

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

Os diálogos em grupo como estratégia facilitadora da compreensão leitora: um estudo focado nas disciplinas de Português e de Inglês do ensino secundário

Ana Filipa Oliveira Andrade

M

2024



Ana Filipa Oliveira Andrade

Os diálogos em grupo como estratégia facilitadora da compreensão leitora: um estudo focado nas disciplinas de Português e de Inglês do ensino secundário

Relatório realizado no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, orientada pela Professora Doutora Sónia Maria Cordeiro Valente Rodrigues e coorientado pelo Professor Doutor Carlos Júlio Lindade Rodrigues

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

2024

Aos meus pais, por me ensinarem a nunca desistir dos meus sonhos.

Sumário

Declaração de honra	6
Agradecimentos.....	8
Resumo.....	9
Abstract	10
Índice de Figuras	11
Índice de Tabelas	12
Lista de abreviaturas e siglas.....	13
Introdução	14
1.Contextualização da intervenção pedagógica	17
1.1. Caracterização da escola.....	17
1.2. Caracterização das turmas	19
1.2.1. A turma de Português	20
1.2.2. A turma de Inglês	21
1.2.3. Fragilidades identificadas e Inquérito	24
1.3. Definição da área de intervenção e objetivos do projeto	28
2.Enquadramento teórico	31
2.1. A compreensão leitora como competência das aulas de língua	31
2.2. O ensino da compreensão	32
2.2.1. O ensino da compreensão em Português LM.....	35
2.2.2. O ensino da compreensão em Inglês LE	37
2.3. Organização de sequências didáticas	38
2.3.1. Atividades de leitura em aulas de língua.....	38
2.4. Os diálogos em grupo na resolução de questões/problemas.....	40
3.Desenho do Estudo Empírico.....	43
3.1. Metodologia Científica.....	43
3.2. Objetivos do estudo.....	44
3.3. Plano de Intervenção	45
3.3.1. Plano de ação de Português	45
3.3.2. Plano de ação de Inglês	47
3.4. Ferramentas de recolha de dados	48

3.5. Ciclo de investigação-ação de Português.....	49
3.5.1. Prática pedagógica	49
3.5.2. Avaliação quantitativa	52
3.5.2.1. Aula Tradicional	52
3.5.2.2. Aula com aplicação de estratégia	55
3.5.3. Análise de resultados	57
3.6. Ciclo de investigação-ação de Inglês	60
3.6.1. Prática pedagógica	60
3.6.2. Avaliação quantitativa	64
3.6.2.1. Aula Tradicional	64
3.6.2.2. Aula com aplicação de estratégia	66
3.6.3. Análise de resultados	68
Considerações Finais.....	71
Referências Bibliográficas	74
Anexos.....	77
Anexo 1 – Ficha de Trabalho - Aula 0 (Inglês).....	78
Anexo 2 – Inquérito	81
- Inquérito Português	81
- Inquérito Inglês.....	84
Anexo 3 – Ficha de trabalho 1 (1ª parte do conto).....	86
Anexo 4 – Critérios de Classificação da Ficha 1 (1ª parte do conto).....	87
Anexo 5 – Ficha de trabalho 2 (2ª parte do conto).....	91
Anexo 6 - Critérios de Classificação da Ficha 2 (2ª parte do conto)	93
Anexo 7 - Texto – Aula 1 (Inglês)	97
Anexo 8 – Exercício 6 e Critérios de correção (Inglês)	98
Anexo 9 – Ficha de trabalho - “Money and Happiness”	99
Anexo 10 – Critérios de correção – Ficha de Trabalho “Money and Happiness”	102

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 (textos, trabalhos, ideias) respeitam escrupulosamente as regras de atribuição de autoria e encontram-se devidamente indicadas no texto e nas referências bibliográficas, de acordo com as normas de referência. Tenho consciência de que a prática de plágio e auto-plágio constitui um ilícito académico.

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

Porto, setembro de 2024

Ana Filipa Oliveira Andrade

Agradecimentos

Às minhas orientadoras de estágio, por todos os valiosos ensinamentos, conselhos e, especialmente, pelas palavras amigas. Eternamente grata.

À Professora Dra. Sônia Valente Rodrigues e ao Professor Dr. Carlos Júlio Lindade, por terem aceitado orientar o meu relatório de estágio e por todo o vasto conhecimento transmitido durante este ciclo. Agradeço ainda toda a paciência, disponibilidade e ajuda prestada no desenvolvimento deste projeto.

Aos meus alunos, os primeiros e, por conseguinte, especiais. Por terem mantido sempre um comportamento respeitoso, por me permitirem auxiliá-los e por terem feito todo o esforço valer a pena. Recordarei para sempre cada um de vocês com muito carinho.

Aos meus colegas de estágio, em especial à Mariana, Sara e Catarina, por toda a ajuda, apoio e amizade. Foi um gosto partilhar esta etapa convosco.

Aos meus amigos, em especial à Beatriz e à Carolina, pela companhia e apoio incessante ao longo destes anos. Grata por todos os bons momentos que me fizeram esquecer todas adversidades.

Aos meus pais, a quem dedico este trabalho, por me apoiarem em todas as minhas escolhas e me darem a oportunidade de seguir o meu sonho. Obrigada por todo o amor, apoio e todas as palavras de incentivo nos momentos mais difíceis. Sem vocês, a conclusão desta etapa não seria possível.

Resumo

Este projeto de investigação-ação foi desenvolvido no contexto do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, com especialização em Inglês, durante o ano letivo de 2022/2023, na Escola Secundária de Penafiel. O principal objetivo deste estudo foi estudar a eficácia da estratégia dos diálogos em grupo na melhoria da competência de compreensão leitora dos alunos envolvidos. Em termos mais específicos, a investigação visou compreender o modo como a aplicação desta estratégia pode facilitar o processo de compreensão leitora nas disciplinas de Português (Língua Materna) e de Inglês (Língua Estrangeira).

Tendo por base os princípios metodológicos da investigação-ação, a compreensão leitora foi identificada como uma área prioritária e os diálogos em grupo foram escolhidos como a estratégia pedagógica a ser estudada. A revisão de literatura abrangeu conceitos fundamentais sobre leitura e compreensão, diretrizes para o ensino da compreensão, atividades e estratégias de leitura com ênfase nos diálogos em grupo. O plano de ação elaborado teve como objetivos estudar a eficácia dos diálogos em grupo, promover a participação ativa dos alunos e desenvolver competências de compreensão leitora que incentivassem a sua autonomia.

A análise dos dados demonstrou que a estratégia de diálogos em grupo teve um impacto positivo significativo nas classificações dos alunos e na promoção da compreensão textual. Adicionalmente, as observações qualitativas indicaram um elevado nível de envolvimento dos alunos nas discussões em grupo, corroborando a eficácia desta abordagem na melhoria da competência de compreensão leitora. Estes resultados validam, portanto, a implementação da estratégia como uma prática eficaz no processo educativo.

Palavras-chave: compreensão leitora; ensino da compreensão; atividades e estratégias de leitura; diálogos em grupo.

Abstract

This action research project was carried out in the context of the Master's Degree in Portuguese and Foreign Language Teaching in the 3rd Cycle of Basic Education and Secondary Education, with a specialisation in English, during the 2022/2023 academic year, at Penafiel Secondary School. The main aim of this study was to study the effectiveness of the group dialogue strategy in improving reading comprehension skills of the students involved. In more specific terms, the research aimed to understand how the application of this strategy can facilitate the reading comprehension process in the subjects of Portuguese (First Language) and English (Foreign Language).

Based on the methodological principles of action research, reading comprehension was identified as a priority area and group dialogues were chosen as the pedagogical strategy to be studied. The literature review covered fundamental concepts about reading and comprehension, guidelines for teaching comprehension, reading activities and strategies with an emphasis on group dialogues. The aim of the action plan was to study the effectiveness of group dialogues, promote active student participation and develop reading comprehension skills that encourage student autonomy.

Data analysis showed that the group dialogue strategy had a significant positive impact on students' grades and on promoting reading comprehension. In addition, the qualitative observations indicated a high level of student involvement in the group discussions, corroborating the effectiveness of this approach in improving reading comprehension skills. These results therefore validate the implementation of the strategy as an effective practice in the educational process.

Key-words: reading comprehension; teaching comprehension; reading activities and strategies; group dialogues.

Índice de Figuras

FIGURA 1 - DIAGRAMA DOS CICLOS INVESTIGATIVOS DO MODELO DE IA (BURNS <i>ET AL.</i> , 2022)	43
--	----

Índice de Tabelas

TABELA 1 - FATORES INERENTES À COMPREENSÃO LEITORA	33
TABELA 2 - LINHAS ORIENTADORAS PARA O ENSINO DA COMPREENSÃO LEITORA	34
TABELA 3 - ATIVIDADES QUE PROMOVEM A ATIVAÇÃO DE ESTRATÉGIAS CONFORME OS MOMENTOS DE LEITURA	39
TABELA 4 - CRONOGRAMA DAS AULAS DE PORTUGUÊS	46
TABELA 5 - CRONOGRAMA DAS AULAS DE INGLÊS.....	47
TABELA 6 - CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS - FICHA 1	54
TABELA 7 - CLASSIFICAÇÕES DOS ALUNOS - FICHA 2	56
TABELA 8 - COMPARAÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NAS FICHAS 1 E 2	58
TABELA 9 - CLASSIFICAÇÕES AULA 1 - INGLÊS	65
TABELA 10 - CLASSIFICAÇÕES AULA 2 - INGLÊS	67
TABELA 11 - COMPARAÇÃO DAS CLASSIFICAÇÕES OBTIDAS NAS AULAS	69

Lista de abreviaturas e siglas

AE	APRENDIZAGENS ESSENCIAIS
ESP	ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL
IA	INVESTIGAÇÃO-AÇÃO
LE	LÍNGUA ESTRANGEIRA
LM	LÍNGUA MATERNA
QECR	QUADRO EUROPEU COMUM DE REFERÊNCIA PARA AS LÍNGUAS

Introdução

O presente trabalho constitui o Relatório Final de Estágio, realizado nas disciplinas de Português e de Inglês, na Escola Secundária de Penafiel, no ano letivo de 2022/2023, no âmbito da Iniciação à Prática Profissional, unidade curricular do 2º ano do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, na área de especialização de Inglês, ministrado pela Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Traduz a estratégia subjacente à Prática de Ensino Supervisionada, que consiste na realização de ciclos de investigação-ação pautados pelas diretrizes estabelecidas por esta metodologia.

As primeiras seis semanas da prática de ensino supervisionada foram dedicadas à observação de aulas, à análise documental e à aplicação de inquérito, que permitiram a recolha de dados necessários à subsequente análise e reflexão sobre o perfil das duas turmas envolvidas no projeto. Este processo permitiu a identificação de uma área de intervenção específica comum às duas disciplinas do estágio (Português e Inglês) - a compreensão leitora.

A competência de leitura assume particular relevância na sociedade contemporânea, sendo uma ferramenta essencial para o acesso ao conhecimento, tanto no contexto escolar quanto na vida quotidiana dos indivíduos. Estamos numa era em que a circulação de informação escrita e o acesso massivo às novas tecnologias, como a Internet, impactam profundamente a sociedade. Nesse sentido, a compreensão leitora tornou-se crucial para a integração social e para o sucesso no mercado de trabalho. Consequentemente, a Educação deve centrar-se na promoção de um ensino que valorize a aquisição e o desenvolvimento de competências transversais, especialmente a compreensão da leitura, essencial para o sucesso pessoal e profissional.

Identificada a área de intervenção e reconhecida a importância do seu ensino, foi necessário pesquisar acerca de métodos de ensino para o desenvolvimento da compreensão leitora, dado que as atividades usualmente realizadas pelos alunos em aula não apresentavam os resultados pretendidos. Após revisão de literatura, foi

possível delimitar uma estratégia pedagógica destinada a facilitar o desenvolvimento dessa competência e a aumentar a motivação dos alunos nas atividades de leitura, os diálogos em grupo. Resultou, assim, a formulação da questão norteadora do projeto: *será que o uso da estratégia de diálogos em grupo poderá contribuir para uma melhoria na compreensão textual dos alunos em Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira?*

A investigação realizada visou não apenas aprimorar práticas pedagógicas, mas também contribuir para o desenvolvimento integral dos alunos, sobretudo em dinâmicas colaborativas. Com base nessa premissa, o presente estudo tem como propósito principal a consecução dos seguintes objetivos:

1. verificar se a estratégia de diálogos em grupo pode contribuir para facilitar o processo de compreensão da leitura nas disciplinas de Português e de Inglês;
2. promover uma participação ativa dos estudantes, incentivando a partilha, a interação e o diálogo;
3. desenvolver competências de compreensão leitora que potenciem a autonomia dos alunos.

No que concerne à estrutura interna, este trabalho encontra-se subdividido em três capítulos, culminando em considerações finais. No primeiro capítulo, intitulado "Contextualização da intervenção pedagógica", procedeu-se à caracterização e descrição da Escola Secundária de Penafiel, bem como das duas turmas em que se procedeu à intervenção no âmbito do presente projeto de investigação-ação. A partir desta contextualização, foi possível identificar uma área de intervenção prioritária e definir os objetivos específicos da investigação.

O segundo capítulo apresenta uma revisão da literatura relevante para o plano de ação implementado, discutindo os conceitos-chave deste projeto de investigação-ação. Este segmento está organizado em quatro subcapítulos: 1) "Compreensão de texto como competência nas aulas de língua", que aborda os conceitos fundamentais de leitura e compreensão leitora; 2) "O ensino da compreensão", que discute diretrizes para o

ensino da compreensão e os fatores e níveis a ela associados; 3) "Organização de sequências didáticas", que apresenta atividades e estratégias de leitura conforme os diferentes momentos da aula de leitura; e 4) "Os diálogos em grupo na resolução de questões/problemas". Neste último subcapítulo, expõe-se um quadro teórico aprofundado sobre a atividade dos diálogos em grupo como estratégia facilitadora da compreensão leitora, que constitui o tópico central desta investigação.

O terceiro capítulo debruça-se sobre a descrição do estudo empírico realizado. Primeiramente, são apresentados os pressupostos subjacentes a esta metodologia de investigação-ação, os objetivos do estudo e o plano de ação traçado, bem como as ferramentas de recolhas de dados utilizadas. Segue-se a exposição das aulas dos ciclos estudo de cada disciplina e posterior análise quantitativa dos dados obtidos. Em seguida, interpretam-se os dados e reflete-se sobre os resultados registados e os seus contributos para a questão de partida. Por último, reflete-se acerca do impacto da investigação realizada, assinalam-se as limitações sentidas e sugerem-se alguns temas para investigações futuras.

