de destaque, é aqui que a maioria dos alunos mostra as suas maiores dificuldades. Uma maioria dos alunos crê que, para escrever bem, basta dominar as regras gramaticais, a acentuação e a pontuação (mas, em larga parte, nem esta parte, que de facto é essencial à escrita, os alunos dominam), deixando de parte um elemento crucial no momento do exercício da escrita – o raciocínio. Isto leva, então, a que a maioria dos alunos demonstre dificuldade em construir textos bem estruturados, coesos e coerentes, que reflitam as aprendizagens realizadas, contrariamente ao que é esperado pelos documentos oficiais, PASEO (2017) e as diferentes Aprendizagens Essenciais.

De acordo com estes documentos, é esperado que, quanto à produção escrita, os alunos fiquem capacitados para planificar os textos. Devem também redigi-los com desenvoltura e adequação ao tema proposto, assim como utilizar os diferentes mecanismos de revisão à sua disposição de forma a aperfeiçoar o texto produzido antes da apresentação da versão final (Aprendizagens Essenciais de Português de 12.º ano, 2018; Aprendizagens Essenciais de Inglês de 10.º ano, 2018).

Adicionalmente, segundo o PASEO (2017), os estudantes devem, também, ser capazes de transformar a informação que recolhem em conhecimento. É importante destacar este ponto pois, assim como vimos no subcapítulo 2.1., é defendido por diferentes investigadores que apenas quando o sujeito consegue escrever sobre aquilo que aprendeu podemos aferir se realmente foi feita, ou não, alguma aprendizagem significativa.

2.2. Os hábitos de leitura dos jovens portugueses

O ser humano é constantemente tentado com inovações tecnológicas, principalmente na atualidade, em que a tecnologia avança a uma velocidade fora daquilo que estamos habituados. Esta atenção prestada aos avanços tecnológicos não é, porém, algo novo. Desde que há memória que o ser humano, devido ao seu caráter curioso, demonstra uma tendência para substituir os meios de comunicação utilizados pela invenção mais recente e, por norma, mais estimulante (livros pela rádio, rádio pela televisão, televisão pela internet, etc.), o que levou a que se criasse a ideia de que a leitura representa, para a grande maioria da população, uma atividade entediante, quando comparada com o ato de assistir vídeos, por norma de curta duração, em plataformas online como o TikTok ou Instagram (estes vídeos de curto formato são, por natureza, mais estimulantes e não exigem que um esforço mental tão grande seja realizado por quem os consome).

Porém, podemos afirmar que esta perceção é errada, visto que ao longo dos últimos cinco anos se tem vindo a notar um aumento considerável na venda livros em território nacional, que indica que cada vez mais pessoas estão a adquirir hábitos de leitura. De acordo com um artigo publicado em setembro de 2024 no jornal diário *Expresso*, houve um aumento de 7% nas vendas de livros, sentido de 2023 para 2024. Também de acordo com um artigo do *Observador*, publicado em janeiro do mesmo ano, tem-se notado um aumento na venda de livros em Portugal ao longo dos últimos três anos, sentido sobretudo nas faixas etárias mais jovens. Este fenómeno sentiu-se em Portugal, mas também em diferentes países por todo o mundo, entre eles o Brasil e os Estados Unidos da América.

Apesar de, por vezes, estas plataformas (TikTok e Instagram) e o conteúdo que nelas encontramos serem descartados sob o pretexto de não serem considerados úteis ou educacionais o suficiente, nestas redes foi-se fomentado nos últimos anos uma apreciação acrescida pela leitura como atividade de lazer, formando-se assim uma comunidade online dedicada à leitura – o BookTok¹. É talvez um hipótese válida que o aumento da venda de livros e, por conseguinte, o aumento dos hábitos de leitura, sobretudo entre as camadas mais jovens se deva ao rápido crescimento desta comunidade.

Porém, apesar do crescimento dos hábitos de leitura entre os jovens, há quem refira a influência das plataformas online como não tão positiva. Merga (2021) aponta que, apesar de estes serem influenciados a ler mais, os vídeos encontrados no TikTok e Instagram são produzidos, na maioria dos casos, com a intenção de provocar uma reação emotiva, focando-se apenas em aspetos superficiais das obras abordadas, que leva quem os assiste a escolher livros apenas tendo em conta o seu estatuto de acordo com estas plataformas e os criadores de conteúdo. Apesar de os jovens serem influenciados a ler, não é uma influência 100% positiva visto que não encoraja uma leitura focada numa análise profunda dos temas abordados nos livros lido, não incentivando qualquer exercício de pensamento crítico do ato de ler.

Contudo, o facto de os hábitos de leitura continuarem a aumentar, principalmente entre os jovens em idade escolar, deve deixar-nos felizes e esperançosos. Influenciar os jovens a ler mais é um desafio com que a grande maioria dos professores se depara, e a falta de hábitos de leitura consistentes é razão de queixa de muitos professores. No entanto, apesar de o uso excessivo das redes sociais e smartphones entre os alunos ser motivo de crítica, tem também impactos positivos na vida dos mesmos, algo que deve ser salientado e bem-recebido por todos os que acompanham os alunos, dentro e fora do âmbito escolar.

¹ Junção das palavras Book (livro) e TikTok – comunidade do TikTok onde os utilizadores se dedicam à criação de vídeos sobre livros, maioritariamente fazendo avaliações e críticas sobre os mesmos.

3. Estudo empírico

O estudo empírico realizado ao longo do estágio pedagógico na ESP seguiu a metodologia da investigação-ação, que será enquadrada no presente capítulo. Também neste capítulo serão identificadas as ferramentas e técnicas de recolha e análise de dados utilizadas para refletir sobre os resultados do plano de ação. Adicionalmente, serão nomeados os objetivos da investigação.

3.1. Metodologia científica, ferramentas de recolha e de análise de dados e objetivos da investigação

A investigação-ação é uma metodologia que comumente encontramos associada às ciências sociais e, em especial, à área da educação. Esta metodologia é considerada por Burns (2010) como essencial à prática letiva, na medida em que permite o docente refletir sobre a sua profissão e identificar situações potencialmente problemáticas, tanto na sua prática como no desempenho dos alunos e, consequentemente, traçar um plano de ação que possa ajudar a combater essas mesmas situações. Ao utilizar esta metodologia na sua prática letiva, é pressuposto que o docente faça uma reflexão crítica sobre as suas práticas, de forma que possa chegar à origem de determinado problema sentido. Burns (2010) considera ainda que a ideia central da ação é agir de forma deliberada para que possa causar os efeitos desejados. Podemos diferenciar a investigação-ação das reflexões que o docente faz de passagem, na medida em que as ações que são traçadas, fruto da investigação e reflexão crítica realizadas, são planeadas e experimentadas em sala de aula e, adicionalmente, os resultados são guardados e analisados sistemicamente, sendo que o plano de ação vai sendo atualizado de acordo com os resultados obtidos e a análise proveniente dos mesmos e, definindo assim as metodologias mais ou menos eficientes (Burns, 2009).

A base da execução desta metodologia prende-se por uma colaboração constante entre a ação e a reflexão crítica, assim como Coutinho et al. (2009) afirmam: “A Investigação-Ação pode ser descrita como uma família de metodologias de investigação que incluem

ação (ou mudança) e investigação (ou compreensão) ao mesmo tempo, utilizando um processo cíclico ou em espiral, que alterna entre ação e reflexão crítica.” (p. 360). Por essa razão, é esperado que, para além da observação e registo das dificuldades notadas em contexto de sala de aula, o professor, enquanto investigador, trace um plano de ação de forma a colmatar essas dificuldades e, ao aplicar o plano, observe se ele foi ou não eficaz e, dependendo dos resultados, vá fazendo alterações à estratégia aplicada, de forma a tentar obter os melhores resultados possíveis.

Para efeitos de realização do presente estudo, foi utilizado um vasto leque de instrumentos de recolha de dados, todos eles essenciais para o trabalho proposto, entre os quais se destacam: o diário de investigador, questionário relativamente aos hábitos de leitura dos alunos, textos elaborados por eles e rubricas de avaliação de trabalho escrito.

O diário de investigador foi uma ferramenta utilizada com bastante frequência, quase diariamente, ao longo de todo o ano letivo, apresentando-se como uma das ferramentas mais essenciais para o início da prática letiva. A utilização do diário de investigador encontrou-se sempre aliada à observação direta dos alunos, do seu comportamento e atitudes dentro da sala de aula e do seu desempenho. Esta ferramenta é utilizada por vários investigadores em diferentes áreas científicas, mas foquemo-nos na importância que representa para a docência. Assim como afirma Alves (2004, p. 225), o diário de investigador é utilizado como uma ferramenta de registo informal dos pensamentos que ocorrem ao docente, “sentimentos, preocupações, afetos, frustrações, ambiente de aula, o que se fez, atitudes dos alunos, proposta de ações ou perspetivas alternativas”. O registo informal nesta ferramenta permite que o docente tome nota mais livre e espontaneamente de tudo aquilo que considera pertinente sobre a sua prática diária e o desempenho dos alunos e o que isso significa, o que, consequentemente, permite que seja feita uma reflexão mais cuidada sobre a prática docente e possíveis caminhos para o melhoramento e evolução.

Por sua vez, foi elaborado e aplicado um questionário, descrito e analisado em detalhe nos subcapítulos 1.2.3. e 1.2.4., que permitiu perceber melhor quais os hábitos de leitura dos alunos e como esses hábitos se manifestam/são praticados. Esta ferramenta

é, também, bastante útil na recolha de dados. Assim como é explanado nos subcapítulos referidos anteriormente, o facto de as questões do questionário serem de resposta de escolha múltipla, com várias opções, permite que os alunos respondam de forma mais específica e fiel à realidade, o que torna este questionário uma ferramenta de recolha de dados de confiança. A recolha representou um momento vital no processo da investigação pois permitiu perceber melhor quais os hábitos de leitura dos alunos e a sua perceção/opinião relativamente a esta atividade.

Por fim, e tendo em conta que o presente relatório e o trabalho desenvolvido ao longo do ano letivo se focaram na competência escrita e no seu melhoramento, foram recolhidos os textos escritos pelos alunos e avaliados com uma rubrica de avaliação de produção escrita, desenvolvida a partir das rubricas utilizadas na ESP porém, adaptadas aos objetivos do plano de ação proposto. A rubrica é uma das ferramentas de avaliação utilizadas na ESP, sendo que existem diferentes rubricas com diferentes objetivos avaliativos. Por esta razão, esta ferramenta foi utilizada ao longo do ano pelo núcleo de estágio, criando um nível de familiarização confortável com a sua utilização, o que levou à decisão do desenvolvimento de uma rubrica de avaliação de produção escrita com o fim de avaliar as amostras recolhidas. Justifica-se, também, a utilização deste recurso, pelo facto de oferecer uma opção de avaliação padronizada que providencia uma avaliação mais justa. A rubrica de avaliação, especialmente a rubrica de avaliação de produção escrita, que é o alvo da nossa atenção, veio oferecer uma alternativa ao processo de avaliação que, previamente, era realizado, largamente, tendo em conta a opinião pessoal de quem avaliava.

Seguidamente, serão definidos os objetivos do presente projeto de investigação-ação. Assim como referido no subcapítulo 1.3., “Definição da área de intervenção”, foi observada uma dificuldade generalizada entre os alunos das diferentes turmas nas produções escritas, sendo que existiam diferentes razões para este problema consoante cada uma das turmas. Na turma de Português, observou-se que existia, de modo geral, falta de coesão e coerência entre as diferentes partes dos textos produzidos, refletindo uma falta de planeamento do texto a escrever por parte dos alunos. Tinham, também,

tendência para repetir os recursos de ligação textual, o que levava a que os textos produzidos se tornassem repetitivos.

Já na turma de Inglês o problema na comunicação escrita manifestou-se de forma diferente, sendo que o maior problema sentido foi um leque vocabular reduzido que comprometia a eficácia da comunicação dos alunos, tanto em registo oral como escrito.

Partindo do objetivo geral do projeto, foram definidos objetivos específicos que nortearam a investigação-ação:

- implementar atividades de leitura complementar e/ou diferenciada, seguida de atividades de identificação dos recursos de estruturação e ligação textual;
- promover a leitura de géneros a que nem sempre é dado destaque na sala de aula (mas previstos pelas Aprendizagens Essenciais);
- promover, principalmente em inglês, a aquisição de novo vocabulário através da leitura;
- avaliar a eficácia das estratégias ao longo do projeto de investigação-ação.

Neste sentido, no final da intervenção pedagógica, resultando da intervenção planeada, esperava-se que os alunos de ambas as turmas:

- prestassem maior atenção à estrutura dos textos lidos e à função desempenhada pelos conetores utilizados;
- planificassem com maior zelo a estrutura dos seus textos;
- adquirissem mais vocabulário;
- fizessem uso de um catálogo mais diversificado de conetores textuais.

De seguida, serão descritas as opções metodológicas selecionadas para a realização desta investigação. Iniciar-se-á a descrição do plano de intervenção com a disciplina de Português de modo a ser coerente com a designação do Mestrado.

3.2. Plano de ação

Ao longo do ano letivo de 2022/2023 foram realizadas diferentes atividades, variando nos objetivos e nas competências para quais foram pensadas e desenvolvidas. Utilizando

sempre as Aprendizagens Essenciais de ambas as disciplinas como documentos guia, as atividades foram planeadas de acordo com os objetivos a atingir ao longo do ano. Apesar de o objetivo central do ano de estágio ser o desenvolvimento de um projeto de investigação-ação, para o qual atividades específicas devem ser pensadas e aplicadas, foi esperado dos estagiários do núcleo de estágio da ESP que desenvolvessem atividades que passassem por todas as competências previstas nos documentos oficiais (Aprendizagens Essenciais e planificação anual interna). Ainda assim, esta expectativa não se mostrou como um entrave à realização das atividades necessárias para a realização do projeto de investigação-ação, sendo que uma grande parte das atividades realizadas foram pensadas com o objetivo do presente projeto em mente e será nestas que nos iremos aqui focar e descrever afincadamente.²

Como já ficou explícito, o plano de intervenção possui como objetivo condutor o aprimoramento da competência escrita dos alunos, sendo que a grande maioria das atividades realizadas ao longo do ano rondaram este objetivo, tentando sensibilizar os alunos para prestarem atenção acrescida à estrutura dos textos lidos e aos elementos que os compõem. Como tal, o plano traçado previa a realização, por parte dos alunos de ambas as turmas, de diferentes fichas de leitura. Estas fichas continham exercícios focados ou na compreensão geral dos temas abordados no texto previamente lido ou, então, direcionados para a seleção dos instrumentos de coesão e coerência utilizados pelo autor e o seu objetivo no texto, por exemplo. A ideia seria que, através da realização de leituras adicionais, acompanhadas por fichas de leitura que teriam por objetivo direcionar a atenção dos alunos para elementos que, por norma, não prestariam tanta atenção, isto iria, consequentemente, fazer com que, na altura da elaboração dos seus textos, os alunos iriam utilizar uma maior variedade de mecanismos de coesão, vocabulário mais diverso e, também, desenvolver os temas com maior cuidado e desenvoltura.

² Sente-se, também, a necessidade de referir novamente que, devido ao sistema rotativo implementado no núcleo de estágio de Português, apenas duas das quatro UD's lecionadas ao longo do ano letivo foram realizadas com a turma do presente projeto e, como tal, o foco estará direcionado apenas para a descrição e análise delas.

Nos subcapítulos que seguem, serão descritas as atividades implementadas em ambas as turmas para cada uma das intervenções letivas, os dados recolhidos quanto ao desempenho dos alunos a partir das mesmas e as reflexões que surgiram ao longo do percurso de investigação-ação.

3.3. A disciplina de Português

3.3.1. Primeiro ciclo de investigação-ação: Prática letiva – poesia de Álvaro de Campos

A primeira unidade didática (UD) lecionada à turma de Português decorreu nos dias 10, 11 e 13 de janeiro, sendo que todas estas aulas tiveram 90 minutos de duração. O primeiro ciclo de investigação-ação de Português coincidiu com a primeira sequência didática lecionada, devido às limitações inevitavelmente impostas pelo tamanho do núcleo de estágio (4 professores estagiários) e, também, pela urgência de cumprir com a planificação anual da disciplina, que dita a leitura obrigatória das diferentes obras literárias que compõem o currículo; adicionalmente havia a necessidade de dedicar um bloco de 90 minutos por semana à preparação para o exame nacional. Ainda assim, apesar de a primeira UD se ter concretizado mais tardiamente que o esperado, acabou por ser vantajoso pois permitiu que a professora estagiária observasse mais atentamente esta turma, o que consequentemente permitiu traçar um plano de ação mais cuidado. O conteúdo programático em estudo, à altura da leção destas aulas, era a Heteronímia de Fernando Pessoa, mais especificamente, a poesia de Álvaro de Campos.

Devido à complexidade deste género literário, a leção da poesia representa sempre um momento mais trabalhoso, tanto para o docente como para os alunos, mas em especial para os alunos, na medida em que os mecanismos linguísticos utilizados são, por norma, mais complexos e menos diretos. Como tal, existe a necessidade de trazer atividades aos alunos que os estimulem e prendam a sua atenção desde o primeiro momento. Sendo assim, a leção deste conteúdo programático manifestou-se como um desafio, especialmente devido ao carácter da turma que, como referido no

subcapítulo 1.2.2., demonstrou, salvas exceções, ao longo de todo o ano letivo, desinteresse pela disciplina de Português e os respetivos conteúdos. Para além disso, o tamanho da turma (27 alunos) e o seu comportamento (alunos desinteressados e faladores), implicaram que todas as atividades fossem sempre bem pensadas de forma que fosse possível envolver todos os alunos e evitar que algum elemento da turma fosse excluído.

Sendo assim, para estas três aulas foi pensado começar por introduzir de forma geral a temática central da poesia deste heterónimo, guiando a organização, preparação e realização de um debate entre os alunos. Este debate serviu como uma oportunidade para providenciar aos alunos uma dinâmica de trabalho mais independente, sendo que cada aluno/grupo de alunos tinham uma função a desempenhar e estavam encarregues de preparar o trabalho que essa função acarretava. Ainda assim, apesar de os alunos estarem responsáveis pela dinâmica da aula, a professora estagiária permaneceu atenta e seguiu de perto o trabalho realizado pelos alunos durante todos os momentos da aula, de forma a se certificar que o trabalho a ser realizado era cumprido devidamente e que os alunos não se distraíam.

O debate, cujo tema foi “O passado – importante ou irrelevante?” serviu de introdução para a poesia de Álvaro de Campos, da qual uma das temáticas essenciais é o futurismo. Levados a refletir sobre a importância que o passado poderá, ou não, representar na vida do ser humano enquanto ser sociável e/ou individual, os alunos foram depois confrontados com a poesia deste heterónimo pessoano que contém elementos modernistas e futuristas.

Nesta sequência didática, foram analisados dois poemas distintos, “Lisbon revisited (1923)” e “Dactilografia”. A análise de ambos foi abordada de forma semelhante, através de um questionário oral dirigido aos alunos. Esta dinâmica permite a participação deles de forma espontânea. Porém, apesar de ser arriscado contar com a participação dos alunos sem solicitar elementos específicos da turma, com esta em específico o questionário oral dirigido sempre produziu bons resultados e permitiu a participação generalizada de toda a turma. A análise dos poemas, apesar de ser realizada de forma oral, precedia sempre a realização de uma esquematização gráfica dos conteúdos e

temas do poema, que os alunos registavam nos seus apontamentos para consulta futura. Igualmente, realizaram fichas de interpretação textual de forma a aferir se os objetivos planificados quanto à interpretação do texto poético tinham sido atingidos. Na terceira e última aula desta sequência pedagógica, a análise do poema, para além de ser seguida da esquematização dos respetivos conteúdos, foi seguida também por uma breve discussão/diálogo sobre o seu tema, servindo de elo de ligação com a atividade seguinte, a elaboração individual de um texto de opinião relativamente à temática do sonho e a sua importância. Esta temática foi proposta aos alunos pois estava diretamente relacionada com o poema abordado em aula (Dactilografia) e, também, porque estando estes alunos no 12.º ano de escolaridade, encontram-se próximos de uma fase de transição nas suas vidas que implica sonhar, ou seja, idealizar determinados objetivos e fazer os esforços necessários para os atingir. Este tema em particular pareceu despertar a atenção dos alunos e aumentou a motivação para o momento da produção escrita, o que, com esta turma, não era muito comum.

Como, nesta turma em específico, foi observada falta de organização e coesão nas respostas escritas e produções textuais realizadas, o enunciado para a produção escrita incluiu uma instrução para que os alunos realizassem uma planificação cuidada do texto a escrever. Esta medida foi pensada pois, assim como nos mostra a didática da escrita, a planificação dos textos antes do momento de escrita ajuda quem escreve a organizar as suas ideias de forma clara, o que beneficia o escritor no momento da escrita e se reflete numa produção escrita mais clara e concisa.

Tendo em conta o entusiasmo demonstrado pelos alunos, antecipa-se, neste ponto do trabalho, que o mesmo seja refletido no empenho na realização da atividade proposta o que, por sua vez, se irá refletir em bons resultados na avaliação dos textos. Porém, tendo em conta o carácter geral da turma, que já foi mencionado várias vezes ao longo do trabalho, é esperado que alguns dos alunos tenham realizado a atividade com o menor esforço requerido, o que vai levar à obtenção de resultados medíocres, que não refletem os objetivos pretendidos e, tampouco, as capacidades dos alunos.

3.3.2. Reflexão pedagógico-didática sobre os resultados obtidos

Como já foi mencionado, de forma a avaliar as amostras recolhidas (os textos escritos pelos alunos em aula), foi desenvolvida uma rubrica de avaliação de produção escrita, de acordo com os objetivos pretendidos. O método de avaliação previamente mencionado é quantitativo, sendo que é atribuída uma qualificação final a cada um dos textos, tendo em conta os parâmetros avaliados e a nota atribuída a cada um deles. Como é anteriormente referido, este método foi desenvolvido de forma a padronizar o processo de avaliação e continua a ser bastante popular por essa razão, pois representa uma avaliação uniformizada e, também, mais justa para os alunos, facilitando o processo de avaliação não só para o docente, mas também para os alunos que podem mais facilmente verificar a sua avaliação e, caso sintam a necessidade de o fazer, podem contestar a sua avaliação mais confiantemente por terem ao seu dispor a informação necessária.

A rubrica utilizada é constituída por cinco parâmetros distintos: âmbito, que avalia a capacidade de mobilização de conhecimento relativo ao tema proposto; vocabulário, que avalia o domínio e variedade do vocabulário utilizado pelo aluno; coesão e coerência, que pontua a variedade de recursos de coesão e coerência utilizados e a sua eficácia; conteúdo, que afere a capacidade de desenvolvimento do tema por parte do aluno e, por fim, a correção linguística, que avalia o domínio que o aluno tem da língua através da avaliação da pontuação, diversidade de recursos linguísticos e o domínio das estruturas e formas gramaticais. A cada um destes parâmetros é atribuído um determinado total de pontos que quando somados igualam um total de 200 pontos. Consoante os pontos obtidos, é atribuída uma nota de 0 a 20 valores ao texto avaliado. A rubrica utilizada pode ser consultada nos anexos.

Assim como mencionado anteriormente, para esta tarefa de escrita os alunos foram instruídos a realizar uma planificação do seu texto, previamente ao momento da redação do mesmo. Esta estratégia foi aplicada pois, assim como observado durante o período de observação e na aula 0, observou-se que grande parte dos alunos não desenvolvia os seus textos com o rigor necessário, abordando os temas sugeridos apenas de forma superficial, pautados pela apresentação de ideias soltas e, ainda,

pobres quanto aos elementos de coesão e coerência empregues. Face ela a professora estagiária reparou numa reação curiosa por parte dos alunos, que se mostraram surpresos e até, de certo modo, confusos pois segundo os mesmos, nunca tinham realizado este exercício antes. A professora estagiária, após refletir sobre esta reação dos alunos, colocou a hipótese de que a fraca elaboração e desenvolvimento do tema dos textos até então observados e avaliados pudessem ser associados a esta falta de reflexão e planificação precedente ao momento da redação.

Após realizar a avaliação dos textos recolhidos, foi possível determinar a média dos resultados obtidos, que é de 13,7 valores. Todos os alunos, à exceção de um, obteve classificação positiva no seu texto. Adicionalmente, houve dois alunos com uma classificação acima da média, sendo que ambos obtiveram uma avaliação de 18 valores. Os restantes dos alunos obteve uma classificação entre 11 e 16 valores. Os resultados, assim como observamos, são medianos. No entanto, encontram-se a par dos resultados obtidos nas avaliações formais realizadas pela professora titular.

Foi possível, porém, notar que houve uma ligeira melhoria na redação dos textos no que toca ao desenvolvimento do tema. De modo geral, foi possível observar que os alunos abordaram o tema com cuidado acrescido, o que levou à ocorrência de menos repetições no raciocínio demonstrado nas redações escritas. Ainda assim, o facto de os alunos estarem a realizar este exercício pela primeira vez, levou a que uma parte considerável (10) o fizesse de forma errada, realizando a planificação do texto após a redação do mesmo e, ainda assim, uma parte dos restantes abordou este exercício de forma superficial, explicitando apenas o tema geral dos parágrafos, sem entrar em detalhes relativamente à forma como iria desenvolvê-lo.

No entanto, a implementação desta estratégia trouxe alguns benefícios quanto à escrita dos alunos desta turma que era pautada pela desorganização de ideias, incoerência e fraco desenvolvimento dos raciocínios apresentados. O facto de o exercício da planificação textual ser algo desconhecido aos alunos fez com que abrandassem e pensassem um pouco melhor sobre o que iriam escrever.

Também o facto de um vasto grupo de alunos terem efetuado esta tarefa incorretamente indica que as instruções não foram dadas de forma suficientemente clara. Ao aperceber-se da confusão dos alunos, o passo seguinte mais adequado a dar pela professora estagiária seria esclarecer todas as dúvidas apresentadas pelos alunos quanto à execução desta etapa, para assegurar que esta parte do exercício era realizada com sucesso.

Adicionalmente, na altura da realização deste exercício de escrita já estavam a ser implementadas leituras complementares nesta turma. Os textos providenciados aos alunos variaram desde artigos de opinião ao discurso político, entre outros. Como já foi mencionado, foi sentida a necessidade de expor os alunos a géneros textuais diferentes pois, como foi possível perceber através do questionário, estes sentiam-se saturados com a quantidade de textos do domínio literário com que tinham contacto. Apesar de não ser possível reduzir a quantidade de texto literário que tinham de ler, considerando os objetivos preconizados nas AE, existe sempre a possibilidade de complementar as leituras obrigatórias com textos adicionais e de géneros diferentes. Os textos foram escolhidos com temas semelhantes aos poemas/excertos de obras lidos de forma a existir um elo entre estes, considerado proveitoso para o estudo das obras literárias que compõem o programa.

A leitura adicional, nesta altura do estágio, parece evidenciar algumas vantagens, sobretudo ao nível da variação de vocabulário, visto que é possível observar um cuidado, por parte de alguns alunos, na utilização de léxico mais diversificado. Porém, como nesta altura do ano letivo ainda só tinham sido implementados dois textos adicionais, na primeira aula da UD, não é possível tirar conclusões definitivas quanto a este ponto.

3.3.3. Segundo ciclo de investigação-ação: Prática letiva – *Memorial do Convento*

O segundo e último ciclo de investigação-ação coincide com a última UD lecionada no estágio pedagógico. Apesar de terem sido lecionadas, no total, quatro unidades didáticas, apenas a primeira e a última foram realizadas com a turma em que o presente projeto foi aplicado e, como tal, apenas estas duas serão aqui abordadas.

Este ciclo de investigação realizou-se nos dias 26, 30 e 31 de maio de 2023, sendo que as três aulas tiveram a duração de 90 minutos. Nestas aulas a prática letiva focou-se na obra de Saramago, *Memorial do Convento*. Nesta altura do período letivo, os alunos já se encontravam contextualizados quanto à obra e ao seu enredo, processo que tinha sido realizado em aulas prévias pela professora titular. Além disso, também desde o início do ano letivo que cada aula se iniciava com um momento que durava aproximadamente 10 minutos, designado para a leitura do romance saramaguiano (no caso das aulas de 12.º ano), atividade desenvolvida e dinamizada pelo Plano Nacional de Leitura, mas adaptada pela ESP, de forma a encorajar a leitura das obras de carácter obrigatório, previstas nas Aprendizagens Essenciais.

Mais uma vez, de forma a que nenhuma das aulas se apresentasse como um elemento solto, foram pensadas em torno de um tema geral que serviria de fio condutor entre as três para que estivessem devidamente contextualizadas. No caso das aulas que abordamos agora, o tema em questão foi a música. Este tópico apresenta-se como um símbolo bastante relevante nesta obra de Saramago, sendo que a leitura e análise da mesma não poderão ser realizadas sem passar pela abordagem deste tema tão importante.

Sendo assim, começamos então a primeira das três aulas ao introduzir os alunos à figura de Domenico Scarlatti, o músico que acompanha de perto as personagens centrais deste romance e a sua missão, ajudando-os dentro da medida do possível, através da leitura do excerto que relata o transporte do cravo de Scarlatti para a quinta do Duque de Aveiro, local onde Baltasar e Blimunda trabalhavam na construção da passarola. Este excerto destaca esta personagem e, mais concretamente, a sua música, que é um elemento tão importante para o enredo da obra. Após a leitura e análise do excerto, como esperado das aulas focadas no domínio da Educação Literária, foi feita uma análise do mesmo. A análise do texto literário foi, em todas as circunstâncias, realizada através do questionário oral dirigido aos alunos, assim como se encontravam habituados. Apesar de haver espaço para tentar estratégias diferentes, esta produzia sempre os melhores resultados, daí lhe ser dada essa primazia. Dando seguimento à aula, a turma realiza uma ficha de compreensão textual. Esta ficha é realizada individualmente e, após

os alunos terminarem a sua realização, é corrigida oralmente, sendo que respondem às questões os alunos a quem é pedida a participação. Apesar de a correção ser realizada oralmente, são sempre providenciadas respostas cenário posteriormente, para que os alunos possam confrontar com as suas e as registarem para utilizarem como material de estudo. Após a correção da ficha de compreensão textual, elaborou-se um esquema síntese dos temas chave do excerto lido em aula. A elaboração do esquema realiza-se após a análise, claro está, mas também após os alunos preencherem a ficha de compreensão pois, deste modo, serve como um exercício de consolidação dos conteúdos a reter.