1. Contextualização da intervenção pedagógica

1.1. Caracterização da escola

A Escola Secundária de Penafiel, operacional desde 1 de outubro de 1978 e vocacionada para o ensino do 3º ciclo do ensino básico e para o ensino secundário, encontra-se localizada numa área urbana no concelho de Penafiel, pertencente ao distrito do Porto. De acordo com os Censos 2021 e o *site* da Câmara Municipal, o município conta com 28 freguesias e quase 70 000 habitantes, integrando a Associação de Municípios do Vale do Sousa, NUTS III Tâmega, numa paisagem verde e de solos férteis. Penafiel fica ainda bastante perto da capital de distrito, a cerca de 39 Km, o que, pela ligação rodoviária mais rápida (A4), corresponde a uma distância tempo de cerca de 30 minutos. Esta ligação está igualmente assegurada através da linha ferroviária do Douro (Instituto Nacional de Estatística, 2021; Câmara Municipal de Penafiel, 2024). Segundo o *Projeto Educativo 2018/2020* da Escola Secundária de Penafiel (Escola Secundária de Penafiel, 2018), a boa acessibilidade existente beneficia os alunos através do contacto com outras áreas, permitindo a abertura de uma série de opções à comunidade educativa e a criação de uma dinâmica de abertura ao exterior e de ideias inovadoras.

A oferta formativa desta escola é variada e muito vocacionada para o ensino secundário. Como consta no *Projeto Educativo 2022/2026* da instituição, para o 3º ciclo do ensino básico, a ESP pretende assegurar uma formação geral comum a todos os alunos que permita o prosseguimento de estudos em qualquer curso, científico-humanístico ou profissional. No ensino secundário regular, oferece os cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais, tendo em consideração os interesses dos alunos e as suas possíveis escolhas no que se refere ao ensino superior. A escola disponibiliza ainda uma oferta formativa para o ensino profissional tendo em conta as necessidades das várias empresas existentes no concelho de Penafiel e os interesses dos alunos. No ano letivo 2022-23, disponibilizou os seguintes cursos: Técnico Auxiliar de Saúde, Técnico/a de Programação e Gestão de Sistemas

Informáticos, Técnico/a Instalador/a de Sistemas Solares Fotovoltaicos, Técnico/a de Manutenção Industrial – Eletromecânica (ESP, 2022a).

No contexto do *Programa de Modernização das Escolas do Ensino do Secundário*, a ESP foi alvo de obras de remodelação nas suas instalações nos anos 2007-2008, apresentando, atualmente, infraestruturas modernas. A instituição é composta por um edifício com salas de aula e laboratórios, gabinetes destinados ao corpo docente, uma sala de diretores de turma voltada para o atendimento dos encarregados de educação, um gabinete médico, um gabinete de atendimento ao aluno e uma biblioteca/mediateca. Dispõe também de zonas de convívio, lazer e de restauração. No que concerne aos diferentes serviços disponibilizados, a instituição possui espaços dedicados aos serviços administrativos, serviço de papelaria/reprografia e serviço de psicologia e orientação educativa, que visa proporcionar apoio e acompanhamento psicológico aos alunos, bem como orientação académica e profissional. O edifício escolar conta ainda com três campos de jogos destinados à prática de Educação Física e realização de atividades desportivas. Assim sendo, as ótimas condições físicas desta instituição e os recursos materiais disponíveis contribuem para uma boa atmosfera de trabalho, de convívio e de proximidade, assegurando a aprendizagem e o desenvolvimento integral dos alunos. “Não sendo o principal vetor para o sucesso, as instalações de alta qualidade da Escola Secundária de Penafiel coadjuvam no reforçar da sua política educativa do presente e perspetivar a do futuro.” (ESP, 2018, p. 13)

De acordo com o *Relatório de Avaliação Interna 2019-2021* (ESP, 2022b), as condições físicas excecionais desta instituição pública, a qualidade de ensino e a ampla oferta curricular fazem com que a ESP seja muito solicitada por alunos de todo o concelho. A maioria dos alunos e respetivas famílias têm aspirações e expectativas muito elevadas para o futuro. Essas características demandam que a Escola desempenhe um papel ativo e proeminente na comunidade, valorizando uma política de rigor, excelência e envolvimento da comunidade educativa.

Finda a caracterização da escola onde foi realizada a prática pedagógica supervisionada e desenvolvido este projeto de investigação-ação, serão então apresentadas no seguinte subcapítulo, as turmas de Português e de Inglês em que incidiu este projeto.

1.2. Caracterização das turmas

Para a delimitação da área de intervenção deste estudo, tornou-se imprescindível a realização da caracterização das turmas envolvidas, com o propósito de aprofundar o conhecimento acerca dos discentes e de identificar um domínio de aprendizagem que demandasse intervenção educacional prioritária. Para essa caracterização, foram usadas informações extraídas de diferentes fontes: a análise de documentos da escola (registros biográficos, pauta), a observação de aulas das professoras titulares, participação em reuniões de avaliação e a realização de um inquérito aos alunos sobre a sua relação com a leitura.

No tocante à observação de aulas, esta decorreu durante todo o ano letivo, contemplando as aulas de três turmas de décimo ano de Inglês, bem como as aulas de três turmas de Português, sendo uma do décimo primeiro e duas do décimo segundo ano. A professora titular de Inglês tinha a seu cargo somente turmas do nível de décimo ano e a professora titular de Português tinha turmas dos níveis de décimo primeiro e décimo segundo ano. Recomendou-se que as professoras estagiárias do núcleo de estágio trabalhassem em ambos os níveis, resultando na decisão de atribuir-lhes a lecionação em ambos.

No que concerne ao ensino de Inglês, foi designada apenas uma turma para cada professora estagiária do núcleo de estágio pedagógico de Português-Inglês e Inglês-Francês. O primeiro núcleo de estágio era composto por três estagiárias, enquanto o segundo era formado por apenas uma estagiária. Essa distribuição possibilitou a alocação de uma turma distinta para cada estagiária, o que se mostrou vantajoso para a execução do projeto de investigação-ação a ser realizado. As atribuições das turmas foram efetuadas tendo em consideração os horários das estagiárias, de modo a evitar

sobreposição com as aulas na Faculdade. Além disso, buscou-se conciliar os horários das disciplinas de Inglês e de Português de forma adequada.

Apesar de as atividades deste estágio pedagógico terem sido desenvolvidas nas diversas turmas que pertenciam às professoras cooperantes de Português e de Inglês e a leção ter decorrido numa turma de Inglês e em duas turmas de Português, foi necessário circunscrever o projeto de investigação-ação a apenas uma das turmas de Português, seguindo o conselho da professora titular. Assim, uma vez que as turmas participantes no estudo deste projeto foram a turma 10º X de Inglês e a turma 12º Y de Português, será apresentada apenas a caracterização dessas turmas. Após a análise de todos os registos, foi construída a caracterização a seguir apresentada.

1.2.1. A turma de Português

A turma de décimo segundo ano de Português era constituída por 20 alunos, sendo 16 do sexo feminino e 4 do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 16 e os 17 anos, que frequentavam o Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias. Mediante a análise da ficha biográfica dos alunos, foi possível verificar que a quase totalidade pretendia ingressar no ensino superior.

Esta turma integrava dois discentes que necessitavam de condições específicas por se verificarem questões de aprendizagem associadas a Síndrome de Asperger e a outras circunstâncias de saúde. Um deles usufruiu das seguintes medidas de suporte à aprendizagem e à inclusão, de acordo com o *Decreto-Lei n.º 54/ 2018, de 6 de julho*, Medidas Universais (art.º 8): a) diferenciação pedagógica, b) acomodações curriculares; medidas seletivas (art.º 9) c) apoio psicopedagógico. As medidas implementadas estavam ao serviço da promoção do sucesso educativo do aluno.

Na primeira reunião de avaliação, o conselho de turma procedeu a uma apreciação global da turma, quanto ao comportamento e ao aproveitamento. Essa análise ajudou a definir as prioridades de atuação, tendo os professores da turma considerado que os alunos eram interessados pelas aprendizagens, educados, cooperantes e mantinham uma boa relação interpessoal com toda a comunidade escolar. Essa turma caracterizava-

se por ser tranquila e calma, existindo um clima de aula positivo, que propiciava um fluxo de trabalho fluido.

No decurso da observação de variadas aulas na disciplina de Português, em que foram trabalhados todos os domínios (Leitura, Educação Literária, Oralidade, Escrita e Gramática), foram verificadas algumas fragilidades no desempenho dos alunos. No início do ano letivo, durante uma aula dedicada aos heterónimos de Fernando Pessoa e à análise do poema “Mestre são plácidas,”, registou-se no caderno de observações que os alunos desconheciam o significado de várias palavras. Além disso, registou-se que os alunos se mostravam hesitantes, remetendo-se ao silêncio, perante perguntas com foco em recursos expressivos (identificação e explicação do valor) e perguntas que estimulavam a interpretação de linguagem alegórica.

Com base nestas observações, tornou-se evidente que estes alunos apresentavam fragilidades essencialmente no domínio da Educação Literária. Mais tarde, após uma análise dos resultados obtidos nos diferentes instrumentos de avaliação, foi possível corroborar as dificuldades anteriormente percecionadas. Verificou-se que estes alunos, de um modo geral, revelavam um bom aproveitamento, contudo apresentavam fragilidades nos domínios da Educação Literária e Leitura. No primeiro teste de avaliação, as médias das classificações destes alunos a esses mesmos domínios foram 9,45 valores e 7,75 valores (escala de 0 a 20), respetivamente. Ou seja, obtiveram classificações negativas.

1.2.2. A turma de Inglês

A turma de Inglês, pertencente ao Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias, compreendia um total de 20 estudantes, dos quais 8 eram do sexo feminino e 12 do sexo masculino. As idades dos discentes situavam-se entre os 14 e os 17 anos, sendo a média de idades 15 anos.

Ao longo das observações de aulas foi possível registar informação relevante para conhecer melhor a turma do ponto de vista comportamental e atitudinal, bem como

testemunhar situações em que os alunos demonstravam mais à vontade ou mais dificuldade.

No que concerne ao comportamento e atitudes dos alunos, como referido em conselho de turma na primeira reunião intercalar realizada a 25 de outubro de 2022, foi observado que estes manifestavam simpatia e respeito, o que contribuía para um ambiente propício ao trabalho na turma. Contudo, eram notórias assimetrias nas capacidades e atitudes destes discentes. Verificou-se a existência de um grupo reduzido de estudantes que trabalhava e exibia vontade de aprender e um outro grupo alargado que não apresentava a mesma postura. Os alunos que integravam este grupo apresentavam uma falta de interesse nas aulas e uma atitude excessivamente passiva face ao trabalho a ser feito. Apesar disso, alguns alunos demonstravam vontade de mudar e melhorar.

De acordo com as *Aprendizagens Essenciais* de Inglês, tendo em conta a análise do *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECR), (Council of Europe, 2001), um documento de referência para o ensino da disciplina, as AE referentes ao 10º ano correspondem ao nível do QECR B1.1/ B1.2 (DGE, 2018b). No entanto, no decurso das observações, verificou-se que o desempenho desta turma não correspondia a esse nível. A maioria dos alunos evidenciava um rendimento abaixo do esperado em todos os domínios, revelando uma falta de conhecimentos referentes aos anos escolares anteriores. Nesse sentido, especula-se que o modelo de ensino a distância, implementado como medida de contingência durante o período da pandemia do Covid-19, possa ter influenciado negativamente o desempenho destes estudantes. Além disso, acredita-se que estas carências relacionadas com as aprendizagens escolares anteriores possam ter sido a principal causa subjacente à escassa participação destes estudantes nas aulas da disciplina.

Através da aula 0 da professora estagiária, lecionada no dia 13 de outubro de 2022, que incidiu sobre o estudo de um breve conto com linguagem adequada ao nível de Inglês de décimo ano (B1), foi possível verificar que a grande maioria dos alunos apresentava um elevado desconhecimento vocabular. Após a audição da história, a professora

inquiriu os alunos sobre o significado de algumas palavras-chave essenciais para a compreensão do conto, e apenas um ou dois alunos souberam responder corretamente. Esse desconhecimento vocabular traduziu-se numa incompreensão do conto por parte de uma grande maioria dos alunos, sendo possível verificá-la através da realização de alguns exercícios da ficha de compreensão, de elaboração exclusiva, sobre o mesmo (cf. Anexo 1). Num dos exercícios, os alunos foram solicitados a escrever, de forma breve, em que consistia a história e revelaram bastantes dificuldades para o realizar. Apresentaram de igual modo alguns impasses num outro exercício de escrita, no qual deveriam imaginar o que teria acontecido antes da história, que se presumia ser muito similar devido ao título da narrativa – “The Chain” (A Cadeia) – indicando a repetição dos acontecimentos. No entanto, aquando da circulação pelo espaço-aula, verificou-se que muitos dos alunos não estavam a conseguir completar o exercício devido à incompreensão do desfecho da história. Um dos motivos para essa incompreensão pode estar associado ao desconhecimento do significado da palavra ‘bench’ (banco), uma palavra crucial para a compreensão do seu final e, conseqüentemente, de toda a história.

No final da aula, a professora titular fez uma observação à professora estagiária, apontando que havia notado uma considerável dificuldade por parte dos alunos em compreender textos. A estagiária concordou com o comentário, reforçando que esse era um domínio que requeria, no futuro, maior atenção e trabalho em aula.

Ao longo das observações de aulas, tornou-se mais evidente a relação pouco segura que os alunos tinham com a compreensão e interpretação de textos. No dia 27 de outubro de 2022, após a observação de uma aula da professora titular, registou-se no caderno de observações o seguinte: “Os alunos desconhecem muito vocabulário do texto lido em aula “A life without pain”, questionando várias vezes a professora ou até mesmo outros alunos sobre o significado de várias palavras do texto como por exemplo: “Teacher what is to trip?; Teacher what is envious?”. Num determinado momento da aula, a professora titular, após ser várias vezes questionada sobre o significado de vocabulário supostamente já do conhecimento dos alunos, aconselhou e lembrou

para a importância de terem um glossário no final do caderno onde apontassem o vocabulário desconhecido para, futuramente, não esquecerem. Uma vez mais, constatou-se que os estudantes em questão demonstram certas fragilidades no que concerne à compreensão textual.

1.2.3. Fragilidades identificadas e Inquérito

Através da caracterização das turmas em estudo, foi possível identificar os domínios mais carenciados nas mesmas. Resumidamente, foram identificadas as fragilidades a seguir indicadas.

- **Na disciplina de Português:** os alunos apresentavam fragilidades no âmbito da interpretação de textos literários e não literários.
- **Na disciplina de Inglês:** os alunos revelavam dificuldades no âmbito da interpretação de textos e apresentavam muita resistência à participação oral.

A constatação destes domínios em que os alunos necessitavam de maior apoio, permitiu identificar uma questão didática comum às duas disciplinas, a compreensão leitora. Depois de identificada esta problemática, foi necessário criar e aplicar um inquérito com o objetivo geral de conhecer mais aprofundadamente a relação dos alunos com a leitura e a compreensão de textos e definir estratégias de intervenção. Os seus objetivos específicos consistiram em:

- 1 compreender, a partir das perceções dos alunos, as resistências que encontram na leitura de um texto;
- 2 conhecer estratégias de ensino que reconheçam como úteis nas aulas de língua dedicadas à leitura de textos.

O inquérito (cf. Anexo 2) foi criado com a colaboração da professora orientadora deste relatório e teve por base as *Linhas orientadoras para o ensino da compreensão*, de Joana Batalha (Batalha, 2018). As primeiras três questões do inquérito permitiram conhecer os alunos relativamente às classificações obtidas à disciplina no passado e entender os seus hábitos de leitura. Verificou-se assim que, no caso da disciplina de Português,

11,6% dos alunos obtiveram classificação negativa à disciplina em algum ano escolar anterior. No que diz respeito à disciplina de Inglês, nenhum aluno obteve classificação negativa à disciplina no passado. Quanto aos hábitos de leitura destes alunos, relativamente à disciplina de Português, à pergunta “Tens o hábito de ler?” responderam positivamente 51,2% dos alunos e negativamente 48,8%. Quanto à questão “Quantos livros lêes, aproximadamente, por ano?”, verificou-se que 23,3% dos alunos não leem nenhum livro anualmente, 44,2% leem 1 a 2 livros por ano, 14% leem entre 3 a 5 livros e 18,6% leem mais de 6 livros por ano. Relativamente ao Inglês, 47,4% dos alunos responderam que têm por hábito ler em inglês e os restantes 52,6%, ou seja, a maioria, assinalaram que não têm esse hábito. Relativamente ao número de livros lidos anualmente, verificou-se que 42,1% dos alunos não leem nenhum livro, 36,9% leem 1 a 2 livros, 10,5% leem entre 3 a 5 livros e os restantes 10,5% leem mais de 5 livros por ano. Deste modo, foi possível constatar que, em ambas as disciplinas, a percentagem de alunos que tem por hábito a leitura não é muito elevada.

A segunda parte deste inquérito permitiu compreender as resistências encontradas pelos alunos no processo de compreensão textual. Foi então apresentada uma série de afirmações às quais os alunos tiveram de responder conforme o seu grau de concordância, numa escala entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente). No que diz respeito à disciplina de Português, as afirmações apresentadas foram as seguintes:

- Quando leio, o mais difícil é compreender o vocabulário.
- Quando analiso um texto, o mais difícil é identificar os recursos expressivos e compreender o seu valor.
- Compreender um texto é mais difícil quando o assunto me é desconhecido.
- Compreender um texto é mais difícil quando as frases são complexas.
- Quando leio um texto narrativo, o mais difícil é compreender o discurso das personagens.

Após uma análise das respostas, verificou-se que a maioria dos alunos considera que a sua maior dificuldade durante a análise textual é a identificação dos recursos

expressivos e a compreensão do seu valor, tendo 44,2% concordado com a afirmação correspondente e 9,3% concordado fortemente. Para além dessa dificuldade, constatou-se ainda que os alunos consideram que o desconhecimento do assunto do texto torna a sua compreensão mais difícil, tendo 32,6% dos alunos concordado com a afirmação correspondente e 18,6% concordado fortemente. Quanto à disciplina de Inglês, as afirmações apresentadas foram as supracitadas, à exceção da afirmação relativa aos recursos expressivos. Através das respostas dos alunos da turma, verificou-se que estes consideram que a sua maior dificuldade no processo de compreensão de um texto é quando o mesmo apresenta frases complexas, tendo 42,1% dos alunos concordado com a afirmação correspondente e 26,3% concordado fortemente.

A terceira e última parte deste inquérito teve o objetivo de conhecer as estratégias de ensino que os alunos reconhecem como úteis nas aulas de língua dedicadas à leitura de textos. Desse modo, foi apresentado aos alunos um conjunto de afirmações sobre estratégias utilizadas pelos professores para ajudar na compreensão de um texto. Posteriormente, os alunos classificaram-nas quanto à sua utilidade, usando uma escala que variava entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente). As afirmações apresentadas foram as seguintes:

- O professor recomenda que se **releia** o texto silenciosamente pelo menos duas vezes.
- O professor pede para **sublinhar** expressões importantes para identificar o tema.
- O professor dá o **contexto** em que o texto está inserido (sobre o autor, sobre o tema, etc.).
- O professor explicita o **vocabulário** desconhecido.
- O professor faz um **questionário** pedagógico, conduzido oralmente com vista a identificar partes essenciais à compreensão do texto.
- O professor envolve os alunos em **conversas** de grupo sobre o que acabaram de ler.

Após uma análise das respostas dos alunos de ambas as turmas em relação às estratégias utilizadas pelos professores para auxiliar na compreensão de textos, constatou-se que os alunos consideram todas as estratégias mencionadas no questionário como úteis. Dentre elas, a que se destacou como a mais útil para os alunos de Português, com uma taxa de aprovação de 93,1%, foi a estratégia da explicitação vocabular, seguida da estratégia da contextualização realizada pelo professor, com uma taxa de aprovação de 83,7%. Para os alunos de Inglês, a estratégia que se destacou como a mais útil foi a estratégia da releitura silenciosa do texto solicitada pelos professores, com uma taxa de aprovação de 89,5%, seguida pela estratégia das conversas em grupo sobre o texto que acabaram de ler, com uma taxa de aprovação de 84,3%.

Por fim, ainda inserida nesta última parte do inquérito, foi colocada a seguinte questão de resposta aberta: “Explica, por palavras tuas, o que a professora deve/ pode fazer para te ajudar na compreensão de textos.” De seguida, encontram-se algumas das respostas obtidas:

“A professora após a leitura do texto pelos alunos, podia ser realizado trabalho de grupos em que consistia em compreensão dos textos em grupos e, posteriormente, realizar exercícios. Trabalhos de grupo ajuda na compreensão de textos literários, porque são mais pessoas a pensar em conjunto e há possibilidade de ajudar-nos uns aos outros na compreensão do texto.” (sic)

“A professora poderia fazer mais trabalhos em grupo, comparando assim as ideias dos meus colegas.”

“Incentivar a releitura do texto, e logo após a compreensão do texto, a prática do diálogo.”

“Ajudar com o vocabulário em que tenho mais dificuldades.”

“Fazer esquemas sínteses sobre o texto.”

Em suma, os alunos sugeriram que a professora explicitasse o vocabulário desconhecido, incentivasse a releitura do texto, realizasse mais trabalhos de grupo e, como atividade de pós-leitura, estabelecesse a prática do diálogo acerca do texto nas suas aulas.

A identificação das fragilidades dos alunos que envolvem este estudo e a análise das respostas obtidas ao inquérito aplicado serviram de auxílio à definição da área de intervenção deste projeto, que será desenvolvida em seguida.

1.3. Definição da área de intervenção e objetivos do projeto

Como referido no subcapítulo anterior, através da caracterização das turmas que este projeto decorreu, foi possível identificar as principais fragilidades destes alunos. A identificação desses domínios mais carenciados possibilitou a constatação de uma problemática comum às duas disciplinas: a compreensão leitora. Desse modo, foi definida como prioridade de intervenção.

No caso da disciplina de Inglês, o foco de trabalho estabelecido foi a compreensão de textos não literários, essa decisão foi tomada em conjunto com a professora titular da disciplina, sendo os motivos o nível dos alunos da turma e a extensão dos textos literários. No que diz respeito à disciplina de Português, devido ao peso do domínio da Educação Literária na avaliação dos alunos (35%) e tendo em conta o facto de as aulas da disciplina privilegiarem esse domínio de forma a cumprir o plano curricular anual, decidiu-se em conjunto com a professora titular da disciplina que esse seria o foco do estudo a desenvolver nesta turma. Delimitada a área de intervenção deste projeto, foi necessário definir uma estratégia de intervenção. Desse modo, tornou-se importante refletir acerca dos resultados do inquérito aplicado anteriormente. Após uma análise global das respostas dos alunos acerca da utilidade das estratégias utilizadas pelos professores nas aulas de leitura e da análise das suas respostas à pergunta aberta acerca do que o professor pode/ deve fazer para os auxiliar na compreensão de textos, constatou-se que valorizam sobretudo os seguintes aspetos:

- o a **aprendizagem cooperativa** (trabalho de grupo);
- o a **conversa** como meio para explicitar sentidos (falar sobre questões de interpretação de sentido através de significado literal e de significado inferencial);
- o a **sistematização**.

Tendo em conta que os alunos consideraram úteis todas as estratégias mencionadas e que as estratégias de releitura silenciosa do texto, esclarecimento vocabular, leitura em voz alta e resumo do texto eram frequentemente usadas pelas professoras titulares nas aulas destes alunos, surgiu a convicção de que a adoção de uma estratégia diferente, como os diálogos em grupo, seria benéfica para os auxiliar a superar as dificuldades sentidas durante o processo de compreensão leitora. A aplicação desta estratégia nas aulas destes estudantes visava proporcionar uma aprendizagem cooperativa, de acordo com os seus interesses, e desenvolver as suas habilidades de leitura e compreensão.

A presente estratégia está em conformidade com os documentos curriculares oficiais, incluindo o *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória* e as *Aprendizagens Essenciais* das disciplinas deste projeto. Para promover o desenvolvimento do *Perfil dos Alunos*, é fundamental organizar e implementar atividades cooperativas de aprendizagem, que favoreçam a integração e partilha de conhecimentos, bem como a consciência de si próprio, dos outros e do ambiente circundante (DGE, 2017). Além disso, conforme as *Aprendizagens Essenciais*, o professor deve adotar estratégias que estimulem a colaboração entre pares e em grupos (DGE, 2018b).

No que concerne a esta estratégia – participação dos alunos em conversas sobre os textos – Batalha (2018) refere que as metodologias pedagógicas eficazes para promover a compreensão textual frequentemente incorporam diálogos ou discussões como estratégias para que os estudantes conjuntamente construam significados literais e inferenciais a partir dos textos que leem. Essa abordagem pedagógica propicia uma participação mais ativa por parte dos alunos, fomenta a capacidade de pensamento crítico e concorre para uma maior imersão dos discentes nos textos em questão (Batalha, 2018; Siswanti *et al.*, 2012). No entanto, Batalha (2018) refere também que,

apesar disso, os resultados da investigação não são consistentes quanto a mostrar uma relação entre a melhoria dos níveis de compreensão e o uso dessa estratégia.

Em suma, a identificação da problemática em comum e posterior análise das respostas dos alunos ao inquérito aplicado deram origem à seguinte questão orientadora deste projeto: *será que o uso da estratégia de diálogos em grupo poderá contribuir para uma melhoria na compreensão textual dos alunos em Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira?*

2. Enquadramento teórico

2.1. A compreensão leitora como competência das aulas de língua

Segundo as autoras Viana e Ribeiro (2020), a compreensão leitora representa, conjuntamente, um objetivo de aprendizagem e uma ferramenta de acesso ao conhecimento. Nesse sentido, exerce uma influência significativa não apenas no desempenho escolar dos alunos, mas também noutras dimensões das suas vidas.

Atualmente, numa era de transformação digital, a compreensão leitora torna-se crucial para viver em sociedade. O fácil acesso à informação demanda a formação de “leitores críticos”, exigindo, dessa forma, que os leitores sejam proficientes na compreensão textual. Assim, para compreender plenamente a importância desta competência no contexto educativo, em particular nas aulas de língua, é imperativo examinar cuidadosamente os dois conceitos fundamentais inerentes: leitura e compreensão leitora.

A definição de leitura é ambígua; no entanto, parece haver atualmente consenso quanto à afirmação: ler é compreender (Ribeiro *et al.*, 2010; Sim-Sim *et al.*, 2007; Sousa e Costa Pereira, 2021; Viana, 2009). De acordo com Ribeiro *et al.* (2010, p. 3), “Ler é, por definição, extrair sentido do que é lido, pelo que não se pode falar em leitura se não houver compreensão.” Nesse sentido, torna-se crucial entender o conceito de compreensão.

A compreensão de texto pode ser definida como “a extração e construção do sentido de um texto, operacionalizada através de uma representação mental coerente do mesmo, e que integra a informação veiculada pelo texto com a informação já possuída pelo leitor.” (Viana e Ribeiro, 2020, p. 1)

Sim-Sim *et al.* (2007) definem igualmente este processo como a atribuição de significado ao que é lido. No entanto, acrescentam que, assim como na compreensão oral, o essencial na leitura é a apreensão do significado da mensagem, com o nível de

compreensão resultando da interação entre o leitor e o texto. Nas palavras de Gonçalves (2008, p.136), a compreensão é mesmo “um verdadeiro diálogo do leitor com o autor, em que aquele coparticipa na produção de sentido do texto”. Consequentemente, diferentes leitores podem alcançar distintos níveis de compreensão ao ler o mesmo texto, e o mesmo leitor pode apresentar variações no nível de compreensão ao ler textos diferentes.

Após uma reflexão das definições apresentadas, verifica-se que, conforme destacado por Sousa e Costa-Pereira (2021), a compreensão é um processo complexo que requer o uso de conhecimento, experiência e reflexão sobre o texto, bem como o uso de estratégias adequadas para a sua compreensão, sendo fundamental um ensino eficaz para este fim. Por conseguinte, este tema será explorado no próximo subcapítulo dada a relevância de um ensino adequado para o desenvolvimento desta habilidade.