Na segunda aula desta sequência didática o foco incidiu novamente no domínio da Educação Literária, continuando com o estudo da obra de Saramago. O excerto lido nesta aula relata o episódio em que Blimunda, após andar por entre as pessoas doentes a recolher as suas vontades, adoece. Neste excerto é-nos relatada, também, a recuperação de Blimunda e de que forma a música de Scarlatti a acompanhou e auxiliou neste processo. Desta vez, de forma a tornar a aula mais dinâmica e promover a interação e cooperação entre os alunos, a leitura e análise do excerto em questão foram precedidas por um diálogo argumentativo relativamente ao tema da música e se esta tem, efetivamente, propriedades curativas ou não. Este diálogo providenciou aos alunos a oportunidade de refletirem sobre o tema do excerto a ser lido e contextualizarem o mesmo. Em todas as aulas houve sempre uma tentativa de contextualizar o tema do excerto ou poema a ser lido, assim como é sugerido pelas atividades dos manuais escolares, o que facilita o processo de leitura e análise do texto.

Por fim, a última aula desta UD e, também, do ano letivo, redireciona o foco para os domínios da leitura e da escrita. Como foi referido anteriormente, de forma a que as três aulas estivessem relacionadas, existiu nelas um tema comum – música. Nesta aula, este tema foi abordado duma perspetiva contemporânea, através da leitura de um artigo de opinião presente no manual escolar utilizado da Porto Editora, Encontros (2017) relativamente à forma como consumimos música atualmente, fazendo uso de plataformas de *streaming* e se as mesmas apresentam, ou não, um futuro viável e estável para o consumo de música.

De seguida, foi pedido aos alunos que escrevessem um texto de opinião, utilizando a proposta do manual, que sugeria a elaboração de um texto de opinião em que os alunos expusessem o seu ponto de vista quanto à disponibilização da música na internet e o que isso significa quanto à questão dos direitos de autor. Desta vez, a proposta escrita seria realizada sem a elaboração de uma planificação a anteceder a produção do texto, contrariamente ao que tinha sido realizado na regência anterior, de forma a tentar comprovar a eficácia da estratégia.

Ao contrário do cenário observado na primeira regência, em que os alunos mostraram entusiasmo com a atividade de escrita, desta vez os alunos demonstraram uma atitude menos entusiástica, talvez por o tema proposto pelo enunciado não ter sido tanto do seu agrado e, também, por se encontrarem na reta final do ano letivo, altura em que o cansaço começa a assentar e, nestes alunos, que raramente mostraram interesse na disciplina de Português, isso foi mais notório. Ainda assim, alguns dos alunos mostraram interesse na redação do texto pois, como afirmaram, apreciam o exercício da escrita e este tema, apesar de não ser abordado comumente, apresentou-se como uma oportunidade de refletir sobre um assunto diferente, ao qual potencialmente não prestariam atenção, não fosse a atividade. Pelas razões previamente mencionadas, não se antecipam os melhores resultados.

3.3.4. Reflexão pedagógico-didática sobre os resultados obtidos

Para a avaliação dos textos recolhidos nesta regência, utilizamos a mesma rubrica de avaliação, cuja organização e atribuição de pontos já foi explicada. Passemos, então, à análise dos resultados.

A média da avaliação dos textos recolhidos nesta regência é de 12,6 valores. Notamos, desde já, uma descida de 1,1 valores da média anteriormente estabelecida. Apesar de a maioria dos alunos ter redigido um texto com uma classificação semelhante à do texto que produziram na primeira regência, havendo até alguns casos de subida na classificação, notou-se um declínio generalizado quanto ao rigor da elaboração deste texto.

Um dos fatores determinantes para as classificações mais baixas foi o conteúdo dos textos. Na rubrica de avaliação, o parâmetro quanto ao conteúdo é o que tem o maior número de pontos atribuídos, contando com 50 pontos no total. Já na rubrica utilizada na ESP, este era o caso e foi decidido manter uma atribuição igual pois o conteúdo de um texto e o desenvolvimento rigoroso do mesmo é a sua parte mais importante. Desta vez, notou-se um descuido por parte dos alunos quanto ao desenvolvimento do tema proposto e observamos que, de um modo geral, os textos estão marcados por repetições temáticas e uma abordagem superficial do tema.

Ainda assim, houve, como é mencionado, alunos que mantiveram uma classificação semelhante ou até superior à obtida anteriormente. Apesar de os alunos terem demonstrado algum desânimo face ao tema sugerido, alguns destes acabaram por fazer uma reflexão mais cuidada quanto ao mesmo, devido precisamente ao facto de ser um tema incomum, algo que a professora estagiária notou enquanto os alunos realizavam a atividade. Como era habitual, enquanto a turma escrevia, a professora estagiária circulou pela sala de aula para auxiliar os alunos sempre que necessário e, também, para se assegurar de que a atividade estava a ser realizada. Foi neste momento que, ao contactar com os alunos a um nível mais individual, alguns dos alunos disseram à professora estagiária que nunca tinham pensado sobre o assunto em questão e que acabaram por gostar da atividade por providenciar a oportunidade de reflexão sobre um tópico incomum no seu dia a dia. Estes alunos entregaram textos que, além de terem o potencial de estar mais bem desenvolvidos, estavam organizados e apresentavam um discurso coerente e com um conteúdo interessante, redigido com rigor.

Já os textos que obtiveram uma classificação negativa são marcados por uma abordagem fraca ao tema e um discurso repetitivo e desorganizado. Estes textos pertencem a alunos que na regência anterior, apresentaram produções escritas que, apesar de existir espaço para as melhorar, estavam mais bem organizadas, com argumentos que, apesar de não tão desenvolvidos quanto esperado, seguiam uma progressão lógica.

Face a estes resultados, é possível afirmar que, de facto, a elaboração de uma planificação antes do exercício de redação traz benefícios à escrita dos alunos,

principalmente àqueles que têm tendência para realizar as atividades com o mínimo esforço, apenas com o intuito de atingir os requisitos pedidos como, por exemplo, o mínimo de palavras. Este exercício força os alunos a refletir sobre o tema proposto antes de começar a escrever o que, consequentemente, leva à produção de um texto que reflete de forma mais clara o raciocínio do aluno que o escreveu e de um desenvolvimento do tema um pouco mais rigoroso.

Quanto à variedade do vocabulário, notamos um cenário semelhante ao observado nos textos da primeira UD. Apesar de haver espaço para variar mais, notamos que estes alunos possuem um leque vocabular diversificado, assim como seria de esperar de alunos de 12.º ano. Adicionalmente, são alunos que, como vimos pelos resultados do questionário, têm hábitos de leitura, de forma geral, consistentes e tiveram, também, a oportunidade de realizar mais leituras através dos textos sugeridos pela professora estagiária.

3.4. A disciplina de Inglês

3.4.1. Primeiro ciclo de investigação-ação

O primeiro, e único, ciclo de investigação-ação de Inglês ocorreu na última sequência didática lecionada, no mês de maio de 2023. A razão pela qual é mencionado apenas um ciclo de investigação-ação aplicado na disciplina de Inglês deve-se ao facto de, durante o restante ano letivo, o foco ter estado direcionado para a lecionação e fomento de outras competências, como previsto pelos objetivos do estágio pedagógico definidos pela professora cooperante, em conjunto com o núcleo de estágio. As competências mencionadas encaixam-se maioritariamente no quadro das competências comunicativas pois, muito do trabalho realizado com estes alunos foi em dinâmicas de trabalho de grupo, e/ou em pares, que funciona como incentivo à comunicação verbal entre os alunos. Foi dado destaque, também, às competências linguísticas, com uma UD dedicada exclusivamente à lecionação de conteúdo gramatical. Sentiu-se a necessidade de dedicar uma UD inteira à lecionação do conteúdo gramatical de forma a que a lecionação do mesmo fosse realizada refletida e cuidadosamente e, acima de tudo, a um

ritmo moderado, que permitisse aos alunos assimilar a informação transmitida, assegurando assim que os alunos adquiriam este conteúdo com sucesso. No entanto, apesar disto existiu sempre o espaço e abertura necessários para a criatividade individual e para a implementação das ideias da professora estagiária, assim como foi o caso em todas as aulas lecionadas. Existiam, no entanto, recomendações feitas pela professora cooperante que a professora estagiária decidiu seguir pois, estas representavam um desafio e oportunidade de aprendizagem e de obtenção de experiência.

Porém, de forma a contornar este obstáculo, houve sempre um momento dedicado à leitura – que é uma parte central do presente projeto – nas aulas de inglês. A leitura foi sempre uma das figuras centrais das aulas lecionadas, visto que foi uma das duas competências em que o projeto de investigação-ação se focou. Por esta razão foi considerado vital que em todas as aulas existisse sempre um momento de leitura, fosse esta de textos encontrados no manual escolar, ou textos que a professora estagiária procurou e/ou adaptou para as suas aulas. Os textos lidos, em aula ou fora da mesma, estiveram sempre acompanhados por fichas com exercícios de compreensão e, também, exercícios cujo foco era assinalar elementos do texto como os conectores utilizados e, em Inglês exclusiva e mais importante, vocabulário novo cujo significado tinha de ser pesquisado pelos alunos de forma a construir um glossário de vocabulário individual.

Consideramos esta UD como um ciclo de investigação da disciplina de Inglês pois, os dados recolhidos a partir destas aulas serão posteriormente avaliados e analisados para que possamos perceber se a estratégia aplicada foi bem-sucedida ou não. Nesta sequência didática, o tema abordado foi, de forma geral, o dinheiro, sendo que o tema tomou ramificações alternativas nas três aulas, abordando temas como: a importância do dinheiro, que foi o tema abordado na primeira das três aulas; na segunda aula este tema foi abordado através da perspetiva do trabalho, falando sobre alguns dos empregos que pagam melhor atualmente; por fim, na terceira e última aula, abordamos o tema do dinheiro através da realização de um pequeno trabalho de grupo e a sua apresentação em aula que desafiou os alunos a planear uma atividade de acordo com

um orçamento estabelecido, sendo que o objetivo central era levar os alunos a perceber como se gere dinheiro/um orçamento e ajudá-los a ganhar alguma consciência financeira. O tema desta UD partiu de uma proposta do manual escolar utilizado na ESP, mas foi para além do previsto, sendo que através da ideia inicial mencionada no manual, a professora estagiária desenhou uma proposta, que foi acima descrita, com o propósito de consciencializar os alunos e tentar desenvolver um pouco mais a sua literacia financeira, algo que não estava previsto no manual nem nos materiais adicionais do mesmo.

Abordemos agora na primeira aula das três, que foi lecionada a 10 de maio de 2023. Esta aula focou-se maioritariamente no domínio da leitura e escrita, sendo que a atividade inicial é a leitura de um texto de opinião relativo à importância do dinheiro. A leitura do texto é precedida por uma curta atividade de *speaking*, na qual é pedido aos alunos que argumentem, em pares, sobre breves citações que encontram no manual escolar. Esta atividade serve como *warm up* para a aula e para contextualizar o tema a abordar. Adicionalmente, providencia uma oportunidade para os alunos comunicarem entre si na L2 e praticarem o uso da mesma de forma orgânica e natural.

Após a leitura do texto, a turma realizou exercícios de compreensão textual para aferir se o tema e as ideias expostas no texto foram compreendidos. Adicionalmente, os alunos realizaram um exercício que implicava a construção do próprio glossário de vocabulário com as palavras assinaladas no texto. Estas representavam vocabulário básico e comumente associado ao tema do dinheiro. Não obstante, apesar de este vocabulário ser, de facto, básico, existe sempre a necessidade de reforçar a sua aprendizagem, pois representa pilares na comunicação sobre o tema. Ainda assim, o texto continha também palavras que, para alguns dos alunos, poderiam ser desconhecidas, o que aumenta o grau de dificuldade e desafio da atividade proposta. Houve sempre tentativas de apresentar textos com palavras ou expressões que, para uma grande parte dos alunos, seriam desconhecidas, de forma a tornar as atividades de leitura mais desafiantes e permitir momentos de aprendizagem adicionais. A utilização de textos com palavras desconhecidas não é, de todo, incomum na leção de L2, até porque os diferentes alunos de uma turma se encontram em níveis de aprendizagem

diferentes. No entanto, no contexto do projeto de investigação-ação, este acontecimento foi intencionalmente reforçado pois, de acordo com o objetivo traçado para o presente projeto de investigação-ação, era desejado que os alunos de L2 adquirissem vocabulário novo ao longo do ano e, como tal, os textos utilizados em aula contaram sempre com palavras novas.

Para o exercício de produção escrita, a proposta foi semelhante ao texto lido – um texto de opinião quanto à importância do dinheiro. Apesar desta proposta beirar a repetição quanto ao que foi lido no momento inicial da aula, a atividade foi pensada com a intenção de permitir que os alunos refletissem sobre tudo o que abordaram ao longo da aula, providenciando-lhes a oportunidade de refletir melhor sobre o assunto e expor os seus pensamentos em formato escrito. O enunciado contava também com a instrução segundo a qual os alunos deveriam fazer uso das palavras que aprenderam em aula, para permitir à professora estagiária avaliar se, efetivamente, houve uma aquisição vocabular bem-sucedida ou não. Adicionalmente, trabalhando com o mote “Ler para escrever – a leitura como modelo para a escrita” sempre como luz guiadora, pensou-se nesta atividade de escrita como um exercício em que os alunos estivessem mais orientados quanto ao que tinham a fazer, o que potencialmente terá levado a produções de escrita mais frutíferas.

Na segunda aula da UD, como mencionado anteriormente, o tema do dinheiro foi abordado através da perspetiva do mundo do trabalho. De forma a dar início à aula, foi feita, oralmente, uma recapitulação da aula anterior e, a partir da recapitulação, os alunos foram instruídos a, em pares, pensar sobre as melhores formas de fazer/ganhar dinheiro. Seguidamente, os alunos leem o texto em silêncio e, depois, em voz alta. O texto em questão apresenta uma lista de empregos com cada vez maior demanda e com salários acima da média. Esta leitura não é seguida de exercícios de resposta escrita mas é, desta vez, pedido aos alunos que argumentem em pares sobre o que leram, seguindo as questões guiadoras providenciadas pela professora estagiária e, de seguida, os alunos partilham o que falaram com a turma.