2.2. O ensino da compreensão

Considerando a reconhecida importância da compreensão leitora para o sucesso escolar dos alunos, surge uma questão fundamental: “É possível ensinar a compreender?” Conforme afirmado por Ribeiro *et al.* (2010), a investigação tem corroborado não apenas a possibilidade de ensinar a compreender, como também ressalta a necessidade premente de o fazer. Alguns estudos enfatizam a necessidade de um ensino “explícito, sistemático e progressivo” (Sousa e Costa-Pereira, 2021, p.361), visto que a sua ausência pode resultar em níveis insuficientes de compreensão por parte dos alunos (Viana e Ribeiro, 2020). Assim sendo, partilha-se da convicção das autoras de que “é imprescindível o papel dos professores, no sentido de modelar estratégias, modelar o pensamento e proporcionar “andaimes” que apoiem os alunos até estes alcançarem o nível de proficiência em compreensão da leitura.” (Viana e Ribeiro, 2020, p. 4). Nesse sentido, é imperativo compreender os fatores que influenciam essa competência.

Seguindo a perspectiva destes autores e de Ribeiro *et al.* (2010), a compreensão de texto resulta da interação de, no mínimo, três categorias de fatores que, por sua vez,

apresentam algumas variáveis a considerar no processo de ensino da compreensão. Na tabela 1, elabora-se uma síntese das principais variáveis a considerar.

Tabela 1 - Fatores Inerentes à Compreensão Leitora (baseado em Ribeiro *et al.*, 2010)

Fatores Inerentes à Compreensão Leitora		
Texto	Contexto	Leitor
- Estrutura - Conteúdo - Sintaxe - Vocabulário	- Condições psicológicas, sociais e físicas do leitor. - Motivação e interesse do leitor. - Objetivos de leitura.	- Estruturas cognitivas e afetivas. - Processos de leitura ativados.

Além destes três tipos de fatores que influenciam a compreensão de texto, conforme discutido pelas autoras, é importante observar que, do ponto de vista didático, a compreensão textual integra ainda quatro níveis, que apresentam exigências e processos distintos (Ribeiro *et al.*, 2010; Viana e Ribeiro, 2020).

1. A **compreensão literal**, que se baseia na identificação de informação explicitamente presente num texto.
2. A **compreensão inferencial**, que implica raciocínio dedutivo ou indutivo sobre o texto, podendo exigir o uso de conhecimentos prévios.
3. A **reorganização da informação**, que requer a “sistematização, esquematização ou resumo da informação” (Ribeiro *et al.*, 2010, p. 14) de forma a consolidar ou reorganizar as ideias.
4. A **compreensão crítica**, que exige que o leitor formule juízos em relação ao que lê.

Adicionalmente a estas variantes, Batalha (2018), na sua tese de doutoramento acerca do conhecimento explícito da língua e da competência de leitura, destaca dez elementos potenciadores do desenvolvimento da compreensão que a autora considera serem

possíveis “linhas orientadoras para o ensino da compreensão”. De forma a sistematizar essas ideias, a tabela 2 apresenta uma síntese desses princípios.

Tabela 2 - Linhas orientadoras para o ensino da compreensão leitora (Batalha, 2018)

Linhas orientadoras para o ensino da compreensão leitora
1. Expandir conhecimento do domínio e do mundo. 2. Promover o contacto com um extenso e variado volume de textos. 3. Facilitar o contacto com textos e contextos de leitura motivadores, de acordo com os interesses dos discentes. 4. Ensinar estratégias para a compreensão de textos, com o objetivo de formar leitores “ativos e estratégicos”. (No entanto, deve ter-se em conta que esse ensino fica comprometido se se tornar inflexível.) 5. Ensinar a estrutura dos textos, com o objetivo de tirar partido dessa estrutura para extrair significado do que se lê. 6. Envolver os alunos em diálogos sobre os textos, de forma a construírem conjuntamente significado literal e inferencial sobre o que leem. 7. Articular as competências de leitura e escrita. 8. Ampliar o vocabulário e aprofundar o conhecimento linguístico. (Essencialmente, nos níveis lexical e sintático-semântico.) 9. Observar e avaliar os variados processos de compreensão dos alunos, de forma a desenvolver tarefas de avaliação específicas para a sua avaliação. 10. Diferenciar o ensino de acordo com as necessidades individuais dos alunos.

Complementarmente, para promover a compreensão leitora, considera-se imperativo que o docente atente os objetivos e as competências de leitura delineados nos documentos curriculares oficiais. Tal abordagem é crucial para o desenvolvimento da compreensão leitora dos discentes. Assim, no subsequente subcapítulo, serão discutidas as *Aprendizagens Essenciais* nas disciplinas de Português e Inglês, especificamente nos domínios da Leitura e da Educação literária.

2.2.1. O ensino da compreensão em Português LM

De acordo com as *AE* de Português para o 12º ano, no domínio da Leitura, os alunos devem desenvolver habilidades avançadas de leitura e interpretação de textos de diversos géneros, além de adquirirem uma consciência reflexiva sobre a sua funcionalidade (DGE, 2018a). Para esse propósito, conforme indicado no documento curricular, destacam-se algumas estratégias que os docentes devem implementar:

- realização de atividades de manipulação de sentido textual como “sublinhar, parafrasear e resumir” segmentos relevantes para a compreensão global do texto;
- exploração de diversas abordagens e modalidades de leitura;
- compreensão e interpretação de textos através de atividades que envolvem o uso de experiências e conhecimentos prévios;
- formulação de perguntas com base em elementos textuais e paratextuais;
- elaboração de hipóteses a partir de deduções textuais, inferência de informações;
- avaliação crítica do texto considerando a intenção do autor e o contexto de comunicação;
- estabelecimento de conexões entre o tema abordado e a realidade pessoal do leitor;
- aquisição de conhecimentos sobre a estrutura textual específica do género ao qual pertence.

No tocante ao domínio da Educação literária, é importante que os alunos sejam capazes de ler, compreender e apreciar textos literários, analisando criticamente a sua dimensão estética e o modo como expressam experiências e valores. Neste ano de escolaridade, as aulas de Português devem ter como foco o desenvolvimento da leitura de textos argumentativos e da Educação Literária, incluindo o conhecimento e a apreciação de obras portuguesas do século XX e o incentivo aos hábitos de leitura. (DGE, 2018a)

Conforme descrito no documento das *AE*, no domínio da Educação Literária, o aluno deve encontrar-se apto para:

- interpretar e contextualizar obras literárias portuguesas do século XX.
- utilizar conhecimentos sobre textos poéticos e narrativos para a sua interpretação.
- analisar recursos expressivos na construção do sentido do texto (como adjetivação, gradação, metonímia e sinestesia.)
- reconhecer valores culturais, éticos e estéticos nos textos.
- comparar textos de diferentes épocas em relação a temas, ideias e marcos históricos.
- debater pontos de vista fundamentados decorrentes da leitura.

Consoante a DGE (2018a), com o fim de auxiliar os alunos no desenvolvimento das habilidades supramencionadas, formando leitores estratégicos, salientam-se as seguintes estratégias a serem desenvolvidas pelos professores:

- consolidar conhecimentos sobre diferentes géneros e modos literários.
 - compreender textos literários através de um percurso de leitura que envolva imaginar desenvolvimentos narrativos a partir do paratexto e da aplicação de experiências pessoais.
 - antecipar o desenvolvimento de temas, enredos e circunstâncias.
 - utilizar conhecimento linguístico e cultural para interpretar expressões e segmentos textuais.
 - analisar de que modo certos temas, experiências e valores são representados pelos autores.
 - justificar interpretações de forma fundamentada.
 - valorizar e fortalecer o hábito da leitura através de atividades como a apresentação de um projeto de leitura perante a turma.
 - explorar temas interdisciplinares inspirados pelas obras literárias estudadas.
- (DGE, 2018a)

2.2.2. O ensino da compreensão em Inglês LE

No que concerne ao Inglês, língua estrangeira (LE), consoante as *AE* para o 10º ano de escolaridade, no domínio da compreensão escrita, os alunos devem ser capazes de ler e compreender diferentes tipos de texto nas áreas temáticas indicadas, usando informações visuais disponíveis. Devem ainda identificar o tipo de texto, decodificar palavras-chave e ideias, além de reconhecer mudanças na estratégia discursiva, no tema e na argumentação através de marcas textuais. Adicionalmente, devem interpretar informações explícitas e implícitas, assim como entender os pontos de vista e intenções dos autores. (DGE, 2018b)

De forma a desenvolverem essas habilidades, ainda de acordo com o documento em análise, os docentes devem implementar estratégias que fomentem o desenvolvimento do pensamento crítico e analítico dos estudantes, com ênfase em: utilizar discursos argumentativos para expressar uma posição, formular argumentos e refutar contra-argumentos; organizar debates que exigem a defesa de afirmações, a formulação de opiniões ou a análise de factos e dados; discutir conceitos ou factos sob uma ótica disciplinar e interdisciplinar, integrando conhecimentos específicos das disciplinas; analisar textos com múltiplos pontos de vista e confrontar argumentos para identificar semelhanças, diferenças e consistência interna (DGE, 2018b).

Segundo Faria (2010), as estratégias e a competência leitora adquiridas na língua materna são fundamentais para a aprendizagem de uma segunda língua. A saber, as mesmas estratégias de leitura aplicadas na língua materna são utilizadas na leitura de uma língua estrangeira, sendo transversais a ambas. Embora a familiarização com o léxico, as estruturas e a gramática da nova língua reduzam as dificuldades de compreensão, o domínio gramatical ou o conhecimento lexical, isoladamente, não garantem uma compreensão leitora eficiente.

De acordo com Fernández (2005), citado em Faria (2010, p. 22), a leitura numa língua estrangeira não é excessivamente difícil, dado que não é indispensável possuir uma competência linguística altamente desenvolvida, no entanto, é necessário ter uma

competência linguística que permita a compreensão textual. Para isso, é essencial ter uma habilidade de leitura que desenvolva estratégias e conhecimentos já adquiridos, concentrando-se no reconhecimento de marcadores discursivos e linguísticos específicos da nova língua.

2.3. Organização de sequências didáticas

2.3.1. Atividades de leitura em aulas de língua

Para Sim-Sim *et al.* (2007, p. 15), “Ensinar a compreender é ensinar explicitamente estratégias para abordar um texto. (...) Essas estratégias ocorrem antes da leitura de textos, durante a leitura de textos e após a leitura de textos.” Com o intuito de formar bons leitores, ou seja, leitores que “recorrem deliberadamente a estratégias de compreensão para melhor compreenderem o que leem” (Sim-Sim *et al.*, 2007, p.15), as autoras Viana e Ribeiro (2020) enfatizam a importância da adaptação de estratégias específicas de acordo com a fase da leitura em questão.

Por conseguinte, com o propósito de facilitar o ensino da compreensão, proporcionando uma aprendizagem contextualizada e significativa para os alunos, diversos estudiosos defendem a implementação de sequências didáticas organizadas em três fases distintas: pré-leitura, leitura e pós-leitura (Giasson, 2000; Ribeiro *et al.*, 2010; Viana e Ribeiro, 2020).

Apresenta-se, no quadro 3, alguns exemplos de atividades didáticas que os professores devem realizar nas suas aulas de modo a promoverem a ativação de estratégias de compreensão em função dos diferentes momentos de leitura.

Tabela 3 - Atividades que promovem a ativação de estratégias conforme os momentos de leitura (Segundo Ribeiro *et al*, 2010; Rodrigues, 2021; Sim-Sim *et al.*, 2007)

Pré-Leitura	<u>Atividades destinadas a preparar a compreensão textual</u> - Explicitar o objetivo da leitura do texto. - Ativar o conhecimento prévio ou vivências relacionadas com o texto. - Explorar o título do texto, utilizando-o como pista para que os alunos façam previsões. - Explorar as ilustrações, incentivando os alunos a realizar previsões sobre o conteúdo do texto. - Identificar e explorar vocabulário e expressões que possam aparecer no texto e que os alunos talvez não conheçam. - Auxiliar os alunos a estabelecer objetivos de leitura.
Leitura	<u>Atividades que auxiliam o aluno na construção de significados a partir da leitura do texto</u> - Promover a interação entre o aluno e o texto, por meio de diferentes “ferramentas”: decodificar, inferir, relacionar, parafrasear, analisar, localizar, explicitar, concluir, entre outros. - Incentivar os alunos a sintetizar conforme avançam na leitura do texto. - Instruir os alunos a sublinhar e fazer anotações durante a leitura.
Pós-Leitura	<u>Atividades que levem a uma reflexão e aprofundamento do material lido</u> - Incentivar a releitura do texto. - Estimular os alunos a formular juízos de valor. - Incentivar os alunos a discutir com os colegas sobre o que leram. - Estabelecer relações entre o texto lido e outros tematicamente associados. - Sumariar e recontar o que foi lido. - Construir esquemas-síntese das principais ideias do texto.

2.4. Os diálogos em grupo na resolução de questões/problemas

Conforme delineado pelo *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*, um documento de referência para a organização de todo o sistema educativo, a integração dos princípios, valores e competências descritos requer a implementação de práticas pedagógicas e didáticas em conformidade com os objetivos estabelecidos no mesmo. Uma das iniciativas consideradas fundamentais para o desenvolvimento deste *Perfil dos Alunos* é a de “Organizar e desenvolver atividades cooperativas de aprendizagem, orientadas para a integração e troca de saberes, a tomada de consciência de si, dos outros e do meio.” (DGE, 2017, p. 31) Ainda, de acordo com as AE, o docente deve promover estratégias que incentivem a colaboração em pares e grupos, onde os alunos demonstrem inteligência emocional, interajam pedindo clarificação e aceitem *feedback* construtivo para alcançar os objetivos propostos (DGE, 2018b). Estes princípios encontram-se alinhados com a estratégia adotada neste projeto – Os diálogos em grupo como atividade facilitadora da compreensão leitora.

Os diálogos em grupo emergem como uma estratégia de suma importância no contexto educativo, especialmente quando voltados para a facilitação da compreensão leitora (Batalha, 2018). Conforme discutido por Viana e Ribeiro (2020), a compreensão de um texto não se limita à decodificação de palavras, mas representa um processo contínuo resolução de problemas de construção de sentido. Neste processo, o leitor é confrontado com uma série de questões interpretativas que demandam resolução: o significado de determinada palavra, a intenção do autor, a motivação de uma personagem ou, ainda, a relevância de um comentário narrativo, entre outras indagações. À medida que encontram respostas para tais questionamentos, formam uma dada representação mental do texto e formam uma síntese, uma perspetiva sobre o sentido do texto.