Posteriormente, os alunos realizam um trabalho individual. Partindo dos empregos apresentados no texto, têm de se candidatar a um dos empregos mencionados à sua

escolha e, para tal, têm de preencher o próprio CV (curriculum vitae) e uma curta carta de motivação. Esta atividade, para além de ser uma atividade de escrita, apresenta-se como um momento importante para a formação dos alunos. Sendo estes alunos do ensino secundário, encontram-se cada vez mais perto da vida adulta e, como tal, necessitam de saber como, no caso, preencher o próprio CV e o que devem escrever numa carta de motivação. Com isso em mente, esta atividade foi pensada e representou não só um momento de aprendizagem de L2 mas, também, um momento de aprendizagem de uma competência bastante necessária na vida adulta, mas não exclusivamente. Mais uma vez, os alunos mostraram-se entusiásticos com as atividades propostas. A professora estagiária tinha partilhado com a professora cooperante e com as colegas algum receio face à atividade proposta, achando que os alunos a pudessem considerar aborrecida e não importante mas não foi o cenário observado em aula. Desta aula foram recolhidas as cartas de motivação escritas pelos alunos que representam mais uma amostra de dados para avaliação e análise para o presente trabalho de investigação-ação.

Por fim, na terceira e última aula desta UD, o tema do dinheiro foi abordado partindo de uma perspetiva de como poupar. Esta aula, como todas as outras, começa com uma recapitulação do que foi abordado anteriormente e partindo daí é introduzido o tema da aula a lecionar. Sendo assim, os alunos são instruídos para que, em pares, pensem em diferentes maneiras de poupar dinheiro. Assim que os alunos terminam, é solicitada a participação de alguns para partilharem as ideias que tiveram e escrevê-las no quadro. Seguidamente, a professora estagiária questiona-os sobre se alguma vez tiveram de organizar uma atividade com um determinado orçamento e mostra à turma um exemplo de como isso pode ser feito. De seguida, a professora informou os alunos que iriam trabalhar em grupo e organizariam a realização de uma atividade com um orçamento pré-definido. Para gerir o tempo de aula de forma mais eficiente, os alunos iriam trabalhar com uma atividade que já tinham sugerido numa aula da segunda UD. As atividades em questão tinham sido sugeridas pelos alunos num trabalho de grupo realizado em aula porém, na altura, o trabalho feito por eles não foi devidamente aproveitado pela professora estagiária e, como tal, foi decidido voltar a esse trabalho

para que os alunos sentissem que o seu esforço não tinha sido desvalorizado e, assim como mencionado anteriormente, foi possível poupar tempo da aula em que nos focamos agora. A atividade de grupo foi sempre monitorizada pela professora estagiária, que prestou atenção cuidada ao trabalho que os alunos estavam a realizar e oferecia apoio sempre que necessitavam. Após terminarem, cada grupo apresentou à turma a sua atividade e como geriram o orçamento definido para a respetiva realização. Nesta aula, não foram recolhidos textos.

O entusiasmo dos alunos face às atividades propostas nestas aulas leva à antecipação de bons resultados. Como sempre, esta turma demonstrou um carácter entusiástico e motivado e os alunos foram sempre bastante recetivos às propostas de trabalho apresentadas, quer pela professora titular, quer pela professora estagiária. Este carácter foi sempre visto como um ponto positivo e uma mais-valia, principalmente pela professora estagiária que, por falta de experiência, por vezes sentia menos confiança na preparação e leção das aulas. No entanto, esta turma, ainda que inconscientemente, conseguiu, na grande maioria das vezes, criar um ambiente propício não só à própria aprendizagem, mas também à aprendizagem da professora estagiária.

Adicionalmente, sente-se a necessidade de referir que, como esta turma contava com dois alunos provenientes de um contexto escolar diferente e, por essa razão, não se encontravam no mesmo nível que os restantes colegas na aprendizagem da L2, existiu a necessidade de criar materiais adaptados para que estes alunos conseguissem seguir a aula à semelhança dos colegas.

3.4.2. Reflexão pedagógico-didática sobre os resultados obtidos

À semelhança do que foi feito em Português, também para Inglês foi utilizada uma rubrica própria para a avaliação dos textos redigidos pelos alunos. Esta rubrica foi adaptada a partir da usada em Português para encaixar nos requisitos de Inglês. Assim como a de língua materna, esta encontra-se dividida em cinco parâmetros distintos que avaliam diferentes componentes do texto: *content and task achievement*, que avalia o conteúdo do texto quanto ao grau de desenvolvimento do mesmo; *lexical resource*, que

avalia o vocabulário utilizado pelo aluno tendo em conta a variedade e se o mesmo é bem utilizado; *organization and coherence*, que avalia a coesão e coerência textual e se os mecanismos utilizados são eficientes; *gramatical range and accuracy* avalia as estruturas gramaticais que o aluno usa quanto à sua eficácia e aos erros cometidos, ou não; por fim, o último parâmetro da rubrica, *spelling and punctuation*, faz uma avaliação do texto quanto aos erros cometidos a nível da pontuação e correção ortográfica. A cada um destes parâmetros é atribuído um total de pontos cuja soma perfaz o total de 200 pontos que é então traduzido numa nota de 0 a 20, consoante os pontos obtidos em cada um dos parâmetros.

O primeiro conjunto de textos avaliados contém aqueles que foram realizados na primeira aula da última UD. Nesta aula, como vimos, foi apresentado o tema da sequência didática, abordando a importância do dinheiro de um modo geral, sendo que, na parte final da aula, os alunos redigiram um texto de opinião sobre o tema. A estratégia utilizada para a redação do texto contou com a leitura de um texto sobre o tema, no qual estavam assinaladas palavras que se inserem no vocabulário relativo ao tema em discussão, o dinheiro. Após a leitura do texto e antes de passar à redação, os alunos tiveram de construir um glossário do vocabulário em questão, pesquisando a definição das palavras selecionadas. De seguida, na redação do texto, os alunos foram instruídos a utilizar o vocabulário novo. Desta forma, é possível avaliar se o vocabulário foi adquirido com sucesso ou não.

A média obtida da avaliação destes textos é de 12,4 valores. Porém, apesar de ser uma média relativamente mais baixa que o esperado, houve resultados muito bons que devem ser assinalados. Seis dos alunos desta turma composta por 23 alunos obtiveram uma classificação entre 16 e 18 valores e os restantes obtiveram um valor entre 11 e 15 valores, contando-se apenas com três negativas.

Quanto à comunicação dos alunos, foi possível notar que a vasta maioria utilizou o vocabulário que compõe o glossário que construíram momentos antes e, acima de tudo, utilizaram-no de forma correta e eficazmente, usando-o como um elemento fundamental na opinião que tentam transmitir através do texto. Este dado é de grande importância para o estudo realizado pois, assim como tinha sido notado, um dos

entraves à comunicação destes alunos era a falta de vocabulário. No início do ano foi possível notar, através da avaliação do primeiro teste formal da turma, que, deparados com a falta do vocabulário necessário para comunicarem eficientemente, alguns destes alunos recorriam à estratégia de traduzir a palavra que pretendiam utilizar, de forma bastante rudimentar, adaptando-a a traços pretensamente ingleses, tentando fazê-la passar por uma palavra do vocabulário inglês (alguns exemplos desta ocorrência são a utilização de “gigant” ao invés de “giant/gigantic” ou “terramot” em vez de “earthquake”). Regista-se então um avanço na comunicação dos alunos, que se tornou mais eficiente e clara.

Como é mencionado no subcapítulo 1.2.1., a turma de inglês é pautada pela presença de alunos, em específico dois, que se encontram em diferentes patamares da aprendizagem da L2 e, como tal, a gestão da mesma implica a acomodação das necessidades educativas dos diferentes alunos. Para o efeito, foi apresentado um texto e enunciado para a redação adaptados de acordo com as suas necessidades educativas. O texto abordava o mesmo tema, apenas de forma mais simplificada e o vocabulário assinalado era mais básico. Na redação dos textos, ambos os alunos obtiveram uma classificação negativa porém, foi possível observar que houve um aumento considerável na capacidade comunicativa destes alunos, visto que conseguiram utilizar com sucesso o vocabulário novo e construir frases mais eficazmente.

Face aos resultados obtidos, podemos afirmar, com alguma segurança, que a leitura e os exercícios que a acompanham, que estavam direcionados para que houvesse uma aquisição vocabular, trouxeram benefícios quanto à eficácia da comunicação dos alunos. Assim, como vimos, os alunos que anteriormente encontravam dificuldades no momento de expressar os seus pensamentos e ideias, conseguiram desta vez, fazê-lo de forma mais eficaz.

Na segunda aula, a proposta para o trabalho de escrita foi a elaboração do *curriculum vitae* e, adicionalmente, uma carta de motivação. A ideia para esta proposta foi, de acordo com a lista de empregos apresentados no momento inicial da aula, os alunos “candidatarem-se” a um estágio num dos empregos à sua escolha. Deste modo, foi necessária a elaboração do CV e de uma carta de motivação na qual escrevessem sobre

experiências relevantes relacionadas com o estágio de eleição e metas pessoais que quisessem cumprir e que, para o efeito, o estágio fosse uma etapa essencial.

Os alunos mostraram-se empenhados e entusiasmados em aula com as atividades propostas no entanto, apenas nove alunos entregaram o trabalho que agora abordamos. O facto de esta amostra ser mais reduzida que o esperado dificulta a análise de resultados na medida em que se torna mais difícil tirar conclusões definitivas. Porém, é sentida a necessidade de assinalar que os alunos que entregaram foram alguns dos que habitualmente atingem os melhores resultados nas avaliações, mas também alunos com menor apetência para o Inglês, o que significa que apesar da quantidade reduzida de textos existe, todavia, representação dos diferentes graus que podemos observar dentro da mesma turma. Ainda assim, iremos fazer uma análise e reflexão com todo o cuidado que estes trabalhos merecem.

A média obtida da avaliação dos trabalhos foi de 14,4 valores, significativamente maior que a média dos trabalhos anteriormente avaliados e analisados. Contudo, assim como é referido, esta amostra é consideravelmente mais reduzida, o que influencia a média dos resultados.

Foi possível notar que existe uma melhoria quanto à clareza do discurso dos alunos, visto que estes utilizam, na grande maioria, vocabulário mais diversificado e acima de tudo, empregue da forma correta quanto ao significado e contexto no qual se encontra inserido. Também na correção ortográfica e gramatical observamos que não existe uma alta ocorrência de erros e, quando estes ocorrem, são erros mínimos que não impedem a compreensão do texto e da intenção comunicativa dos alunos.

Onde foi possível notar maiores dificuldades dos alunos foi no que concerne à coesão e coerência destes textos. Apesar de terem cumprido com o enunciado e terem respeitado todas as instruções dadas, os alunos escreveram textos visivelmente mais pobres em elementos de coesão e coerência. Ao contrário da atividade que analisamos anteriormente, o enunciado para esta atividade não continha uma instrução específica para que os alunos utilizassem os elementos de ligação presentes no texto e, por consequência, esses elementos ficaram em falta nos textos.

Quanto aos dois alunos com mais dificuldade na aprendizagem do Inglês, o material com que trabalharam em aula foi, mais uma vez, adaptado ao seu nível de proficiência. No entanto, estes alunos não entregaram o trabalho. A professora estagiária, ao movimentar-se pela sala de aula enquanto os alunos realizavam o exercício conseguiu observar que estes alunos estavam a realizar a atividade e que, apesar das dificuldades, estavam a conseguir realizá-la com sucesso. Porém, como não foi entregue não podemos tirar quaisquer conclusões sobre ela.

Considera-se importante mencionar uma outra evolução notada nos alunos desta turma quanto à eficácia na comunicação oral, tanto entre si como com as docentes. Ao longo do ano letivo foi possível notar que a eficácia e, por consequência, a confiança nas interações orais dos alunos foi aumentando progressivamente. Apesar de este parâmetro não ser alvo de avaliação no presente projeto, sentimos que podemos considerar esta evolução positiva como um possível efeito secundário do trabalho desenvolvido durante o ano.

O reforço da leitura mostrou-se vital, até porque conforme observamos nos resultados do questionário, os alunos da turma em questão, apesar de terem hábitos de leitura mais ou menos consistentes, afirmam ler maioritariamente em português. Este dado não foi surpreendente, pois trata-se de alunos portugueses para os quais o Inglês é uma língua estrangeira, o que acarreta dificuldades e preferem o conforto e familiaridade da leitura em português. No entanto, a leitura na língua estrangeira é de igual importância e é uma ferramenta essencial para a construção de um vocabulário individual vasto que acomode as necessidades comunicativas de cada um e foi com esse propósito que se desenvolveu as aulas lecionadas aos alunos, assim como os textos providenciados para leitura fora da aula, que eram, por norma, acompanhados de breves exercícios cujo foco estava no desenvolvimento de um acervo vocabular individual mais diversificado.

Considerações Finais

O presente projeto de investigação-ação representa um pequeno contributo para o estudo continuado dos benefícios da leitura orientada quanto ao melhoramento da competência escrita dos alunos do ensino secundário.

Nos estágios iniciais do presente estudo, foi formulada a questão que o encabeçou. Devemos, por isso, neste momento, retomá-la: Será que um estímulo adicional à leitura, acompanhado da orientação e planeamento da escrita, surtirá efeitos na extensão e organização das produções escritas?

Devemos começar por abordar as opiniões dos alunos quanto à leitura como atividade de lazer, a qual a maioria afirma praticar com alguma frequência. Ao longo do ano a professora estagiária interagiu com um grupo diverso de alunos, de diferentes idades e proveniências, alunos estes que demonstraram ter conhecimentos sobre um vasto leque de temas da atualidade e não só e, também, com um carácter curioso, ainda que nem sempre demonstrassem a predisposição necessária para aprender dentro da sala de aula, como seria desejado. Ainda assim, afirmamos com convicção que estivemos perante alunos que apreciam aprender e, também, uma maioria de alunos que aprecia ler, assim como o questionário permitiu confirmar.

Porém, existe um grupo de alunos que claramente não partilha do interesse dos restantes colegas, o qual não deve ser ignorado. A leitura, como elemento basilar do processo de aprendizagem, é uma atividade cuja prática deve ser estimulada desde os primeiros momentos de formação do indivíduo.

Ao longo do ano complementou-se a leitura realizada pelos alunos, providenciando textos de diferentes géneros com o intuito de tentar atender aos diferentes interesses dos alunos. Este estímulo adicional que foi acompanhado, como vimos, por exercícios cuja intenção seria fazer os alunos atentar nos diferentes elementos do texto, tinha como objetivo central melhorar a capacidade comunicativa dos alunos através do discurso escrito, a ideia central sendo que através da leitura guiada os alunos prestariam mais atenção aos elementos utilizados na elaboração de um texto coeso, coerente, bem

desenvolvido e com vocabulário diversificado o que, conseqüentemente, se iria refletir nos textos produzidos pelos alunos.