Acredita-se que essas diferentes perspetivas possam ser debatidas em grupo, potenciando a compreensão textual, conforme defendido por Thompson (2014), destacando que discussões entre pares ou grupos são cruciais para o desenvolvimento

de pensamento crítico mais profundo, uma habilidade essencial na interpretação e análise de textos.

Os diálogos ou discussões em grupo revelam-se uma estratégia pedagógica de notável eficácia na melhoria da compreensão leitora. De acordo com Ketch (2005) e McLaughlin (2012), conforme citado por Thompson (2014, p. 4), atividades de compreensão textual que se baseiam no diálogo proporcionam aos alunos a oportunidade de aprofundar a sua interpretação dos textos lidos. Isto decorre do facto de que a compreensão textual é, em parte, moldada pelas experiências individuais dos leitores. Ao permitir que os alunos discutam em sala de aula, os professores fomentam um ambiente em que os estudantes podem expandir as suas ideias por meio da consideração dos diversos pontos de vista dos colegas. Colomer (2003), conforme citado por Ribeiro (2015, p. 19), corrobora essa visão, mencionando que a discussão em grupos enriquece a compreensão na medida em que permite que os alunos ouçam as interpretações dos colegas e partilhem as suas próprias perspetivas, fortalecendo assim a memória a longo prazo. A necessidade de recordar e explicar a informação lida para justificar as suas interpretações estimula uma compreensão mais profunda, desenvolve a capacidade de argumentação e fortalece o pensamento crítico. Assim, ao confrontar diferentes pontos de vista e eliminar contradições no raciocínio, os alunos são levados a uma análise mais rigorosa e precisa do texto.

Além dos benefícios cognitivos, tais práticas fomentam uma participação ativa e motivada dos alunos em atividades literárias, contribuindo para uma compreensão mais profunda dos textos (Batalha, 2018; Thompson, 2014). Este envolvimento ampliado não apenas aumenta a eficácia do processo educativo, mas também nutre uma apreciação mais rica e substantiva da literatura. Portanto, ao fomentar diálogos estruturados em grupo como método pedagógico, os educadores não apenas promovem uma compreensão mais robusta e significativa dos textos, mas também cultivam habilidades fundamentais de pensamento crítico e colaboração entre os alunos, preparando-os de forma mais abrangente para os desafios intelectuais e sociais do mundo contemporâneo.

Tendo em consideração a fundamentação teórica subjacente a esta prática de leitura, torna-se relevante compreender a sua aplicação em contexto de aula. De acordo com a perspectiva de Berry e Englert (2005), a eficácia desta atividade de leitura reside na criação de um ambiente de apoio que proporcione aos alunos a oportunidade de observar, comunicar e receber feedback sobre as suas interpretações literárias. Com o intuito de assegurar a produtividade dos debates conduzidos pelos alunos, alguns investigadores destacam a importância de prover instruções claras, fornecendo diretrizes para a discussão em grupo, tópicos de debate e a definição de tarefas a serem realizadas (Worthy, 1998, citado por Thompson 2014, p. 5).

Como evidenciado, esta atividade de leitura apresenta inúmeros benefícios. No entanto, o diálogo em grupo permanece uma estratégia subutilizada no desenvolvimento da competência de leitura dos alunos, sendo um dos principais obstáculos o tempo exigido para a sua implementação eficaz (Allington, 2012, citado por Thompson, 2014, p. 3).

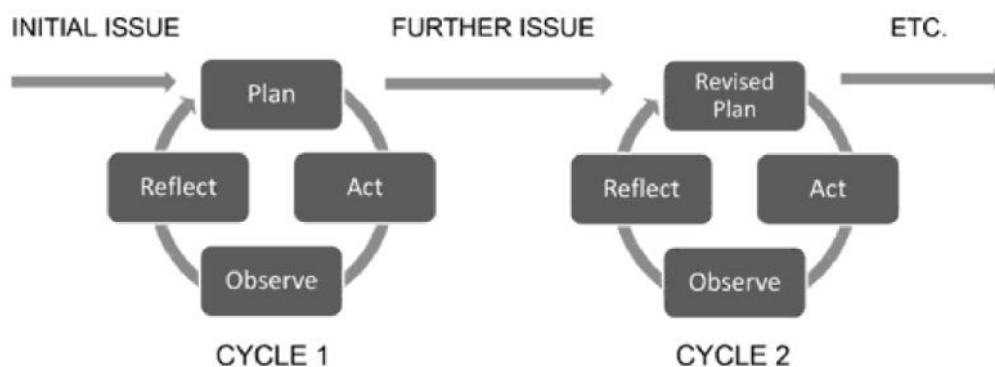
Estes princípios serviram de fundamentação para a implementação da atividade nas sequências didáticas desenvolvidas ao longo dos ciclos de investigação deste projeto. No capítulo subsequente, proceder-se-á a uma análise aprofundada da sua aplicação.

3. Desenho do Estudo Empírico

3.1. Metodologia Científica

Como previamente mencionado, para a realização deste estudo empírico, foi adotada a metodologia da investigação-ação. De acordo com Burns *et al.* (2022), a metodologia de investigação-ação (IA) caracteriza-se por uma abordagem integrada, na qual a implementação de medidas ocorre simultaneamente com o processo investigativo. Este método de investigação docente envolve, geralmente, a execução de ciclos reflexivos estruturados em 4 etapas: **planificar, agir, analisar e refletir**. O seu propósito é o de compreender ou explorar de forma mais aprofundada um aspeto do ensino e da aprendizagem (Burns *et al.*, 2022). Apresenta-se, na seguinte figura, uma representação deste modelo contínuo de investigação segundo Burns *et al.* (2022):

Figura 1 - Diagrama dos ciclos investigativos do modelo de IA (Burns *et al.*, 2022)



No âmbito da IA, o professor investigador inicia o processo através da observação do contexto de sala de aula. No caso de IA em contexto educativo, o professor tem de conhecer muito bem os alunos, as suas competências, necessidades e interesses, mas, sobretudo, avaliar o desempenho específico em determinadas áreas comunicativas e literárias, tendo por referência o currículo nacional. Deste trabalho, emerge um foco de investigação específico. Em seguida, procede ao acesso e à análise da literatura pertinente para compreender a teoria associada ao tema de estudo. A partir dessa base

teórica, faz um plano de intervenção pedagógico-didática (ou plano de ação), realiza as aulas de acordo com o plano, realiza a coleta e análise de dados, comunica os resultados obtidos e, por fim, toma decisões fundamentadas com base nas evidências coletadas (Almeida *et al.*, 2016; Burns *et al.*, 2022))

Adicionalmente, a investigação-ação deve ser compreendida como um processo contínuo e permanente, ao invés de uma intervenção pontual ou uma experiência isolada. O seu objetivo primordial é promover uma prática transformadora de forma sustentada ao longo do tempo, garantindo que as mudanças e melhorias implementadas sejam mantidas e aperfeiçoadas continuamente.

Complementarmente, é de importância sublinhar que a IA se revela um instrumento de grande eficácia para a aprendizagem e o desenvolvimento profissional dos professores. É imperativo que os docentes se posicionem como contínuos aprendizes, empenhados na melhoria das suas competências práticas e estratégias de ensino, com o objetivo de aprender e evoluir com a sua prática pedagógica. Neste contexto, a utilização da IA contribui significativamente para que os professores se tornem profissionais mais reflexivos e solucionadores sistemáticos de problemas (Burns *et al.*, 2022).

Compreendendo a teoria subjacente a esta metodologia, constata-se que o primeiro passo dos ciclos investigativos já foi concluído, conforme detalhado no primeiro capítulo. Após a realização das etapas iniciais, que incluíram a observação e a análise documental, foi determinada uma área de intervenção e formulada uma questão de investigação. Com a revisão teórica adequada ao tema devidamente realizada, procede-se agora à delimitação dos objetivos do estudo. Esta fase é seguida pela planificação detalhada, que abrange os planos de ação para as duas disciplinas envolvidas, a prática letiva e a reflexão crítica sobre os dados recolhidos.

3.2. Objetivos do estudo

Para a execução deste projeto, tornou-se imperativo, desde o início, definir de forma clara e precisa os seus objetivos. Em consonância com o que foi exposto no primeiro capítulo e especificamente no subcapítulo 1.3, a questão fundamental que orienta este

projeto - *será que o uso da estratégia de diálogos em grupo poderá contribuir para uma melhoria na compreensão textual dos alunos em Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira?* - visa alcançar o seguinte objetivo geral:

- avaliar o impacto da estratégia de diálogos em grupo na melhoria da compreensão textual dos alunos nas disciplinas de Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira.

Adicionalmente, foram definidos alguns objetivos secundários:

- promover uma participação ativa dos estudantes, incentivando a partilha, interação e o diálogo.
- desenvolver competências de compreensão leitora que potenciem a autonomia dos alunos.

No entanto, para a execução do plano de ação e com o propósito de analisar detalhadamente a relevância das áreas a serem investigadas, revelou-se imperativo definir objetivos mais específicos. Assim, foram delineados os seguintes objetivos:

1. comparar o desempenho dos alunos em atividades de compreensão textual antes e depois da implementação da estratégia de diálogos em grupo, avaliando as melhorias na compreensão textual através da capacidade de responder a perguntas de compreensão sobre os textos, utilizando questões padronizadas;
2. examinar a influência dos diálogos em grupo na motivação e no envolvimento dos alunos durante as atividades de leitura e interpretação de textos.

Deste modo, a definição destes objetivos específicos permitirá uma análise aprofundada e estruturada da eficácia da estratégia proposta, facilitando a obtenção de conclusões precisas sobre a sua aplicabilidade e impacto na melhoria da compreensão textual dos alunos.

3.3. Plano de Intervenção

3.3.1. Plano de ação de Português

No âmbito da disciplina de Português, foi realizado apenas um ciclo de estudos, constituído por duas aulas com objetivos distintos e complementares. A primeira aula foi destinada à reflexão e à diagnose, enquanto a segunda aula visou a implementação da estratégia delineada e a verificação dos seus resultados.

Tabela 4 - Cronograma das aulas de Português

1 Ciclo de IA	Dia, hora e duração	
Aula 1	• 22 de março de 2023 • 10h10 – 11h40 • 90 minutos	Aula de pré-implementação com atividades de leitura convencionais e resposta a questionário (avaliação de diagnose).
Aula 2	• 23 de março de 2023 • 08h25 – 09h55 • 90 minutos	Aula de implementação com atividades de leitura alinhadas com a estratégia em foco – diálogos em grupo.

Durante a primeira aula, realizada no dia 22 de março de 2023, com uma duração de 90 minutos, a estratégia central do projeto não foi implementada. Esta sessão consistiu numa aula de leitura convencional, utilizando-se as estratégias habitualmente empregues em aulas anteriores. No final da aula, os alunos foram convidados a responder a um questionário de interpretação do material lido, com o objetivo de recolher dados para posterior avaliação e diagnose.

A segunda aula do ciclo de estudos, realizada no dia 23 de março de 2023, também com uma duração de 90 minutos, serviu para a implementação da estratégia delineada – os diálogos em grupo - e a subsequente verificação dos resultados. À semelhança da primeira aula, após a atividade dos diálogos em grupo acerca do material lido, foram igualmente convidados a responder a um questionário interpretativo acerca do mesmo para posterior recolha de dados quantitativos.

Ambas as aulas foram conduzidas sequencialmente, sem intervalo entre elas, utilizando o mesmo texto literário. Considerando que o texto e a sua tipologia podem influenciar a compreensão dos alunos, para obter resultados mais precisos, as duas aulas centraram-se na leitura do conto "Sempre é uma Companhia", de Manuel da Fonseca. Devido à extensão do conto, como este se encontra dividido em duas partes em diversos manuais escolares da disciplina, esta divisão foi adotada nas duas aulas do ciclo. Assim, na primeira aula, os alunos leram a primeira parte do conto e, na segunda aula, a parte final. Desta forma, assegurou-se a continuidade e a coerência na análise da compreensão leitora dos alunos, possibilitando uma avaliação comparativa mais precisa dos efeitos da estratégia implementada na segunda aula em relação à aula convencional.

3.3.2. Plano de ação de Inglês

No tocante à disciplina de Inglês, o plano de ação foi estruturado de forma similar ao de Português, sendo lecionadas duas aulas de uma mesma unidade, utilizando textos com a mesma tipologia textual, com o intuito de obter resultados igualmente precisos.

Tabela 5 - Cronograma das aulas de Inglês

1 Ciclo de IA	Dia, hora e duração	
Aula 1	• 11 de maio de 2023 • 15h15 – 16h45 • 90 minutos	Aula de pré-implementação com atividades de leitura convencionais e resposta a questionário (avaliação de diagnose).
Aula 2	• 17 de maio de 2023 • 08h25 – 09h55 • 90 minutos	Aula de implementação com atividades de leitura alinhadas com a estratégia em foco – diálogos em grupo.

A primeira aula, a aula tradicional, consistiu numa aula de leitura baseada num artigo sobre um multimilionário invulgar, Aaron Levie. Esta sessão foi implementada sem a aplicação da estratégia de diálogos em grupo, funcionando como uma aula de diagnóstico. As estratégias adotadas nesta aula foram as tradicionais utilizadas em aulas de leitura anteriores: os alunos leram o texto, procuraram vocabulário desconhecido e responderam a perguntas de interpretação.

Na segunda aula, aula subsequente à aula de diagnóstico, foi aplicada a estratégia dos diálogos em grupo. Esta abordagem visava verificar a eficácia da referida estratégia no desenvolvimento da compreensão textual dos alunos. No término de ambas as aulas, foi aplicado um questionário interpretativo relativo aos textos trabalhados. Este instrumento permitiu a recolha de dados essenciais para a avaliação posterior e reflexão sobre a prática pedagógica e a evolução dos alunos.

3.4. Ferramentas de recolha de dados

A recolha de dados efetuou-se por via de diferentes instrumentos, ao longo do ciclo de investigação de cada disciplina, decorridos entre os meses de março e maio de 2023. Com vista à posterior verificação dos resultados, os seguintes métodos foram empregues:

- observação direta e anotações no diário de investigadora;
- recolha das respostas dos alunos aos questionários de compreensão textual nas aulas dos dois ciclos supervisivos;
- análise das repostas e avaliação quantitativa;
- comparação dos resultados obtidos nas aulas em que não foi utilizada a estratégia com aquelas em que os alunos realizaram o diálogo pós-leitura.

Numa fase posterior deste capítulo, proceder-se-á à análise dos resultados obtidos, através do cruzamento das informações presentes nas diversas ferramentas utilizadas. Este procedimento permitirá avaliar de forma abrangente e refletir criticamente sobre a prática pedagógica adotada e a evolução dos alunos ao longo do período investigado.