A ideia inicial para o projeto era de atribuir fichas de leitura com o objetivo supramencionado todas as semanas ou a cada duas semanas, sendo que o gênero textual, assim como a tipologia de exercícios iriam variando para evitar o cansaço dos alunos. Desta forma o projeto representaria um estímulo consistente à leitura, “forçando”, em certa medida, o contacto dos alunos com uma maior variedade de textos e temas. Porém, o projeto, nestes parâmetros, foi descartado após considerar os horários dos alunos que já se encontravam bastante preenchidos com as diferentes avaliações e responsabilidades com as restantes disciplinas, assim como diferentes atividades extracurriculares, como modalidades desportivas praticadas. Assim, o projeto foi repensado e as atividades de leitura que seriam propostas semanal ou bissemanalmente, passaram a ser aplicadas em aula e, ocasionalmente, como trabalho de fim de semana ou de férias.

Ainda assim, as atividades de leitura adicionais surtiram efeitos positivos, sobretudo na disciplina de Inglês. Como vimos, nesta turma a vasta maioria dos alunos afirmou gostar de ler e fazê-lo com alguma frequência no entanto, uma maioria avassaladora dos alunos lê textos na sua Língua Materna, o português. Como tal, houve a necessidade de suprir esta lacuna com diversos momentos de leitura nas aulas lecionadas. Foi-se sentindo, ao longo do ano, melhorias na comunicação dos alunos não só a nível da expressão escrita, como também nas interações orais realizadas em aula – alunos que no início do ano eram mais tímidos começaram a participar mais vezes na sala de aula, mostrando mais confiança na sua comunicação. A nível da expressão escrita, esta melhoria foi de igual forma notória, sobretudo no texto de opinião redigido na primeira aula do ciclo de investigação-ação abordado, onde que foi possível observar mais claramente os efeitos das atividades de leitura guiadas para a aquisição de vocabulário e, também, que direcionam a atenção dos alunos para os elementos de ligação utilizados, sendo que os alunos demonstraram um desempenho superior ao que tinha sido anteriormente observado, com uma comunicação mais efetiva.

Já com a turma de Português não foi possível observar os mesmos resultados a partir da aplicação de fichas de leitura adicionais. Apesar de se ter notado que houve uma tentativa por parte de uma maioria considerável de alunos desta turma em elaborar textos com maior cuidado quanto ao desenvolvimento das ideias apresentadas e à organização e delimitação das diferentes partes (introdução, desenvolvimento, conclusão) assim como, a utilização de vocabulário mais diversificado, convém lembrar que são alunos de 12.º ano de escolaridade, o que significa que, à partida, já tinham a capacidade de elaborar textos delimitados corretamente, bem desenvolvidos e com diversidade vocabular e não podemos atribuir os resultados obtidos às atividades de leitura adicionais.

Porém, na turma de Português, foi aplicada uma estratégia adicional, a da elaboração de um plano de escrita que precedeu a redação do texto. De forma a tirar conclusões mais bem informadas quanto ao sucesso desta estratégia, dos dois conjuntos de textos recolhidos, apenas um foi realizado com esta instrução e, como foi possível observar, notou-se uma diferença considerável na organização textual e desenvolvimento das ideias apresentadas de um conjunto de textos para os outros. Os textos recolhidos na primeira sequência didática (onde foi dada a instrução de elaborar uma planificação antes da redação do texto) estão, de forma geral, mais bem organizados, as diferentes secções do texto estão devidamente assinaladas e, ainda que as ideias apresentadas careçam de alguma profundidade, não são apresentadas de forma solta e sem seguir uma progressão lógica.

O sucesso desta estratégia comprova a necessidade de equipar os alunos com as ferramentas necessárias para escreverem de forma clara, coesa, concisa e sem desvios. O momento da escrita não é apenas um momento de trabalho, mas também de aprendizagem, já que os processos de revisão e reflexão, que são (ou devem ser) inerentes ao exercício de produção escrita, ajudam os discentes a compreender melhor o material com que interagem (Ellis et al., 2005). Deve-se, também, apostar na colaboração entre pares na produção dos rascunhos dos textos, partilha de ideias que fomenta discussões sobre os tópicos sugeridos, o que, de seguida, se reflete numa produção escrita mais rica. Devemos também incetivar os nossos alunos à partilha das

dificuldades que encontram no momento da produção escrita para que, enquanto docentes, possamos ajudá-los a contornar essas mesmas dificuldades (Costa,1991).

Apesar de ser possível observar que o presente projeto surtiu efeitos positivos na produção escrita dos alunos, existem, contudo, lacunas que devem ser mencionadas. Refletindo sobre o que foi feito ao longo do ano letivo de 2022/2023, percebemos que, apesar de ter sido realizada uma tentativa de providenciar aos alunos textos de gêneros textuais e temas variados, essa tentativa nem sempre foi bem sucedida e os temas nem sempre foram recebidos pelos alunos com o entusiasmo que os faria querer ler os mesmos. Como tal, os alunos deveriam ter sido questionados mais especificamente quanto aos seus gostos pessoais, de forma a possibilitar a apresentação de textos de acordo com os gostos de cada turma. Desta forma, pensamos, o projeto refletiria resultados ainda mais positivos.

Adicionalmente, observamos o quão benéfica é a leitura sobre o tema sujeito à redação escrita posterior, já que contribui imensamente para a aquisição do vocabulário relativo ao tema, vocabulário esse que os alunos têm a oportunidade de utilizar no contexto apropriado de seguida.

Por outro lado, as estratégias utilizadas, como é o caso da planificação prévia, podiam ter sido reforçadas. Assim como previamente mencionado, partindo da observação de que os alunos desconheciam a utilização desta estratégia, a professora estagiária poderia então ter acompanhado os alunos na elaboração deste passo de forma mais próxima, certificando-se de que compreendiam verdadeiramente como realizá-la e o seu propósito para a escrita. Esta estratégia poderia também ter sido empregue mais vezes para avaliar se existiriam progressos neste parâmetro. Também a escrita poderia ter sido “reensinada”, trabalhando mais intensivamente o processo de redação, revisão e posterior reescrita, para que os alunos apresentassem trabalhos ainda mais completos e bem pensados.

Antes de prosseguirmos, convém fazer menção de determinados fatores que limitaram a aplicação do projeto de investigação-ação. Primeiramente, como já foi referido, o horário bastante preenchido dos alunos de ambas as turmas levou a que as atividades

que compunham o rascunho inicial do presente projeto e a calendarização das mesmas fossem repensadas, para que os alunos não ficassem sobrecarregados. Relembramos que as turmas às quais o projeto foi aplicado se encontravam numa fase do percurso escolar que exige mais trabalho e esforço e, como tal, não seria ideal sobrecarregar os alunos com trabalho individual visto que, para além de contribuir negativamente para a prestação dos mesmos à disciplina lecionada pela professora estagiária, assim como às restantes que compunham o currículo de cada uma das turmas, os alunos acabariam por negligenciar o cumprimento das tarefas, o que iria influenciar os resultados obtidos.

O tamanho reduzido de uma das amostras da turma de Inglês apresentou, igualmente, um desafio quanto à realização de uma análise mais realista da eficácia da estratégia implementada. Apesar de a turma ser, habitualmente, assídua na entrega de trabalhos, naquela altura específica do ano (quase fim do terceiro período letivo) notou-se algum descuido por parte dos alunos quanto a este parâmetro da avaliação.

Com a intenção de incentivar a realização de projetos futuros que destaquem a importância da leitura como ferramenta de construção de vocabulário e interiorização de estruturas textuais, assim como o estudo do papel fundamental que as estratégias de escrita, tal como a planificação, representam, apontam-se possíveis caminhos futuros nesta investigação.

Primeiramente, sentimos que é essencial ter em maior consideração as opiniões e gostos pessoais dos alunos no que concerne ao desenvolvimento de atividades de leitura adicionais. Assim como os alunos expressaram no questionário, nem sempre são lidos textos que estes apreciam, o que influencia negativamente a sua motivação para a leitura. Como tal, pensa-se que será benéfica a criação de, por exemplo, um clube de leitura numa escala reduzida, para o qual os alunos são convidados a partilhar textos que apreciem com os seus colegas e docente.

Ainda quanto à leitura, principalmente aquela que é realizada na L2 (mas não exclusivamente), observou-se que a realização de exercícios que pressupõem o alargamento do vocabulário dos alunos foi benéfica. Porém, podemos dar oportunidade aos alunos de selecionarem por conta própria as palavras que desconhecem e que lhes

suscitam maior curiosidade ao invés de os alunos pesquisarem apenas os significados das palavras pré-selecionadas.

Quanto aos exercícios de escrita, pensa-se que possa ser benéfico ao estudo do tema investigar os efeitos do estabelecimento de uma oficina de escrita semanal, na qual a competência escrita seria trabalhada intensivamente, dando destaque à utilização de ferramentas como a planificação prévia e, ainda, a revisão do texto e, posteriormente, dar oportunidade aos alunos de reescreverem os seus textos conforme as sugestões feitas numa revisão inicial, pelo docente.

Por fim, seria, também, interessante estudar mais afincadamente o efeito que as redes sociais como o TikTok e Instagram fizeram surtir nos hábitos de leitura dos estudantes. Apesar de já existirem estudos nesta área, são, por enquanto, reduzidos e, seria benéfico estudar este tema sobretudo enquadrado no cenário nacional e tentar perceber se apesar de os alunos lerem mais, se estes hábitos foram desenvolvidos apenas por influência do conteúdo assistido nas plataformas acima mencionadas. Uma métrica essencial ao estudo seria, também, a análise da capacidade de interação com os textos lidos, de forma a perceber se os alunos interpretam os textos com cuidado e afinco, ou se a sua interpretação é feita apenas de forma superficial.

Concluimos, então, que um reforço constante da leitura pode, de facto, refletir-se na melhoria da competência escrita dos alunos. No entanto, a leitura por si só não é suficiente e deve estar acompanhada de exercícios de reflexão sobre os temas do texto, a sua estrutura e, exercícios que pressupõem a criação de um acervo vocabular individual. Também, a apresentação e o treino de mecanismos de escrita, assim como a planificação do texto, são essenciais para a formação de bons escritores. Os alunos, por norma, veem o exercício de escrita como algo laborioso e, como tal, tentam fazê-lo o mais rapidamente possível, descurando a qualidade do texto e dos raciocínios nele apresentados. É nossa obrigação contribuir para alterar estas práticas, no sentido de criar mais consciência dos mecanismos da língua a que os alunos podem lançar mão para escreverem melhor.

Referências Bibliográficas

- Agência Lusa. (2024, 24 de janeiro). Venda de livros em Portugal aumenta 5% e mantém crescimento apesar de mais moderado. *Observador*. <https://observador.pt/2024/01/24/venda-de-livros-em-portugal-aumenta-5-e-mantem-crescimento-apesar-de-mais-moderado/>
- Agência Lusa. (2024, 05 de setembro). Vendem-se cada vez mais livros em Portugal – e jovens são os que compram mais. *Expresso*. <https://expresso.pt/sociedade/2024-09-05-vendem-se-cada-vez-mais-livros-em-portugal--e-jovens-sao-os-que-compram-mais-0ae502cc>
- Alves, F. C. (2004). Diário – Um contributo para o desenvolvimento profissional dos professores e estudo dos seus dilemas. *Revista Millenium*, 24, 222-239. <http://hdl.handle.net/10400.19/578>
- Bano, J., Jabeen, Z., & Qutoshi, S. B. (2018). Perceptions of teachers about the role of parents in developing reading habits of children to improve their academic performance in schools. *Journal of Education and Educational Development Vol. 5*(1), 42-59. <https://doi.org/10.22555/joeed.v5i1.1445>
- Barbeiro, L. F. (1999). *Os alunos e a expressão escrita: consciência metalinguística e expressão escrita* (1ª ed.). Fundação Calouste Gulbenkian.
- Barbeiro, L. F. & Pereira, L. A. (2007, setembro). *O Ensino da escrita: a dimensão textual*. Ministério da Educação.
- Ben-Yehudah, G. & Eshet-Alkalai, Y. (2018). The contribution of text-highlighting to comprehension: A comparison of print and digital reading. *Journal of Educational Multimedia and Hypermedia*.
- Burns, A. (2009). Action research. In J. Heigham & R. Croker (Eds.), *Qualitative research in applied linguistics: A practical introduction* (pp. 129-134). Palgrave Macmillan.
- Burns, A. (2010). *Doing action research in English language teaching: A guide for practitioners*. Routledge
- Cassany, D. (2003). *Describir el escribir: Cómo se aprende a escribir*. Paidós.

- Costa, Maria Armanda. (1991). Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de Português?. Em M. R. D. Martins et al. *Formar professores de Português, hoje* (pp. 63-74). Colibri.
- Coutinho, C. P., Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M. J., & Vieira, S. (2009). Investigação-acção: Metodologia preferencial nas práticas educativas. *Psicologia, Educação e Cultura*, 13(2), 355-380.
<https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/10148>
- Clinton, V. (2019). Reading from paper compared to screens: A systematic review and meta-analysis. *Journal of Research in Reading*, 42(2), 288-325.
<https://doi.org/10.1111/1467-9817.12269>
- Delgado, P., Vargas, C., Ackerman, R., & Salmerón, L. (2018, novembro). Don't throw away your printed books: A meta-analysis on the effects of reading media on reading comprehension. *Educational Research Review*, 25, 23-38.
<https://doi.org/10.1016/j.edurev.2018.09.003>
- Direção-Geral da Educação. (2015). *Programa e metas curriculares de português ensino secundário*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/pmcpeb_julho_2015.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2017). *Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória*. Ministério da Educação.
https://dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais. Inglês: 10.º ano, ensino secundário, formação geral – Continuação*. Ministério da Educação.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf
- Direção-Geral da Educação. (2018). *Aprendizagens essenciais de português – 12.º ano*.
https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/12_portugues.pdf

- Duarte, I. M., Rodrigues, S. V., Machado, A. P., Guedes, M. M., & Toriz, M. H. (2016). A escrita escolar para expressão de conhecimentos e aprendizagens: Um caso em estudo. Em J. A. B. Carvalho, M. L. Dionísio, E. C. Mesquita, J. Cunha, & E. Arqueiro (Eds.), *Simpósio internacional de ensino de língua portuguesa + Fórum ibero-americano de literacias* (pp. 219-232). Universidade do Minho.
- Dunlosky, J., Rawson, K. A., Marsh, E. J., Nathan, M. J., & Willingham, D. T. (2013). Improving students' learning and comprehension: Promising directions from cognitive and educational psychology. *Psychological Science in the Public Interest*, 14, 4-58. <https://doi.org/10.1177/1529100612453266>
- Ellis, R., Taylor, C., & Drury, H. (2005). Evaluating writing instruction through an investigation of students' experiences of learning through writing. *Instructional Science*, 33, 49-71. <https://doi.org/10.1007/S11251-004-7686-Y>.
- Escola Secundária de Penafiel. (2019). *Relatório de avaliação interna 2019-2021*. Penafiel. https://espenafiel.org/site/wp-content/uploads/2022/06/Relatorio_Avaliacao_Interna_2019.2021.pdf
- Fass, W., & Schumacher, G. M. (1978). Effects of motivation, subject activity, and readability on the retention of prose materials. *Journal of Educational Psychology*, 70, 803-807.
- Fillola, A. M., Valero, A. L., & Nuñez, E. M. (1996). *Didáctica de la lengua para la enseñanza*. Ediciones Akal.
- Herzog, A. R., & Bachman, J. G. (1981). Effects of questionnaire length on response quality. *Public Opinion Quarterly*, 45(4), 549-559.
- Ismail, S. M., Wang, C., & Jamalyar, R. (2023). The impact of task-based instruction on learners' reading comprehension, L2 grit, anxiety, and motivation for L2 reading. *Asian-Pacific Journal of Second and Foreign Language Education*, 8(42). <https://doi.org/10.1186/s40862-023-00216-2>
- Kaiser, A., & Hancock, T. (2003). Teaching parents new skills to support their young children's development. *Infants & Young Children*, 16(1), 9-21.

- Kong, Y., Seo, Y. S., & Zhai, L. (2018). Comparison of reading performance on screen and on paper: A meta-analysis. *Computers & Education*, 123, 138-149. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.05.005>
- Krashen, S. (1988). *Second language acquisition and second language learning*. Prentice-Hall. <https://doi.org/10.2307/326882>
- Lages, M. F., Liz, C., António, J. H. C., & Correia, T. S. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Ministério da Educação.
- Lomas, C. (2003). A educação linguística e literária e a aprendizagem das competências comunicativas. Em C. Lomas (Org.), *O valor das palavras: Falar, ler e escrever nas aulas* (pp. 13-24). Asa.
- Lopes, P. C. (2011). *Hábitos de leitura em Portugal: Uma abordagem transversal-estruturalista de base extensiva* [Dissertação de mestrado, Universidade Autónoma de Lisboa]. <https://bocc.ubi.pt/texts/lopes-paula-habitos-de-leitura-em-portugal.pdf>
- Merga, M. (2021). How can Booktok on TikTok inform readers' advisory services for young people?. *Library & Information Science Research*, 101091. <https://doi.org/10.1016/J.LISR.2021.101091>.
- Ministério da Educação. (2018). *Decreto-Lei nº 54/2018*. Diário da República, Série I, nº 129, 2918-2928. <https://diariodarepublica.pt/dr/detalhe/decreto-lei/54-2018-115652961>
- Nassaji, H. (2003). L2 vocabulary learning from context: Strategies, knowledge sources, and their relationship with success in L2 lexical inferencing. *TESOL Quarterly*, 37(4), 645-670.
- Nist, S. L., & Hoglebe, M. C. (1987). The role of underlining and annotating in remembering textual information. *Reading Research and Instruction*, 27(1), 12-25.
- Nist, S. L., & Simpson, M. L. (1988). The effectiveness and efficiency of training college students to annotate and underline text. *National Reading Conference Yearbook*, 37, 251-257.

- Nunan, D. (2004). *Task-based language teaching*. Cambridge University Press.
<https://doi.org/10.1017/CBO9780511667336>
- Organization for Economic Cooperation and Development (OECD). (2023). *Education at a glance 2023*. https://www.oecd.org/en/publications/education-at-a-glance-2023_e13bef63-en.html
- Pressley, M. (2000). What should comprehension instruction be the instruction of? In M. Kamil, P. Mosenthal, P. D. Pearson, & R. Barr (Eds.), *Handbook of reading research* (Vol. 3, pp. 545-562). Lawrence Erlbaum.
- Sender, R. (2019, 22 de agosto). At a loss for words: How a flawed idea is teaching millions of kids to be poor readers. *APM Reports*.
<https://www.apmreports.org/episode/2019/08/22/whats-wrong-how-schools-teach-reading>
- Thiede, K. W., Anderson, M. C. M., & Theriault, D. (2003). Accuracy of metacognitive monitoring affects learning of texts. *Journal of Educational Psychology*, 95(1), 66-73. <https://doi.org/10.1037/0022-0663.95.1.66>
- Thompson, J. B. (2005). *Books in the digital age*. Polity Press.
- Vendas, B. L. (2022). A influência do BookTok na mudança de hábito de leitura dos jovens durante a pandemia. *Anais de Resumos Expandidos V Seminário Internacional de Pesquisas em Mídia e Processos Sociais*, 1(5).

Anexos

Anexo 1 – Questionário de autoavaliação sobre atividades de leitura

Transcrição das perguntas do questionário realizado através do Google Forms.

2.1. Se sim, quem:

- Pai.
- Mãe.
- Outros familiares.
- Professores.
- Amigos.
- Outros:

2.2. O(s) modo(s) de incentivo recebido foi/foram:

- Oferecendo-me livros.
- Lendo-me livros.
- Vendo os adultos lerem.
- Outros:

Parte II – Os teus hábitos de leitura

3. Fazes alguma leitura extraescolar?

- Sim
- Não

3.1. Se sim, quando começaste a dedicar tempo à leitura extraescolar?

- No 1.º ciclo do Ensino Básico.
- No 2.º ciclo (5.º e 6.º anos).
- No 3.º ciclo (7.º, 8.º e 9.º anos).
- No ensino secundário (10.º, 11.º e 12.º anos).

4. Lês mais em Português ou em Inglês?

- Português.
- Inglês.

Escolaridade da mãe:

- 4.º ano.
- 9.º ano ou equivalente.
- 12.º ano ou equivalente.
- Curso de ensino superior.

Parte II – A tua relação com a leitura

1. Gostas de ler?

- Sim.
- Não.

1.1. Se sim, porque?

- Diverte-me e dá-me prazer.
- Permite-me adquirir novos conhecimentos.
- Melhora o meu aproveitamento escolar.
- Ajuda-me a passar o tempo.
- Outros motivos:

1.2. Se não, porque?

- Aborreço-me.
- Tenho dificuldade em compreender textos.
- A leitura não me permite adquirir conhecimentos interessantes.
- Exige esforço.
- Outros motivos:

2. Na infância, alguém te incentivou a ler?

- Sim
- Não

Questionário de autoavaliação sobre atividades de leitura

Adaptado a partir do livro "Hábitos de Leitura em Crianças e Adolescentes" (2000) de Elvira Moreira dos Santos

Este questionário é 100% anónimo, sendo que a autora tem acesso apenas às respostas e não aos nomes/dados pessoais dos alunos.

Este questionário pede que refiras os teus hábitos de leitura e o tipo de atividades de leitura que fazes e ainda que dês a tua opinião sobre os mesmos.

Parte I – Dados Biográficos

Considera-se, aqui, a leitura, como a ação de ler obras, de diferentes géneros literários, tais como: romance, novela, crónicas e poesia. Consideramos, ainda, a leitura de notícias, artigos científicos, biografias, bandas desenhadas e novelas gráficas. Note-se que, para este questionário, a leitura de publicações em redes sociais, seja de que âmbito for, e a leitura de textos em manuais escolares, não está considerada.

Sexo:

- F
- M

Ano escolar que estás a frequentar:

- 10.º ano.
- 12.º ano.

Escolaridade do pai:

- 4.º ano.
- 9.º ano ou equivalente.
- 12.º ano ou equivalente.
- Curso de ensino superior.

5. Quantas vezes costumas ler por semana?

- Todos os dias.
- De três em três dias.
- Uma vez por semana.
- Outro:

6. Que tipo de livros/textos costumas ler?

- Ficção científica.
- Romances.
- Crónicas.
- Poesia.
- Artigos científicos.
- Notícias.
- Biografias.
- Novelas gráficas
- Banda desenhada.
- Outros:

7. Em que formato costumas ler? (digital e/ou físico)

- Digital (PDF, eBooks).
- Físico (em papel).

8. Na tua casa, ler é uma atividade frequente?

- Sim.
- Não.

9. Se sim, qual a frequência com que a tua família lê?

- Todos os dias.
- De três em três dias.
- Uma vez por semana.
- Outra:

10. Aproximadamente, quantos livros, excetuando os manuais escolares, tens em casa?

- < 10
- > 10 mas < 20
- > 20 mas < 50
- > 50 mas < 100

11. Como fazes a tua leitura?

- Faço anotações durante a leitura.
- Sublinho frases que considero importantes.
- Marco páginas que me parecem importantes.
- Sublinho palavras que não compreendo.
- Leio simplesmente.
- Outro:

12. Fazes algum exercício de pós-leitura?

- Reflito sobre o que li em plataformas de registo de leitura, como Goodreads ou Storygraph.
- Comento o que li com amigos/familiares.
- Escrevo sobre o que li nas minhas redes sociais.
- Não.
- Outro:

13. De quem são os livros que costumam ler?

- Meus.
- De familiares/amigos próximos.
- Da biblioteca municipal.
- Da biblioteca escolar.

Parte IV – Como a escola influencia a tua relação com e os teus hábitos de leitura.

14. Consideras que a escola favorece o gosto pela leitura?

- Sim.
- Não.

14.1. Se respondeste sim, indica porquê. Porque:

- Dá a conhecer obras e autores importantes.
- Ao ter de estudar, o gosto pela leitura é estimulado.
- Ensina estratégias eficazes para ler.

14.2. Se respondeste não, indica porquê. Porque:

- As leituras sugeridas não são interessantes.
- Só são lidos os livros de estudo.
- Os alunos não são preparados para outras leituras.

15. Sugere atividades de leitura, que não costumam ser feitas durante as aulas, que tornem a leitura mais interessante e agradável para ti. (APENAS PARA PORTUGUÊS)

16. Sugere atividades que consideras que irão aumentar o teu interesse e gosto pela leitura em Inglês. (APENAS PARA TURMA DE INGLÊS)

4. Anexo 2 – Textos e fichas de leitura – Turma de Português

O poder da nostalgia: olhar para o passado ajuda a seguir em frente

Via idealistanews

"Deixar o passado lá atrás". A frase é conhecida, e muitas vezes usada para falar sobre a importância de não ficar agarrado a acontecimentos do passado que provocaram más sensações ou sentimentos negativos. Contudo, "lá atrás", também há memórias boas e positivas. Vários estudos indicam que, com moderação, a nostalgia pode ajudar-nos a superar problemas atuais e desafios do dia a dia, seja em casa, no trabalho ou relações pessoais. Está tudo na forma como usamos o passado (e o tempo) a nosso favor.

"A nostalgia é uma emoção de primeiros socorros, muito útil para ter na caixa de ferramentas emocionais no caso de se sentir só ou estar mal-humorado", refere Ad Vingerhoets, psicólogo clínico da Universidade de Tilburg, nos Países Baixos, citado pelo The Washington Post.

Nos últimos anos, mais de uma dúzia de estudos analisaram o poder predominantemente "positivo" e "restaurador" da nostalgia, definindo-a como um "tampão" contra a instabilidade emocional e um "importante recurso para manter e promover a saúde psicológica". A nostalgia é definida pelo dicionário Merriam-Webster como "uma saudade sábia ou sentimental de regresso a algum período passado ou condição irrecuperável", mas os especialistas defendem que os benefícios são mais profundos do que isso, escreve a publicação norte-americana.

Como usar a nostalgia a nosso favor

Segundo Erica Hepper, professora de psicologia da Universidade de Surrey, em Inglaterra, a nostalgia pode ser um recurso poderoso, tanto para lidar com tempos difíceis, como para nos impulsionar positivamente para o futuro. Se utilizada para o bem, a nostalgia pode promover empatia e resiliência psicológica, estimular a criatividade, conter a solidão.

Esta poderosa emoção também demonstrou ajudar a reduzir a dor física, ao libertar endorfinas. "Recordar uma experiência agradável do nosso passado desencadeia as mesmas emoções positivas que sentimos quando realmente vivemos a experiência, proporcionando-nos um prazer nostálgico do passado para saborearmos no presente", explica Hal McDonald, professor de inglês na Universidade de Mars Hill, na Carolina do Norte, também citado pelo jornal.

Segundo os investigadores, equilibrar pensamentos do futuro enquanto ainda olhamos, de vez em quando, para o passado é a melhor forma de colher todos os benefícios desta poderosa emoção.

<https://www.idealista.pt/news/financas/economia/2022/08/26/53752-o-poder-da-nostalgia-olhar-para-o-passado-ajuda-a-seguir-em-frente>

Não Somos Feitos Para Viver no Momento

Artigo de opinião por Martin E. P. Seligman e John Tierny para o New York Times

19 de maio de 2017

O nosso nome não está correto. Nós chamamo-nos *Homo sapiens*, “o Homem sábio”, mas isso é mais uma ostentação do que uma descrição. O que é que nos faz sábios? O que é que nos distingue dos outros animais? Várias respostas têm sido propostas – linguagem, ferramentas, cooperação, cultura, ter um mau sabor para predadores – mas nada disto é único aos seres humanos.

O que distingue a nossa espécie é uma habilidade que os cientistas estão a começar a apreciar apenas agora: Nós contemplamos o futuro. A nossa notável capacidade de antecipação criou a civilização e sustém a sociedade.

Um nome mais apto para a nossa espécie seria *Homo prospectus*, porque nós prosperamos quando consideramos as nossas perspetivas. O poder da prospeção é o que nos torna sábios. Olhar para o futuro, consciente e inconscientemente, é uma função central do nosso cérebro, tal como psicólogos e neurocientistas têm vindo a descobrir – um pouco tardiamente, pois no último século a maioria dos pesquisadores assumiram que somos prisioneiros do passado e do presente.

Os behavioristas pensavam na aprendizagem animal como o enraizamento de hábitos por repetição. Os psicanalistas acreditavam que tratar pacientes era uma questão de trazer à luz o passado e confrontá-lo. Mesmo quando a psicologia cognitiva emergiu, a mesma focou-se no passado e no presente – na memória e na percepção. Mas torna-se cada vez mais claro que a mente é atraída, sobretudo, pelo futuro, não dirigida pelo passado. Comportamento, memória e percepção podem ser compreendidos sem apreciar o papel central da prospeção. Nós aprendemos não apenas ao armazenar registos imóveis, mas também através de continuamente retocarmos memórias e imaginarmos possibilidades futuras. O nosso cérebro vê o mundo não apenas ao processar cada pixel numa cena mas também através do foco no inesperado.

As nossas emoções não são necessariamente reações a eventos do presente, mas sim guias para um comportamento futuro. Terapeutas estão a explorar novas formas de tratar depressão, agora que a vêm como causada não por traumas passados, mas por uma visão errada do futuro.

A prospeção capacita-nos de nos tornarmos sábios não apenas pelas nossas experiências mas também através das experiências de outros. Nós somos animais sociais como nenhum outro, vivemos e trabalhamos em grandes grupos constituídos por estranhos, porque em conjunto construímos o futuro. A cultura humana – a nossa língua, a nossa divisão de trabalho, o nosso conhecimento, as nossas leis e tecnologia – é possível apenas porque conseguimos antecipar o que outros humanos irão fazer num futuro distante. Nós fazemos sacrifícios hoje para colher as suas recompensas amanhã, quer nesta vida ou numa reencarnação, prometida por tantas religiões.