3.5. Ciclo de investigação-ação de Português

3.5.1. Prática pedagógica

Conforme supramencionado, em virtude das dificuldades manifestadas pelos alunos no domínio da Educação Literária e do impacto desta na avaliação, as aulas planificadas para esta disciplina privilegiaram o domínio da Educação Literária. Tal escolha foi motivada pela necessidade de ensinar e aplicar estratégias e/ou metodologias que ajudassem os alunos a melhorar a compreensão de textos literários. De acordo com a DGE (2018), e em consonância com as AE, os professores devem promover estratégias que capacitem os alunos para a leitura, a compreensão e a fruição de textos literários de diferentes géneros.

Como exposto no primeiro capítulo, para o estudo desenvolvido durante esta prática supervisionada, foi aplicado um inquérito acerca da utilidade de algumas estratégias utilizadas pelos professores, conforme Batalha J. (2018), durante o ensino da compreensão. A análise detalhada das respostas a esse inquérito revelou que os alunos valorizam a aprendizagem cooperativa, levando à formulação da questão orientadora deste projeto: *será que o uso da estratégia de diálogos em grupo poderá contribuir para uma melhoria na compreensão textual dos alunos em Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira?* Dessa maneira, as aulas desta sequência didática tiveram como objetivo central responder à questão de investigação do projeto de investigação-ação.

As aulas do ciclo de investigação de Português integraram-se numa sequência didática composta por duas aulas de 90 minutos, correspondendo à quarta e quinta aula da unidade. Dedicada ao estudo de dois contos, esta unidade foi previamente introduzida pela professora cooperante Dalila Guerra, que abordou as características do género textual e concluiu o estudo do conto "George", de Maria Judite de Carvalho. Assim, as três aulas subsequentes concentraram-se na leitura e análise do conto "Sempre é uma companhia" de Manuel da Fonseca. A primeira aula focou-se na leitura e análise da primeira parte do conto, "Dias solitários", enquanto a segunda aula foi dedicada à leitura

e análise da segunda parte do conto, intitulada "O grande acontecimento". Esta divisão e atribuição de títulos foi feita pela autora do manual *Mensagens*.

Aula 1 - Aula Tradicional

A primeira aula desta sequência didática, correspondente à aula tradicional para diagnose, iniciou-se com a exibição de um vídeo sobre a vida e obra do autor do conto a ser estudado, Manuel da Fonseca. Este recurso audiovisual visou contextualizar historicamente e literariamente o conto em análise. Conforme proposto por Sim-Sim *et al.* (2007), para ensinar a compreender um texto, é imprescindível instruir os alunos quanto a estratégias específicas de abordagem textual, as quais devem ser usadas antes, durante e após a leitura. Assim, após a visualização do vídeo, foi realizada uma atividade de pré-leitura.

Esta atividade consistiu na audição do hino comemorativo dos 80 anos da rádio pública em Portugal. Após a audição atenta da letra do hino, a professora propôs algumas questões à turma sobre o conteúdo. Em seguida, para estabelecer uma conexão com o conto "Sempre é uma companhia", os alunos foram instigados pela professora estagiária a refletir sobre o título enigmático do conto, questionando-se sobre quem ou o que poderia representar a referida companhia. Estas atividades iniciais mostraram-se bastante eficazes, pois, de acordo com Sim-Sim *et al.* (2007), uma das estratégias essenciais antes da leitura é a ativação do conhecimento prévio sobre o tema. Desta forma, os alunos puderam mobilizar conhecimentos preexistentes sobre as temáticas do conto, bem como sobre o contexto histórico e literário relevante, fundamentais para a sua compreensão.

Após a atividade de pré-leitura, os alunos ouviram a leitura em áudio da primeira parte do conto. A aula prosseguiu com uma análise coletiva em grande grupo, orientada pela professora estagiária através de um questionário oral dirigido. A análise focou-se nas seguintes questões: caracterização das personagens, relações interpessoais, caracterização dos espaços físico, psicológico e social.

Conforme discutido no subcapítulo 3.3., a divisão do conto em duas partes, "Dias solitários" e "O grande acontecimento", sendo a primeira parte até à peripécia inicial (a chegada do vendedor de telefonias), foi uma escolha estratégica. Esta divisão visou avaliar a eficácia das estratégias pedagógicas utilizadas para melhorar a compreensão de textos literários. Para isso, foi realizada uma avaliação diagnóstica da compreensão dos alunos desta primeira parte do conto, com base nas estratégias tradicionais utilizadas em sala de aula. Assim sendo, no final da aula, os alunos responderam a uma série de perguntas de compreensão textual presentes numa ficha de trabalho elaborada pela professora, cujas respostas foram entregues à professora para posterior análise (cf. Anexo 3).

Aula 2 - Aula com aplicação de estratégia

A segunda aula desta sequência didática, correspondente ao 2.º ciclo de investigação, centrou-se na leitura e análise da segunda parte do conto e na avaliação da eficácia da estratégia proposta no âmbito do projeto. A sessão teve início com a audição da leitura integral da segunda parte do conto. Após os alunos ouvirem atentamente esta leitura, a professora estagiária conduziu uma análise coletiva, através de um questionário oral dirigido, proporcionando uma discussão enriquecedora em grande grupo.

Posteriormente, a professora estagiária, demonstrando flexibilidade na adaptação da estratégia às necessidades dos alunos e às particularidades do texto literário em estudo, solicitou a formação de grupos de quatro elementos. Cada grupo recebeu uma ficha de trabalho, elaborada pela própria professora, que continha a atividade e as respetivas diretrizes. Os tópicos de análise incluíam: a introdução da personagem do vendedor de telefonias e a consequente alteração da situação inicial do conto; a importância da telefonia na vida dos habitantes da aldeia de Alcária; a vida e personalidade de Batola; a peripécia final do conto; e, por fim, as problemáticas atuais refletidas na narrativa (a ficha de trabalho encontra-se disponível nos anexos do documento, cf. Anexo 4).

Após a discussão em grupos, os alunos foram convidados a partilhar com a turma e com a professora as suas conclusões sobre cada tópico. Durante estas apresentações, a

professora estagiária registou no quadro alguns dos pontos principais da análise realizada pelos alunos, elementos estes considerados essenciais para a compreensão do texto narrativo. Este esquema síntese serviu como mais uma ferramenta para verificar a compreensão dos alunos e a eficácia da estratégia aplicada.

A aula prosseguiu com os alunos a responderem a um questionário de compreensão textual (cf. Anexo 4), que foi entregue à professora no final da atividade. Através de uma análise pormenorizada das respostas dos alunos, será possível determinar se a utilização desta estratégia resultou num aumento significativo do nível de compreensão leitora, comparativamente com as respostas fornecidas na aula anterior, onde a estratégia não foi implementada.

Este processo de avaliação contínua, fundamentado na observação e análise dos desempenhos dos alunos, permitirá ajustar e aperfeiçoar as metodologias de ensino, garantindo uma abordagem pedagógica mais eficaz e adaptada às necessidades específicas dos alunos.

Finalmente, Sim-Sim *et al.* (2007, p. 11) afirmam que, de um modo geral:

“(...) no ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo.”

Assim, a professora estagiária procurou planificar as aulas desta sequência didática tendo em conta estas estratégias e o seu projeto de investigação-ação, com a expectativa de atingir o seu objetivo principal: ajudar os discentes a ultrapassar as dificuldades sentidas na compreensão de textos literários através dos diálogos em grupo.

3.5.2. Avaliação quantitativa

3.5.2.1. Aula Tradicional

Conforme supracitado, os alunos, nesta primeira aula do ciclo de investigação, responderam a um questionário de compreensão referente à primeira parte do conto estudado, o qual foi posteriormente entregue à docente para servir como ferramenta de recolha de dados para subsequente análise. O referido questionário era constituído por seis questões, cada uma com uma cotação de 12 pontos, perfazendo um total de 72 pontos. A correção da ficha de trabalho foi realizada com base em critérios de correção análogos aos utilizados em exames (cf. Anexo 5). Todavia, para este projeto, considerou-se pertinente que as questões fossem avaliadas exclusivamente em termos de conteúdo, desconsiderando a estruturação do discurso e a correção linguística, uma vez que o objetivo primordial é avaliar a compreensão do texto.

É de suma importância destacar que, nesta aula, houve a ausência de uma aluna, resultando assim na recolha de uma amostra de 19 fichas resolvidas. Na tabela seguinte, apresentam-se as classificações obtidas por cada estudante. Importa salientar que, embora o total possível de pontos seja 72, os resultados aqui exibidos já foram convertidos para uma escala de 0 a 20.

Tabela 6 - Classificações dos alunos - Ficha 1

Alunos	Questões						Classificação Total/ 20
	1	2	3	4	5	6	
A01	12	3	3	6	0	6	8,3
A02	6	6	3	3	6	0	6,6
A03	9	9	3	6	0	0	7,5
A04	6	6	9	3	0	0	6,6
A05	6	6	9	6	0	0	7,5
A06	3	3	3	6	3	0	5
A07	6	6	3	6	0	0	5,8
A08	12	3	9	6	0	3	9,1
A09	12	6	12	12	0	0	11,6
A10	6	6	0	3	0	0	4,1
A11	6	9	3	3	6	0	7,5
A12	12	9	12	12	12	6	17,5
A13	9	6	12	3	12	0	11,6
A14	3	9	0	3	0	3	5
A15	6	0	6	9	0	0	5,8
A16	3	3	3	3	0	0	3,3
A17	6	6	9	3	3	0	7,5
A18	3	3	3	3	0	0	3,3
A20	12	9	3	6	0	0	8,3

Numa análise das classificações obtidas na ficha de compreensão referente à primeira parte do conto, observou-se que a média das avaliações foi negativa, alcançando apenas 7,5 valores. Este resultado evidencia, uma vez mais, as dificuldades persistentes enfrentadas pelos alunos nesta competência. Consequentemente, confirmou-se a relevância premente de implementação de estratégias pedagógicas que visassem auxiliar os alunos na superação destas dificuldades. A adoção de tais medidas foi

fundamental para promover um progresso significativo na capacidade de interpretação e análise textual por parte dos discentes.

Adicionalmente, após uma análise aprofundada das classificações atribuídas a cada questão, é possível observar que as questões 5 e 6 revelaram um grau de dificuldade particularmente elevado para os alunos. A questão 5 requeria a interpretação de uma afirmação apresentada em linguagem simbólica, exigindo dos alunos uma capacidade avançada de decodificação e compreensão de símbolos literários. Por outro lado, a questão 6 focava na interpretação do valor simbólico da morte da personagem "Rata", pedindo aos alunos que fossem além da simples descrição do acontecimento literal. No entanto, a resposta predominante dos alunos concentrou-se, em grande medida, na apresentação do evento literal, sem a devida exploração e análise do seu significado simbólico subjacente. Esta situação evidenciou que as dificuldades encontradas pelos alunos na interpretação do texto literário em questão se manifestaram, primordialmente, na compreensão da linguagem conotativa e na decodificação da simbologia dos acontecimentos narrativos.

Assim, é possível concluir que o desafio maior para os alunos residiu na capacidade de transcender o plano literal do texto e abordar de forma crítica e interpretativa os elementos simbólicos e conotativos que constituem a riqueza da narrativa literária.

3.5.2.2. Aula com aplicação de estratégia

No decurso do segundo ciclo de investigação, de forma análoga ao procedimento adotado na aula anterior, procedeu-se à recolha das respostas dos discentes relativamente à ficha de compreensão textual, executada em sala de aula, correspondendo esta à segunda parte do conto em análise. É de sublinhar que a execução da ficha nº 2 foi realizada após a implementação da estratégia de diálogos em grupo, com o objetivo de avaliar, subsequentemente, a eficácia desta abordagem metodológica.

A ficha de trabalho nº 2 contemplou igualmente seis questões, com a mesma atribuição de pontos que a primeira ficha, com o intuito de obter resultados mais precisos e

comparáveis. Os critérios de correção adotados seguiram o modelo estabelecido na aula 1 e encontram-se detalhados nos anexos do documento (cf. Anexo 6).

Considera-se relevante sublinhar que, nesta aula, apenas dez alunos estiveram presentes, uma vez que os restantes se encontravam a participar num torneio de desporto escolar. Tanto a professora estagiária como a professora cooperante desconheciam a realização deste torneio, pelo que a planificação das aulas foi efetuada sem a consideração desta eventualidade. Contudo, e face a este imprevisto, será realizada uma análise dos dados que foram possíveis recolher.

Na tabela subsequente, são apresentadas as classificações obtidas pelos alunos em cada questão da Ficha 2 de compreensão textual.

Tabela 7 - Classificações dos alunos - Ficha 2

Alunos	Questões						Classificação Total/ 72
	1	2	3	4	5	6	
A01	3	12	9	6	9	0	10,8
A05	3	6	6	9	0	3	7,5
A06	6	9	6	6	0	0	7,5
A07	6	6	9	3	3	9	10
A08	3	9	9	6	3	6	10
A12	6	6	9	12	6	9	13,3
A13	9	12	12	9	6	9	15,8
A14	3	3	3	3	3	3	5
A19	9	12	6	6	3	6	11,6
A20	9	6	9	9	0	6	10,8

Através de uma análise geral e sucinta das classificações obtidas, constata-se que a média geral foi de 10,8 valores. Apesar de esta média ser positiva, verifica-se que, ainda assim, se apresenta relativamente baixa.

Ao examinar as classificações individuais atribuídas a cada questão, observa-se que a questão 5 foi a que causou maiores dificuldades aos alunos. Esta questão exigia a identificação do recurso expressivo presente numa expressão do conto, bem como a explicação do seu valor. De forma congruente com os resultados obtidos na ficha 1, os alunos manifestaram dificuldades semelhantes na compreensão da linguagem conotativa utilizada.

Este padrão sugere que há uma persistente dificuldade na interpretação da linguagem figurada, o que indica a necessidade de reforçar estratégias pedagógicas que possam melhorar a compreensão e análise dos recursos expressivos utilizados nos textos.

3.5.3. Análise de resultados

Com o intuito de avaliar a eficácia da estratégia implementada, é fundamental realizar uma comparação entre as classificações obtidas nas fichas correspondentes a cada ciclo de investigação. No primeiro ciclo, conforme mencionado anteriormente, a média das classificações foi de 7,5 valores. Já no segundo ciclo, a média das classificações registou um valor de 10,8 valores. Este resultado evidencia uma melhoria nas classificações obtidas; no entanto, é relevante observar que, apesar de se tratar de uma média positiva, esta ainda se encontra aquém das expectativas desejáveis.