Se o *Homo prospectus* adota uma visão para o futuro, torna-se, então, mórbido? Essa era a suposição de longa data na ‘teoria da gestão de terror’, que defendia que o ser humano evita pensar no futuro devido ao seu medo da morte. A teoria foi explorada

em centenas de experiências, onde pediam que as pessoas pensassem na sua própria morte. Uma resposta comum foi tornarem-se mais assertivos sobre os seus valores culturais, como adotarem uma postura mais patriótica.

Mas existem poucas provas de que o ser humano passa muito tempo a pensar na sua morte ou gerir o seu terror da mortalidade. Não é, certamente, o que os psicólogos encontraram no estudo onde rastrearam os pensamentos diários de habitantes de Chicago. Menos de 1% dos seus pensamentos envolviam morte, e mesmo esses eram, tipicamente, sobre a morte de outros.

O *Homo prospectus* é demasiado pragmático para ficar obcecado com a morte, razão pela qual não ocupa muito do seu tempo a pensar no passado: Não há nada que possa fazer em relação a isso. O *homo sapiens* tornou-se *homo sapiens* ao aprender a ver e moldar o seu futuro, e é sábio o suficiente para continuar a olhar em frente.

Martin E.P. Seligman é um professor de psicologia na Universidade de Pensilvânia, e um dos autores, em colaboração com Peter Railton, Roy F. Baumeister e Chandra Stripada, de “Homo Prospectus”, no qual este ensaio é baseado. John Tierny escreve a coluna de ciência “Descobrimientos” para O New York Times.

<https://www.nytimes.com/2017/05/19/opinion/sunday/why-the-future-is-always-on-your-mind.html>

1. Lê o texto.

O preço de um poema



“É triste constatar que um poeta consegue fazer mais tostões escrevendo ou falando da sua arte, do que a praticá-la.” O lamento tem décadas e vem assinado por W.H. Auden, mas serve completamente para hoje. Se aceitássemos sem mais que o valor intrínseco de um bem é aquele determinado pelo seu potencial econômico, a poesia já há muito teria desaparecido. Mas na situação atual, onde as questões da produção artística e cultural são mais ou menos remetidas para um limbo, não se pode garantir que a extinção não seja uma efetiva ameaça. Sabemos que uma carcaça anda à volta dos vinte céntimos, que um litro de leite anda à roda dos sessenta e por aí fora. São números que muito justamente nos preocupam, enquanto indicadores das linhas de sobrevivência. Mas quanto custa um poema?

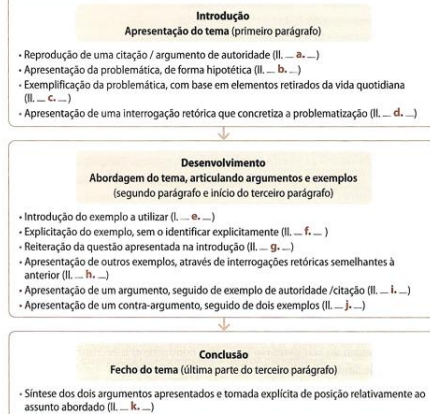
O exemplo que avanço não é o de um poeta obscuro: o seu trabalho tem uma extensão assinalável e um enorme reconhecimento. Está, além disso, traduzido em várias línguas, comparece em manuais escolares e vai sendo objeto de um crescente estudo em artigos e teses, tanto em Portugal, como no Brasil. Pois bem, o seu primeiro livro surgiu em edição de autor (quer dizer, inteiramente do seu bolso). O que obteve dos exemplares vendidos nem chegou para pagar metade das despesas de tipografia. Editou, depois, vários títulos numa importante chancela de poesia, mas que, por razões de sustentabilidade, propõe o seguinte acordo aos criadores: não pagam para editar, mas também não recebem direitos em dinheiro (ficam com trinta exemplares da sua obra, e é tudo). O primeiro salário que este autor de primeiro plano recebeu foi o de um livro editado na Imprensa Nacional Casa da Moeda: quinze contos, em dinheiro da altura. Não pensem que se tratou de uma fortuna, pois um volume reúne a produção literária de um ou dois anos de trabalho. Recentemente viu a sua obra reunida, e um coro de vozes destacou a sua importância na paisagem da literatura contemporânea. Recebeu de direitos €500 no primeiro ano, e €1700 no segundo. E estamos a falar de uma safra de décadas. Quanto custa mesmo um poema?

Quanto é que nos custou o nosso poema nacional, *Os Lusíadas*, e quanta pobreza custou a Camões? Quanto custou a obra de Álvaro de Campos, que é tão extraordinária como o claustro do mosteiro dos Jerónimos onde jaz o seu criador? Quanto nos custou “Um adeus português” do Alexandre O’Neill ou “Natureza morta com louva-a-deus”, de Fátima Hasse Pais Brandão? Que preço coletivamente nós pagamos por “A magnólia” de Luiza Neto Jorge ou por “O inominável” de Eugénio de Andrade? Sentimo-nos em dívida por Armando Silva Carvalho ter escrito no nosso tempo e a nosso lado um conjunto tão extraordinário de poemas como o do seu “De Amore”? É claro que podemos remeter a poesia para uma escolha individual, de que mais ninguém pode ser “culpado”. Vão nesse sentido as palavras de e.e.cummings: “A poesia é a arte em geral foi, e é sempre será, a forma mais pura e estrita, um problema do indivíduo.” Creio que todos os poetas

se reconhecem existencialmente nessa formulação, pois a poesia é, de facto, uma questão que têm consigo. Seria, contudo, muito estranho desconhecer a função antropológica e social da poesia. Das muitas definições de poesia, há duas a que retorno sempre. A primeira é de Paul Celan: “A poesia é qualquer coisa que pode significar uma mudança na respiração.” E a outra, de Jean-Yves Masson: “A poesia é uma água à qual podemos pedir a sede.” Gosto destas definições por acreditar que o poema ilumina e adensa o caminho da nossa própria humanidade. Mas os poetas precisam que a sociedade pergunte se tem a pagar alguma coisa.

MENDONÇA, José Tolentino. “O preço de um poema” [Em linha]. *Expresso*, 02-02-2013 [Consult. em 11-01-2017].

2. Reflete sobre o plano de texto do artigo de opinião, identificando as linhas a que se referem os tópicos abordados:



3. Exprime os teus pontos de vista suscitados pela leitura, em relação:

- a. à pertinência do tema apresentado e do ponto de vista assumido;
- b. à eficácia da estrutura do texto (forma como os argumentos e os exemplos são apresentados, se relacionam entre si e promovem a progressão textual).

★ ★ Ficha | 11 | Discurso político (Aprendizagens Essenciais – 11.º ano)

Lê o texto.

Manual p. 362

Discurso de encerramento do Centenário de José Saramago

Um grande escritor português que José Saramago admirou, de seu nome Miguel Torga, escreveu numa página do seu diário: “O universal é o local sem paredes”.

Diarista ele também, mas sobretudo grande romancista, contista, dramaturgo, cronista, ensaísta, poeta e narrador de viagens, José Saramago bem poderia assinar aquelas palavras. E com mais razão, por sabermos como a ilha, esta ilha de Lanzarote, foi, para Saramago, não apenas a sua definitiva casa, mas também um lugar de onde ele viu o mundo, onde escreveu uma parte importante da sua obra, onde interpelou os homens e as suas ideias, onde viveu a experiência da vista que se abre sobre o universo sem fim, para lá do horizonte do mar. Assim mesmo: onde o local sem paredes desafia e revela o universal. Quem isto diz acredita conhecer alguma coisa do pensamento de Saramago, mas sobretudo conhece bem a condição de ilhéu, orgulhoso dela e sabe que a ilha não limita a existência dos que lá estão; em vez disso, a ilha convida à descoberta. De si mesmo e dos outros.

Durante o ano que agora está a terminar, vivemos intensamente José Saramago, evocámos a sua obra e o seu pensamento, seguimos os seus passos, pudemos lembrar muitas vezes a importância que Lanzarote, as ilhas Canárias e Espanha tiveram na vida do escritor. E também, de alguma forma, a transformação da sua visão do mundo, porque, se uma qualidade importa realçar em Saramago, entre muitas outras, é esta: insatisfação constante, em aliança com o desejo de ir além dos limites. Como ele disse: “Vivo em desassossego, escrevo para desassossegar”.

Assim são os grandes escritores. José Saramago era dessa família seleta e todos, como seus leitores ou como seus amigos, beneficiámos e continuamos a beneficiar da sua palavra de desafio e mesmo, quando callava, de provocação. E não menos desfrutámos e continuamos a desfrutar dos poemas que compôs, dos mundos narrativos que construiu, das histórias que contou, das alegorias que concebeu, dos lugares que redesenhou, das figuras que povoou as suas ficções. Blimunda e a família Mau-Tempo, Joana Carda e a Mulher do Médico, o cão Constante e o Senhor José, Ricardo Reis e Lídia, Maria de Magdala e Cain não estão fechados nas páginas dos romances onde os lemos; todos eles e outros mais estão connosco, transcendendo quem os engendrou ou reinventou. De tal maneira que agora eles são nossos, mais do que de Saramago, porque o gesto criador foi uma oferta e, desse modo, um estímulo para que fizéssemos parte de um mundo a que chamamos, com propriedade, o universo saramaguiano.

O ano do centenário de José Saramago não seria o que foi, se nele não tivesse havido a participação ativa de Lanzarote. Disso tive notícia logo que aqui vim, muito antes de começar o ano Saramago, e dialoguei com os responsáveis por aquilo que foi construído como programa de Lanzarote, em direta relação com Tias, o lugar da casa, e com Canárias. Um programa que não envolveu apenas (e já não



Carlos Reis

seria pouco) as instâncias oficiais, designadamente o Cabildo de Lanzarote, mas também admiradores anónimos, leitores fiéis, artistas, escritores e entidades culturais daqui e outras de fora. Por experiência própria sei bem o esforço de concertação que é preciso empreender para que as vontades de todos (e muitas foram, seguramente) se harmonizem em torno da causa que a todos congregou. O seu nome: José Saramago.

Não tenho qualquer autoridade oficial para fazer o louvor formal dos responsáveis pelo Centenário de Saramago em Lanzarote. Tenho, isso sim, a consciência de ter militado na mesma causa, ao que junto o tal orgulho de ilhéu e sobretudo a memória da amizade de Saramago e a lembrança sempre viva daquilo que os seus livros me ensinaram. Tudo podendo ser resumido numa só palavra que vale por muitas: gratidão.

Carlos Reis, discurso de encerramento do Centenário de José Saramago, Lanzarote, 11 de novembro de 2022

11. Selecciona a opção correta, de acordo com o sentido do texto.

- No primeiro parágrafo, com a referência a Miguel Torga, Carlos Reis pretende, sobretudo,
 - (A) enaltecer a obra diarística de Miguel Torga e de José Saramago.
 - (B) estabelecer uma analogia entre os escritores.
 - (C) destacar o papel da ilha, no seu sentido literal e metafórico, na vida e obra de José Saramago.
 - (D) mostrar que a ilha, sendo um local sem paredes, foi tão importante para Miguel Torga como para José Saramago.
- Através da frase “Assim são os grandes escritores.” (linhas 23), o autor
 - (A) estabelece a ligação com as ideias enunciadas no parágrafo anterior.
 - (B) introduz novas ideias sobre a obra saramaguiana.
 - (C) confirma a semelhança entre José Saramago e os grandes escritores portugueses.
 - (D) dá o mote para o conteúdo do parágrafo seguinte.
- Ao longo do texto, predomina um tom
 - (A) professoral.
 - (B) analítico.
 - (C) otimista.
 - (D) elogioso.
- Na frase “Por experiência própria sei bem o esforço de concertação que é preciso empreender para que as vontades de todos (e muitas foram, seguramente) se harmonizem em torno da causa que a todos congregou.” (linhas 39 a 41), a expressão delimitada por parênteses constitui
 - (A) um apelo ao bem comum.
 - (B) um juízo de valor.
 - (C) um exemplo de eloquência.
 - (D) um contra-argumento.
- O uso dos dois pontos na última frase do texto introduz uma expressão que
 - (A) reforça as ideias anteriormente apresentadas.
 - (B) fundamenta o ponto de vista do autor.
 - (C) problematiza as ideias anteriormente apresentadas.
 - (D) sintetiza o conteúdo do parágrafo.

5. Anexo 3 – Textos e fichas de leitura – Turma de Inglês

Coping With Christmas Waste

Adapted from Eureka

The Christmas season has arrived, and you know what that means! It's time to break out the good cheer, spend time with our loved ones, and create monumental amounts of waste... Christmas may be the most wonderful time of the year for all of us, but it's also one of the most wasteful periods when the volume of waste materials produced and disposed of increases.

Holidays are the times to celebrate with family and friends and that can involve a lot of wastefulness. We frequently celebrate during the holiday period by dining out and going to parties. We can spend too much on presents for friends and family, and often send Christmas cards to everyone we know. The high street charms us with 'Christmas offers', encouraging us to buy shiny new giftware, home decorations, and festive treats all wrapped up in expensive-looking packaging. Much of this, unfortunately, is sent to landfills where it harms the environment. With the Christmas season being full of tradition and celebrations, it's no surprise that it leads to a massive amount of waste being produced every time it comes.

The extra waste created during holiday season

Christmas has been referred to as 'the world's greatest annual environmental disaster', with all of us creating an enormous impact in terms of pollution and waste we generate. It's estimated that some families spend 60% more of their incomes and generate 30% more household waste over the holiday season. Woah! Trash cans full of holiday food waste, ribbons and bows, packaging, shopping bags, and wrapping paper contribute an additional 1 million tons a week to our landfills.

As consumers, we are increasingly concerned with the environmental impact and the sustainability our actions have, with Christmas proving to be no different. It is estimated that 125,000 tonnes of plastic packaging are generated

at Christmas time, with plastic packaging for toys and advent calendar trays being the worst felons. It might be surprising to hear how much waste is produced at Christmas each year. Every year, we throw away an average of 228,000 miles of wrapping paper, almost enough for us to paper our way to the moon!

Alarming Christmas waste statistics

Adapted from Commercial Waste and Euronews

- In the UK, about 230,000 tonnes of food is thrown away each year during the Christmas season.
- In 2016, the UK alone, threw away 227,000 miles (365,000Km) of wrapping paper, which would be enough to wrap around the Island of Jersey (120km2).
- The Christmas cards bought in the UK, could stretch around the world 500 times.
- Around 88 million tonnes of food waste is produced every year in Europe alone.

Reduce waste during the Christmas holiday season

Adapted from Eureka

While the Christmas season brings good cheer for most people, it also brings a lot more solid and plastic waste to landfills and damage to the environment.