Para uma análise mais pormenorizada da evolução individual de cada aluno, foi elaborada uma tabela detalhada com as classificações dos alunos que participaram em ambas as aulas. Esta tabela, que se segue, permitirá uma avaliação mais precisa e abrangente do progresso dos alunos ao longo dos ciclos de investigação-ação.

Tabela 8 - Comparação das classificações obtidas nas fichas 1 e 2

Alunos	Classificações – Ficha 1	Classificações – Ficha 2	Melhoria
A01	8,3	10,8	✓
A05	7,5	7,5	=
A06	5	7,5	✓
A07	5,8	10	✓
A08	9,1	10	✓
A12	17,5	13,3	✗
A13	11,6	15,8	✓
A14	5	5	=
A20	8,3	10,8	✓

Através da análise detalhada da tabela apresentada, é possível constatar que, entre um total de 9 alunos, 6 obtiveram melhorias nas suas classificações, 2 mantiveram os seus resultados e 1 apresentou um desempenho inferior. Este padrão indica, mais uma vez, que a realização da atividade de diálogos em grupo exerceu um impacto positivo na competência de compreensão textual para a maioria dos alunos.

A IA, quando realizada com um número reduzido de alunos, assenta sobretudo numa análise qualitativa, a qual se constrói com base no conhecimento profundo que o professor e investigador possui sobre os seus alunos. Neste contexto, torna-se relevante analisar qualitativamente os casos em que se verificou manutenção ou descida de classificações. Na tabela apresentada, observa-se que os alunos A05 e A14 mantiveram as suas classificações, ou seja, em ambas as aulas do ciclo de estudos obtiveram uma classificação negativa. Tendo em consideração o comportamento habitual destes alunos em sala de aula, uma hipótese para justificar a manutenção das suas classificações poderá estar relacionada com a falta de interesse demonstrada nas aulas desta disciplina, comportamento que se manteve inalterado durante as sessões do ciclo de estudos. Em ambas as atividades, os alunos não evidenciaram esforço na realização das tarefas propostas, chegando, inclusive, a deixar várias questões das fichas de trabalho

em branco. No caso do aluno A14, limitou-se a transcrever citações do texto, sem qualquer elaboração adicional.

A falta de motivação, interesse e empenho na melhoria dos seus resultados pode, eventualmente, ser um reflexo das suas dificuldades específicas na disciplina. Tal facto sugere que estas atividades talvez não sejam as mais adequadas aos seus estilos de aprendizagem ou interesses, sendo necessário um planeamento de atividades mais personalizadas e um acompanhamento mais individualizado.

Para além da manutenção das classificações por parte dos dois alunos mencionados, o aluno A12 apresentou uma descida no seu desempenho em comparação com a aula tradicional. Na primeira aula, o aluno obteve 17,5 valores, uma nota bastante elevada; contudo, na segunda aula, obteve 13,3 valores. Embora tenha mantido uma avaliação positiva, a descida foi significativa. Esta queda pode ser atribuída a alguns dos desafios inerentes às atividades colaborativas, como o aumento de distrações que pode comprometer a concentração. Considerando que este aluno é bastante comunicativo, é possível que tenha perdido o foco durante a realização da atividade. Por conseguinte, na repetição desta metodologia, será necessário um acompanhamento mais atento por parte da professora estagiária, de modo a controlar o progresso do trabalho e a prevenir eventuais distrações ou desvios do tema central.

Não obstante os resultados gerais favoráveis, estes não são suficientes, por si só, para validar plenamente a eficácia desta estratégia pedagógica. Segundo Ribeiro *et al.* (2010), o mero acerto nas questões de compreensão não garante, necessariamente, que o aluno tenha evoluído em termos de alcançar níveis superiores de compreensão. Para obter uma avaliação mais completa da eficácia da estratégia, torna-se imperativo consultar as anotações registadas no diário de investigadora.

No diário, foram registadas as seguintes observações: “Aquando da realização da atividade de discussão em grupos, os alunos mostraram-se motivados e envolvidos na realização da atividade” (26/04/23) e “Com a elaboração em grande grupo do quadro-síntese da análise do conto, foi possível verificar que, no geral, os alunos apresentaram

uma boa compreensão do conto, conseguindo sintetizar as principais ideias dos tópicos de análise mencionados na atividade” (26/04/23). Estas anotações indicam que a estratégia implementada foi bem recebida pelos alunos, que reagiram de forma animada e entusiasta ao serem convidados a participar na atividade de discussão em grupos sobre a análise do conto. Além disso, observou-se que os alunos se mostraram mais atentos e envolvidos durante a execução da atividade. Por conseguinte, verifica-se que a compreensão do conto pelos alunos foi, de forma geral, satisfatória. No entanto, é necessário continuar a monitorizar e avaliar a eficácia da estratégia através de métodos complementares para garantir um progresso contínuo na competência de compreensão textual.

3.6. Ciclo de investigação-ação de Inglês

3.6.1. Prática pedagógica

No presente subcapítulo, proceder-se-á à descrição minuciosa das aulas ministradas no âmbito do ciclo de estudos de Inglês, com o objetivo de justificar as abordagens pedagógicas e a metodologia adotada na sequência didática implementada. Estas aulas encontram-se integradas numa sequência didática composta por duas sessões de noventa minutos cada, programadas e desenvolvidas de acordo com as diretrizes curriculares estabelecidas. Conforme previamente mencionado, foram lecionadas a uma turma do 10.º ano do curso de Ciências e Tecnologias, constituída por 20 alunos com perfis heterogéneos, resultando numa variação considerável nos desempenhos individuais em Inglês.

Aula 1 – Aula Tradicional

A primeira deste Ciclo Investigativo, decorreu no dia 11 de maio de 2023 às 15h15 e foi a segunda aula de 90 minutos dedicada ao tema da unidade, o dinheiro. Além disso, esta aula teve dois objetivos principais claros. Em primeiro lugar, visou dotar os alunos de vocabulário suplementar para poderem discutir o tema da unidade e, em segundo lugar, melhorar as suas capacidades de compreensão oral e de compreensão leitora.

Na primeira parte da aula, o foco foi direcionado para o aprimoramento das competências auditivas dos alunos. Este segmento foi estruturado com o intuito de proporcionar uma consolidação aprofundada e uma expansão significativa do vocabulário associado ao tema central da unidade. Durante este período, os discentes foram expostos a uma série de cinco intervenções oratórias, cada uma abordando diferentes situações quotidianas que envolvem o uso e a gestão do dinheiro. Através destas exposições, os alunos tiveram a oportunidade de familiarizar-se com novos verbos relevantes, ampliando assim o seu reportório lexical e enriquecendo a sua compreensão do vocabulário contextualizado.

Na segunda e principal parte da aula, os alunos trabalharam as suas competências de compreensão leitora através da análise de um artigo sobre um multimilionário incomum, Aaron Levie (cf. Anexo 7). Esta atividade de leitura foi projetada para fomentar a melhoria das habilidades de leitura dos alunos, conforme preconizado pela Direção-Geral da Educação (DGE, 2018), no documento *Aprendizagens Essenciais*. De acordo com as AE, a prática de leitura e compreensão de diferentes tipos de textos, inseridos nas áreas temáticas apresentadas, é fundamental para o desenvolvimento das competências de compreensão leitora.

No termo da leitura do texto proposto, os alunos foram convidados a proceder à resolução do exercício 6 do manual, o qual se destina a aferir a compreensão do texto (cf. Anexo 8). Posteriormente, os alunos entregaram as suas respostas à professora, permitindo-lhe assim a recolha de dados pertinentes para o seu projeto de investigação-ação. Embora o exercício não exija a transcrição de elementos textuais, a professora solicitou expressamente aos alunos que o fizessem.

As estratégias pedagógicas empregues nesta aula corresponderam às metodologias tradicionais aplicadas em aulas de leitura anteriores. Os alunos procederam à leitura do texto, identificaram vocabulário desconhecido e responderam a questões de interpretação. Estas estratégias foram deliberadamente utilizadas com o intuito de permitir à professora estagiária comparar a compreensão da leitura obtida nesta aula

com a compreensão que será possível aferir na aula subsequente, onde se utilizará uma abordagem colaborativa.

Para encerrar a aula, os alunos participaram numa atividade de discussão em pares sobre o que fariam caso fossem multimilionários. Esta atividade proporcionou aos alunos a oportunidade de desenvolver as suas competências de expressão oral, enquanto praticaram as orações condicionais, nomeadamente a “first conditional” e abordaram o tópico discutido durante a aula.

Em síntese, considera-se que as atividades e estratégias implementadas nesta aula foram eficazes para atingir os objetivos propostos. Com esta aula, os alunos não só adquiriram o vocabulário necessário para se sentirem mais seguros na expressão oral sobre o tema, como também para enfrentar situações do quotidiano, tais como realizar compras ou discutir assuntos relacionados com negócios em inglês.

Aula 2 - Aula com aplicação de estratégia

No dia 17 de maio de 2023, às 08h25, teve lugar a aula dedicada à implementação da estratégia escolhida, os diálogos em grupo, sendo a segunda aula do ciclo de IA de 90 minutos sobre o tema da unidade em questão. Durante esta aula, os alunos foram imersos numa reflexão aprofundada sobre a relação entre dinheiro e felicidade, tendo sido orientados na leitura de um artigo relevante e na execução de uma minipresentação oral sobre o tópico abordado.

A primeira parte da aula visou primordialmente o desenvolvimento das competências leitoras dos alunos. Para tal, os alunos assistiram a uma curta-metragem do realizador Daniel Yam. Situada em Singapura, a narrativa desta produção cinematográfica apresenta uma relação tensa entre pai e filho e proporciona uma perspetiva crítica sobre a conceção de riqueza. Este recurso audiovisual serviu como uma introdução ao tema da aula, permitindo aos alunos desenvolver simultaneamente as suas competências auditivas e de pensamento crítico. Após a visualização do vídeo, os alunos foram incitados a debater, em grupo, as suas opiniões sobre o tema apresentado.

Seguidamente a esta atividade introdutória, focada na temática da relação entre o dinheiro e a felicidade, os alunos foram convidados a ler um artigo que discute um estudo que afirma que o dinheiro pode, de facto, comprar felicidade (cf. Anexo 9). No contexto desta aula, foi aplicada uma estratégia cooperativa previamente estabelecida, nomeadamente a realização de diálogos em grupo após a leitura individual do texto. A implementação de tal estratégia visa verificar a sua eficácia e determinar se esta promove uma melhoria na compreensão leitora dos alunos. Consoante afirmam Kelley & Clausen-Grace (2013), a interação verbal aumenta o envolvimento dos discentes, encoraja-os a assumir responsabilidade pelo seu processo de aprendizagem, estimula o pensamento crítico, proporciona esclarecimento de dúvidas, fomenta a construção e partilha de conhecimentos e oferece oportunidades para a aplicação de estratégias de compreensão.

Após a leitura silenciosa do artigo, os alunos discutiram, em grupos de quatro, diversas questões sobre o conteúdo lido e, posteriormente, responderam a um conjunto de questões de compreensão leitora (Ficha de trabalho com a atividade e questionário disponível para consulta nos anexos do documento, anexo 9). Este procedimento permitiu à professora recolher dados pertinentes para a sua investigação e avaliar o impacto da técnica colaborativa na compreensão leitora dos alunos.

Na segunda e última parte da aula, os alunos prepararam e realizaram uma minipresentação oral sobre a questão "Pode o dinheiro comprar a felicidade?". Durante as apresentações, os colegas, em grupos, anotaram um ponto forte e um ponto fraco de cada apresentação no que se refere ao conteúdo, fluência, correção linguística e/ou presença e postura. Esta atividade proporcionou aos alunos uma maior atenção às apresentações dos pares, uma vez que tinham uma motivação específica para tal. Além disso, os alunos refletiram sobre as suas próprias apresentações, promovendo assim um processo de autoavaliação e aprimoramento.

Em síntese, a aula revelou-se benéfica para os alunos, que tiveram a oportunidade de ler e discutir um texto relevante sobre o tema da aula, facilitando a compreensão do mesmo e permitindo-lhes apoiar-se mutuamente. Ademais, a possibilidade de expressar

as suas próprias ideias sobre o tema estudado fez com que se sentissem valorizados e reconhecidos como elementos ativos e importantes do processo educativo.

3.6.2. Avaliação quantitativa

3.6.2.1. Aula Tradicional

Como referido acima, os alunos, na primeira aula deste ciclo de investigação, realizaram um exercício de compreensão referente a um artigo sobre o tema da unidade. Este exercício foi posteriormente entregue à docente, visando servir como ferramenta de recolha de dados para subsequente análise. O referido exercício continha um questionário constituído por cinco questões, cada uma com uma cotação de cinco pontos, perfazendo um total de vinte e cinco pontos. Os critérios de correção estão detalhados no final do documento, no Anexo 10.

Importa salientar que, para este projeto, considerou-se pertinente que as questões fossem exclusivamente de Verdadeiro/Falso, desconsiderando-se a estruturação da resposta e eventuais erros ortográficos. Tal decisão deve-se ao facto de que o objetivo primordial é avaliar a compreensão do texto.

É digno de nota que, nesta aula, registou-se a ausência de uma aluna, resultando na recolha de uma amostra de 19 exercícios resolvidos. A tabela seguinte apresenta as classificações obtidas por cada estudante, devidamente convertidas para uma escala de 0 a 20 valores.