- To reduce the amount of wrapping paper that we currently send to landfills, biodegradable paper, hessian, and cloth could be used to wrap the presents. Most brown paper is recyclable and compostable. It's fun to get creative with packaging by using colorful pages of newspapers or magazines or reusing wrapping paper and gift bags you already have.
- For the gifts, looking for durable and reusable items and resisting the latest "fad" at the mall will help reduce waste. Think of how many mood rings ended up in the landfill!
- Consider homemade gifts: home baked cookies, bread or jams, a plant or tree. Ones that don't create any waste at all: movie, theater or concert tickets, dinner at a restaurant. Ones that get "used up": handmade candles, soaps, or seeds for next year's garden.
- Avoid plastic decorations. Choose glass, wood, metal, and natural decorations over plastic ones. It can even be a fun activity to make your own natural or repurposed decorations.
- If you're hosting a holiday extravaganza, stick to the reusable plate and glass, ceramic, and metal dishware and cutlery. Encouraging friends and family to BYOC (bring your own cup) or finding extra dishes and glasses at second-hand shops to supplement what you already own reduces waste as well.

Surviving a hurricane

I was living in New Orleans in 2005 when Hurricane Katrina hit. It was one of the most terrifying experiences of my life. By the time we realized the storm was going to be catastrophic, it **had already been raging** for several days. The city **had been experiencing** heavy rain and strong winds for what felt like an eternity, and we were all scared about what was to come.

When the storm finally passed, the damage **had been** devastating. It was hard to believe that just a few days earlier, everything had been normal and now the streets were filled with debris and the sound of helicopters flying overhead, searching for people who were stranded and in need of help.

I had been lucky to evacuate before the worst of the storm hit, but many of my friends and neighbors were not as fortunate. Their homes had been destroyed, and they **had lost** everything they owned. It was heartbreaking to see the city that I loved so much in such a state of disrepair.

In the weeks and months that followed, the city slowly began to rebuild. It was a long and difficult process, but it was also a time of great resilience and community spirit. People from all over the country came to help, and we all worked together to rebuild our city and our lives. Looking back on that time, I can hardly believe that it happened, but I am lucky to have survived and be able to tell the story.

	10 th English Opinion text – The importance of money	 2022-23
---	--	--

1. Read the text in silence.

In my opinion, money is undoubtedly important, but it should not be the only focus of our lives. Money is an indispensable aspect of modern society. It has been the driving force behind many human activities throughout history. Some people argue that money is the most important thing in life, while others disagree.

Money can provide us with a sense of security and comfort. It can help us **afford** our **basic needs** such as food, shelter, and clothing. Additionally, it can help us **pay** for things that make life enjoyable and fun like shopping and outings with friends, as well as trips to foreign countries.

Additionally, having money also allows us the opportunity to **invest** in our interests and passions, such as travelling or even pursuing higher education. However, it's important to remember money doesn't buy happiness, even if it allows us to afford all of these different things.

Because we have the chance to buy all of these different material goods, we sometimes become too obsessed with them and forget to pay attention to the world around us.

Without money, we may **struggle** to meet our daily needs and even struggle to fulfil our aspirations. Money can make life easier, yes, but it cannot buy happiness, health, or love. These are the things that truly matter in life. Money can only provide temporary happiness, and the **pursuit** of it can lead to greed and selfishness. So many people become so focused on accumulating **wealth** that they neglect their relationships and values.

In conclusion, money is important, but it should not be the only priority in our lives. It is essential to find a balance between our financial goals and our personal values. Money can provide us with many opportunities, but it should never replace the things that truly matter in life.

2. Answer the following questions.

- What are some of the basic needs that money can help us afford?
- Why is it important to find a balance between financial goals and personal values?
- Can money buy happiness? Explain your answer.
- How can focusing too much on accumulating wealth impact our relationships and values?

3. Build your own vocabulary glossary. Search the highlighted words and write their definition.

4. Based on what was just discussed, write a short text (100-150 words) on your opinion about money. Make sure to use the markers of an opinion text (for reference, check the words highlighted in grey). Try to use the words/expressions you have just learned.

Upload all your work on Google Classroom to the specific sections.

1. Read the text in silence.

Money is important because it helps us buy the things we need and want. We need money to **buy** food, clothes, and a place to live. We also want money to buy things like toys and books, or to go on trips with our family and friends. Money can also help us do things we love, like play sports or go to concerts. It's important to remember that while money is **helpful**, it doesn't make us happy all the time. We can be happy without having a lot of money, and sometimes people with lots of money are unhappy. We need to remember to enjoy the small things in life, like **spending** time with people we love, going for walks, or playing games.

2. Answer the following questions.

- a) Why is money important?
- b) What are some things we need money for?
- c) Can people be happy without having a lot of money? Why or why not?
- d) What are some small things in life that can make us happy?

3. Build your own vocabulary glossary. Search the highlighted words and write their definition.

4. Based on what was just discussed, write a short text (100-150 words) on your opinion about money. Try to use the words you have just learned, as well.

1. Read the following list of jobs that pay well.

Curious about high-paying jobs? You're not alone! Having a well-paying job can provide financial security and freedom. In this list, we'll explore top-paying careers in healthcare, technology, engineering and beyond. Discover exciting and lucrative career paths that could be perfect for you!

1. Art therapist – 58,139\$ per year

Primary duties: Art therapy combines therapy with art to help patients heal. To become an art therapist, you must study psychology or counseling and also be trained in art.

2. Data protection specialist – 59,211\$

Primary duties: As the number of internet users increases every day, so does the need to protect our personal data, to prevent it from falling into the wrong hands – that's where data protection specialists come in to make sure everyone's data is safe. A bachelor's degree in computer science or information security is needed.

3. Voice-over artist – 66,990\$ per year

Primary duties: A voice-over artist uses their voice to narrate for various productions (radio, TV, film, etc.). They work in a studio and must have a distinctive voice.

4. Toy designer – 78,913\$ per year

Primary duties: Toy designers create safe and entertaining toys for children. They should have artistic and creative skills and knowledge of materials to create durable toys. A degree in arts, such as design and knowledge of engineering are essential for this job.

5. Gene editing – 96,346\$ per year

Primary duties: Even though the topic of gene editing is a controversial one, the UK government estimates that by 2030 there could be more than 18,000 new jobs in gene editing in the UK alone. With gene editing, we might come to a point where we are able to greatly reduce the risk of serious health conditions and improve quality of life. A degree in medicine is needed for this job.

6. Ethical Hacker – 104,454\$ per year

Primary duties: An ethical hacker, unlike malicious hackers, has the permission and approval of the organization they're hacking into. They perform security assessments by using the same techniques and tactics as cybercriminals do. No degree is needed, but to perform this job you need experience in the area.

7. Full-stack software developer – 106,167\$ per year

Primary duties: A full-stack developer manages software development and is responsible for developing software applications or operating systems. A bachelor's degree in web development, computer programming or any related area is needed.

8. Pharmacy manager – 117,501\$ per year

Primary duties: A pharmacy manager oversees a group of pharmacists and the operation of a pharmacy. A degree in pharmacology is needed for this job.

9. Patent attorney – 151,377\$ per year

Primary duties: A patent attorney represents clients throughout the patent application process and offers advice to people looking to protect their inventions. A degree in law is necessary.

10. Surgeon – 299,319\$ per year

Primary duties: Surgeons perform operations on patients to treat injuries and diseases or change the appearance of the body for cosmetic purposes, depending on the specialization.

2. Were you aware of the pay rates for these jobs? Would you like to work at any of these jobs? Discuss this with your desk partner.

3. All of these jobs are offering paid internships for the summer. Do you have what it takes to get one? Write your own job application to secure your place!

Follow the template on Google Classroom.

The New York Times

Thief Steals Nearly 200,000 Cadbury Creme Eggs in Britain

Unable to resist jokes, the police credited themselves with having “helped save Easter” by solving the “eggs-travagant” crime.



Cadbury Creme Eggs on display in a shop in Birmingham, England. A man admitted to stealing about 200,000 of the eggs, worth about \$37,000. Credit: Lee Sanders/European Pressphoto Agency

By Daniel Victor
Feb. 15, 2023

LONDON — A man in Britain admitted to stealing nearly 200,000 Cadbury Creme Eggs, in what the local police described as an “eggs-travagant” theft. The caper involved breaking into an industrial unit in Telford, outside Birmingham, on Saturday and making off with about \$37,000 worth of the eggs, the police in West Mercia said in a statement on Twitter that was riddled with attempted jokes about Easter. “West Mercia Police has helped save Easter for Creme Egg fans,” the police said. The man, Joby Pool, 32, pleaded guilty to charges of criminal damage and theft, and will be sentenced on March 14, the police said.

The episode will not **deprive** anyone of the ultrasweet treat, a chocolate shell filled with a white-and-yellow fondant, that is available from January to April. Mr. Pool’s lawyer, John McMillan, said in court that the eggs had not been **tampered** with and could still be sold in stores, according to The Guardian.

Officials said the theft was **premeditated** — one that involved chocolate eggs that are more typically treated as an impulse buy at the grocery store. The **prosecutor**, Owen Beale, told Kidderminster Magistrates’ Court that Mr. Pool had used a stolen truck cab to **low** away a trailer full of the treats, according to The Guardian. The police soon **spotted** him on the road, and he gave himself up, Mr. Beale said.

“This is clearly an organized criminal matter,” he said in court. “You don’t just happen to learn about a trailer with that kind of value being available.”

The eggs, which are made by Cadbury in Britain and by Hershey in the United States, were created in 1963 and were initially known as Fry’s Creme Eggs.

For the **uninitiated**, though the filling is colored to resemble an egg yolk, it is a sugar bomb. Long associated with Easter, the eggs are available in grocery stores as individually wrapped treats or in larger packs.

Cadbury once experimented with selling them throughout the year, but consumer demand was not sustained after Easter.

1. Pay attention to the words highlighted in blue. Are you familiar with any of them?

Build your own vocabulary glossary – search the definition for each of the words and write it down in a word document.

→ Use a good dictionary, like the Cambridge dictionary.

2. The author of the article does a play on words with ‘egg’ and an adjective (highlighted in green). Can you identify the adjective? Identify it as well as its meaning.

When you’re finished, upload your work on Google Classroom.

Good work!

The New York Times

The Healing Power of Music

Music therapy is increasingly used to help patients cope with stress and promote healing.

By Richard Schiffman
April 8, 2021

“Focus on the sound of the instrument,” Andrew Rossetti, a licensed music therapist and researcher said as he **strummed** hypnotic chords on a Spanish-style classical guitar. “Close your eyes. Think of a place where you feel safe and comfortable.”

Live music has made its way into some surprising venues, including oncology waiting rooms to calm patients as they wait for radiation and chemotherapy. It also greets newborns in some neonatal intensive care units and comforts the dying in hospice.

While musical therapies are rarely **stand-alone** treatments, they are increasingly used as **adjuncts** to other forms of medical treatment. They help people **cope** **with** their stress and mobilize their body’s own capacity to heal.

“Patients in hospitals are always having things done to them,” Mr. Rossetti explained. “With music therapy, we are giving them resources that they can use to **self-regulate**, to feel grounded and calmer. We are enabling them to actively participate in their own care.”

“Music takes patients to a familiar home base within themselves. It relaxes them without side effects,” said Dr. Manjeet Chadha, the director of radiation oncology at Mount Sinai Downtown in New York.

Music has also been used successfully to support recovery after surgery. A study published in *The Lancet* in 2015 reported that music reduced postoperative pain and anxiety and **lessened** the need for anti-anxiety drugs. Curiously, they also found that music was effective even when patients were under general anesthesia.

1. Pay attention to the words highlighted in blue. Are you familiar with any of them? Build your own vocabulary glossary – search the definition for each of the words and write it down in a word document.
→ Use a good dictionary, like the Cambridge dictionary.

2. Research words from the text that you are not familiar with and add them to your glossary.

When you’re finished, upload your work on Google Classroom.

Good work! 😊

Anexo 4 – Rubrica de avaliação de trabalho escrito (Português)

Rubrica de avaliação de trabalho escrito de Português

Critérios/ Níveis	Âmbito 40 pontos	Vocabulário 30 pontos	Coesão e Coerência 40 pontos	Conteúdo 50 pontos	Correção Linguística 40 pontos
1	Mobiliza sempre conhecimento muito relevante sobre o tema em análise e fá-lo sempre com muito rigor. 27-40	Revela muito bom controlo vocabular. 21-30	Recorre, de forma sistemática, a mecanismos de coesão que são sempre eficazes. 27-40	Desenvolve o tema em análise com muito rigor, respeitando sempre todas as instruções dadas. 31-50	Revela muito bom domínio das estruturas e formas gramaticais, redigindo um texto que apresenta uma variedade de recursos linguísticos, não cometendo erros gramaticais. Utiliza pontuação adequada. 27-40
2	Mobiliza conhecimento nem sempre relevante sobre o tema em análise e com algum rigor. 14-26	Revela algum controlo vocabular. 11-20	Apresenta um discurso nem sempre coerente e/ou organizado, ocorrendo por vezes algumas repetições. Nem sempre recorre a mecanismos de coesão eficazes. 14-26	Desenvolve o tema em análise com algum rigor, nem sempre respeitando as instruções dadas. 16-30	Revela domínio suficiente das estruturas e formas gramaticais, cometendo poucos erros que não comprometem muito a compreensão do texto. Utiliza pontuação nem sempre adequada. 14-26
3	Mobiliza conhecimento pouco relevante sobre o tema em análise e com muito pouco rigor. 0-13	Não revela controlo vocabular. 0-10	Apresenta ideias soltas e/ou isoladas num discurso incoerente e desorganizado, pautado por demasiadas repetições. 0-13	Desenvolve o tema em análise com pouco rigor e com pouco respeito pelas instruções dadas. 0-15	Comete erros gramaticais elementares de forma sistemática, assim como muitos erros ortográficos que comprometem a compreensão do texto. Não utiliza a pontuação adequada. 0-13

Adaptada a partir da rubrica da ESP

Anexo 5 – Rubrica de avaliação de trabalho escrito (Inglês)

Rubrica de avaliação de trabalho escrito de Inglês

Critérios/ Níveis	Content and Task Achievement 65 points	Lexical Resource 30 points	Organization and Coherence 40 points	Grammatical Range and Accuracy 40 points	Spelling and Punctuation 25 points
1	Fully addresses all parts of the task with relevant and well-developed ideas. Shows a clear understanding of what the task requires. 41-65	Uses a wide range of vocabulary effectively with rare to no errors. 21-30	Well-organized with clear and logical progression. Effective use of cohesive devices. 27-40	Uses a variety of grammatical structures with rare to no errors. 27-40	Rare errors in spelling and punctuation. 17-25
2	Addresses the main parts of the task with mostly relevant ideas. Minor details may be less well-developed. 16-40	Uses sufficient vocabulary to communicate clearly but may have some errors. 11-20	Generally organized but may have some issues with progression or cohesion. Cohesive devices are used but may be repetitive or limited. 14-26	Uses simple grammatical structures with some errors. Attempts more complex structures with limited success. 14-26	Occasional errors in punctuation and mechanics that do not impede understanding. 8-16
3	Addresses the task superficially with limited relevant ideas or fails to address key points. Lacks development and detail. 0-15	Limited vocabulary with frequent errors. 0-10	Poorly organized with little logical progression. Cohesive devices are minimal or ineffective. 0-13	Limited use of grammatical structures with frequent errors that hinder understanding. 0-13	Frequent errors in spelling and punctuation that hinder understanding. 0-7

Adaptada a partir da rubrica da ESP