Tabela 9 - Classificações Aula 1 - Inglês

Alunos	Questões					Classificação Total /20
	1	2	3	4	5	
A01	5	5	5	5	5	20
A02	5	5	5	5	5	20
A03	5	5	5	5	5	20
A04	5	5	0	0	5	12
A05	5	5	5	0	5	16
A06	5	0	5	5	5	16
A07	5	0	0	0	0	4
A08	0	0	5	5	0	8
A09	0	0	5	5	5	12
A10	5	5	5	5	5	20
A11	5	5	5	5	5	20
A12	5	0	0	5	5	12
A13	5	5	5	5	5	20
A14	5	5	5	5	5	20
A15	0	5	0	5	5	12
A16	5	5	0	0	5	12
A17	0	5	5	5	5	16
A19	5	5	5	5	5	20
A20	5	5	0	0	5	12

Ao proceder-se à análise das classificações obtidas pelos discentes, verifica-se que a média dos resultados alcançou o valor de 15,3. As classificações obtidas foram bastante positivas, algo que, à partida, não seria expectável. Tendo em conta o perfil destes alunos, uma possível explicação para este desempenho positivo pode estar relacionada com o formato do exercício em questão. Tratando-se de um exercício de verdadeiro ou falso, não requer um aprofundamento significativo nem uma resposta elaborada. Sabendo que estes alunos enfrentam dificuldades na expressão escrita, os resultados mais baixos em exercícios de compreensão com resposta longa podem dever-se à sua incapacidade de formular respostas adequadas ou de se expressarem de forma clara. Neste caso, o facto de não ser necessário a redação de respostas extensas, pode ser uma

hipótese para os bons resultados destes alunos. Outro fator que pode ter contribuído para as boas classificações é o domínio do vocabulário da unidade em estudo, que foi trabalhado de forma intensiva pela professora numa aula anterior. Tal evidência sugere que estes alunos beneficiariam de uma abordagem pedagógica com maior foco no desenvolvimento do vocabulário e numa prática intensiva de leitura, com vista à aquisição de novos termos e à melhoria da compreensão leitora.

3.6.2.2. Aula com aplicação de estratégia

Na segunda aula do ciclo de estudos de Inglês, à semelhança do processo realizado na aula anterior, foram recolhidas as respostas a uma ficha de compreensão textual elaborada pela professora. Este procedimento foi efetuado após a implementação da estratégia dos diálogos em grupo, visando a subsequente reflexão e análise das respostas. Conforme a metodologia aplicada na aula anterior, o exercício de compreensão desta ficha de trabalho consistia em seis questões de Verdadeiro/Falso, cada uma com uma cotação de cinco pontos, perfazendo um total de trinta pontos. Os critérios de correção encontram-se disponíveis nos anexos do documento (cf. Anexo 10).

Considera-se relevante mencionar que, nesta aula, dois alunos não compareceram, resultando numa amostra de dezoito questionários resolvidos. Na tabela seguinte, são apresentadas as classificações obtidas pelos alunos em cada questão da ficha de compreensão. Cabe mencionar que, embora o total de pontos possível seja trinta, os resultados apresentados encontram-se convertidos para uma escala de zero a vinte valores.

Tabela 10 - Classificações Aula 2 - Inglês

Alunos	Questões						Classificação Total /20
	1	2	3	4	5	6	
A01	5	5	5	5	5	5	20
A03	5	5	5	5	5	5	20
A04	5	5	5	5	5	5	20
A05	5	5	0	0	0	5	13
A06	5	5	0	5	0	5	13,3
A07	5	5	5	5	5	5	20
A09	5	5	5	5	0	5	16,6
A10	5	5	5	5	5	5	20
A11	5	5	5	5	0	0	13,3
A12	5	5	5	5	5	5	20
A13	5	5	5	5	0	5	16,6
A14	5	5	5	5	5	5	20
A15	5	0	0	5	5	5	13,3
A16	5	5	5	5	0	5	16,6
A17	5	5	5	5	5	0	16,6
A18	5	5	5	5	5	5	20
A19	5	5	5	5	5	5	20
A20	5	5	5	5	5	5	20

Após uma análise generalizada dos resultados obtidos, constata-se que a média alcançada pelos alunos se situou em 17,5 valores. Este resultado revela-se deveras positivo e pode ser interpretado como um indicativo de uma boa compreensão leitora por parte dos discentes, bem como de uma estratégia pedagógica eficaz tendo em conta este contexto. Adicionalmente, durante esta aula, os alunos mostraram-se mais participativos demonstrando um grande interesse durante a atividade de leitura.

3.6.3. Análise de resultados

Após as duas aulas do ciclo de investigação, constatou-se um incremento significativo na média das classificações obtidas nas questões de compreensão textual, em comparação com a primeira aula. Apesar das classificações iniciais terem sido positivas, este aumento pode ser interpretado como um indicativo da eficácia da estratégia dos diálogos em grupo, dado que tal abordagem se revela propensa a facilitar a compreensão leitora.

De forma análoga ao procedimento adotado na disciplina de Português, foi elaborada uma tabela que apresenta as classificações dos alunos presentes em ambas as aulas do ciclo investigativo, totalizando 17 alunos. Esta tabela tem por objetivo comparar as classificações obtidas nas duas sessões letivas, uma anterior à implementação da estratégia mencionada e a outra subsequente à sua aplicação. A referida tabela encontra-se apresentada a seguir.

Tabela 11 - Comparação das classificações obtidas nas aulas

Alunos	Classificações – Exercício 1	Classificações – Exercício 2	Melhoria
A01	20	20	=
A03	20	20	=
A04	12	20	✓
A05	16	10	✗
A06	16	13,3	✗
A07	4	20	✓
A09	12	16,6	✓
A10	20	20	=
A11	20	13,3	✗
A12	12	20	✓
A13	20	16,6	✗
A14	20	20	=
A15	12	13,3	✓
A16	12	16,6	✓
A17	16	16,6	✓
A19	20	20	=
A20	12	20	✓

Ao analisar e comparar as classificações de cada aluno que participou em ambas as aulas, observou-se que, dos 17 alunos, 8 apresentaram uma melhoria nas suas classificações, 5 mantiveram a classificação máxima e 4 registaram uma diminuição na sua pontuação. Estes resultados sugerem que a estratégia implementada para ajudar os alunos a superar dificuldades na compreensão de textos foi, em termos gerais, bastante eficaz. No entanto, é fundamental reconhecer que os dados apresentados são de natureza genérica e que diversos fatores, como discutido no capítulo 2 deste projeto, influenciam a compreensão textual. Assim, não se pode afirmar com certeza que a melhoria obtida seja exclusivamente atribuível à atividade colaborativa realizada.

Dada a reduzida amostra de alunos, torna-se imperativo proceder a uma análise qualitativa dos dados recolhidos. Assim, procurou-se justificar a razão pela qual cinco

alunos mantiveram as suas classificações, enquanto quatro alunos registaram uma diminuição. Os cinco alunos que mantiveram as suas classificações não tinham como melhorar pois já tinham obtido classificação máxima. Estes alunos são, habitualmente, estudantes com uma boa capacidade de compreensão de textos. Dessa forma, o facto de terem mantido as suas notas indica que a atividade colaborativa não lhes foi prejudicial, podendo ainda ter sido benéfica para os restantes membros do grupo, na medida em que lhes possibilitou a partilha de conhecimentos e ideias. No que diz respeito aos alunos que viram as suas classificações diminuir, um dos fatores que pode explicar essa descida é a natureza da atividade, que exige um elevado nível de concentração para evitar dispersão, uma boa gestão do tempo, bem como uma capacidade para trabalhar em grupo. Estes alunos demonstram uma tendência para preferirem o trabalho individual; contudo, é vantajoso que desenvolvam a capacidade de trabalhar em grupo, com vista ao seu futuro e à sua integração na sociedade e no mercado de trabalho.

Adicionalmente, é relevante sublinhar que a professora anotou no seu diário de investigadora, ao término da aula 2, o seguinte comentário: "Os alunos demonstraram um interesse significativo na realização da atividade proposta, embora o tempo despendido tenha sido superior ao inicialmente previsto. Apesar desse fator, a atividade revelou-se compensadora, na medida em que os alunos expressaram que consideraram a atividade benéfica e motivadora para a sua compreensão." Este comentário, revela uma importante variável no processo de aprendizagem, a motivação. De acordo com Logan *et al.* (2011), a motivação não apenas melhora o desempenho, mas também desenvolve habilidades ao longo do tempo, visto que estudantes motivados dedicam mais esforço cognitivo para entender os textos e decifrar palavras desconhecidas, o que pode aprimorar as competências de compreensão da leitura se mantido continuamente.

Em síntese, embora os dados obtidos não permitam uma conclusão absoluta sobre a eficácia exclusiva da estratégia colaborativa, os sinais positivos observados indicam que tal abordagem pode ter contribuído de forma substancial para a melhoria da compreensão textual dos alunos.

Considerações Finais

Para a elaboração das considerações finais deste projeto de investigação-ação, é imperativo revisitar a questão de investigação que serviu de base ao estudo: *será que o uso da estratégia de diálogos em grupo poderá contribuir para uma melhoria na compreensão textual dos alunos em Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira?*

Com o intuito de dar resposta a esta interrogação, foi delineado um plano de ação, conforme descrito no capítulo 3, que visava atingir três objetivos gerais: (1) avaliar se a estratégia de diálogos em grupo poderia facilitar o processo de compreensão da leitura nas disciplinas de Português e Inglês; (2) incentivar a participação ativa dos alunos, promovendo a partilha, a interação e o diálogo; (3) desenvolver competências de compreensão leitora que favorecessem a autonomia dos alunos.

Os resultados obtidos confirmam a realização satisfatória dos objetivos propostos. Relativamente ao primeiro objetivo, a análise comparativa e quantitativa dos dados recolhidos revelou que a média das classificações dos alunos melhorou significativamente nas aulas onde a estratégia de diálogos em grupo foi implementada, em contraste com as aulas onde esta abordagem não foi utilizada. Tal evidência sugere que a estratégia colaborativa foi efetiva na promoção da compreensão textual.

No que se refere aos objetivos 2 e 3, a análise dos registos no diário de investigação e as observações diretas demonstraram um elevado grau de envolvimento dos alunos nas atividades de discussão em grupo. Estes demonstraram uma participação mais ativa e autónoma, beneficiando da partilha e do diálogo promovidos pela estratégia implementada.

Em suma, conclui-se que a adoção da estratégia de diálogos em grupo contribuiu de forma substancial para o desenvolvimento da competência de compreensão leitora dos alunos, corroborando a eficácia da abordagem na melhoria da compreensão textual e na promoção da autonomia e participação ativa dos estudantes.

A aplicação da estratégia em estudo revelou-se igualmente favorável em ambas as línguas. Contudo, foram identificadas algumas implicações que requerem cuidadosa consideração para garantir o adequado desenvolvimento da atividade didática. Foi essencial adaptar a atividade ao ensino de cada língua, uma vez que, tratando-se de uma língua estrangeira e uma língua materna, apresentam estilos de ensino e aprendizagem distintos. Adicionalmente, foi necessário preparar a atividade tendo em conta os objetivos de leitura, os conteúdos e o nível dos alunos, assim como fornecer instruções claras para a realização da atividade. Salienta-se ainda a importância de manter uma monitorização constante durante a execução da atividade, de modo a assegurar a participação ativa de todos os alunos e uma gestão eficaz do tempo disponível para a conclusão das tarefas. Relativamente ao Português, dada a maior complexidade dos conteúdos, a implementação da estratégia requereu uma preparação mais intensiva para garantir o sucesso em sala de aula.

Importa ainda mencionar que o presente estudo enfrentou algumas limitações que merecem ser salientadas. A mais premente dessas limitações foi, sem dúvida, a escassez de tempo disponível para a realização integral do projeto, tendo sido apenas realizado um ciclo de investigação. A janela temporal para a implementação da estratégia adotada revelou-se extremamente reduzida, em grande parte devido à necessidade imperiosa de cumprir o plano curricular das disciplinas envolvidas. Este facto foi particularmente acentuado na disciplina de Português, onde o plano curricular do 12º ano se revela particularmente extenso e exigente.

Embora os resultados obtidos nas duas disciplinas sob análise tenham sido positivos, é importante notar que não são significativos o suficiente para validar conclusões definitivas. Tal constatação aponta para a necessidade de uma investigação futura mais aprofundada. A investigação-ação deve ser encarada como um processo contínuo e evolutivo, e não como uma mera intervenção pontual ou uma experiência isolada. O seu propósito primordial é promover práticas transformadoras de forma sustentada ao longo do tempo, assegurando que as mudanças e melhorias introduzidas sejam continuamente mantidas e aperfeiçoadas.

Neste sentido, um tópico relevante a ser explorado em futuras investigações seria a análise da eficácia da estratégia aplicada a diferentes tipos de texto, além do narrativo. Consoante Ribeiro *et al.* (2010), a investigação tem demonstrado que os tipos de texto influenciam os níveis de compreensão, e os alunos portugueses apresentam um desempenho superior perante textos narrativos. Assim, investigar a aplicação da estratégia em contextos textuais variados seria de grande pertinência. Outro campo de interesse seria a análise de uma estratégia pedagógica voltada para a melhoria da competência interpretativa da linguagem conotativa nos textos literários, uma dificuldade notada na disciplina de Português durante a análise dos resultados.

Em conclusão, e para efeitos de um comentário final, é de considerar que o presente projeto alcançou de forma global os objetivos que se propuseram. Houve uma progressão satisfatória na competência de compreensão leitora, o que denota um êxito significativo no âmbito da sua implementação. Apesar das dificuldades inerentes ao desenvolvimento do projeto, a experiência foi profundamente satisfatória e contribuiu significativamente para o desenvolvimento profissional da docente. Espera-se que os resultados obtidos possam, de alguma forma, contribuir de maneira relevante para o campo da investigação em questão.

Referências Bibliográficas

- Almeida, J., Ellison, M., Anido, M., Lorenzo, M., Hurst, N., Santos, P., Nicolás, P., Tomé, S. & Rodrigues, S. (2016). *Projetos de Investigação-Ação*. Orientações gerais para a elaboração do Relatório de Estágio em ensino de Português e de Língua Estrangeira. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Batalha, J. (2018). *Relações entre conhecimento explícito da língua e a competência de leitura*. Tese de doutoramento. Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da Universidade Nova de Lisboa. 66-71.
- Berry, R. A. W., & Englert, C. S. (2005). Designing Conversation: Book Discussions in a Primary Inclusion Classroom. *Learning Disability Quarterly*, 28(1), 35–58. <https://doi.org/10.2307/4126972>
- Burns, A., Edwards, E., & Ellis, N. (2022). *Sustaining Action Research. A Practical Guide for Institutional Engagement*. (1st ed.). Routledge.
- Câmara Municipal de Penafiel. (2024) <https://www.cm-penafiel.pt/>
- Council of Europe. (2001). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment*. Press Syndicate of the University of Cambridge.
- Decreto-lei n.º 54/2018, de 6 de julho. Diário da República: I Série A, nº 129/18.
- Direção-Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Ministério de Educação.
- Direção-Geral da Educação (2018a). *Aprendizagens Essenciais*. Português. 12.º ANO | ENSINO SECUNDÁRIO | FORMAÇÃO GERAL – CONTINUAÇÃO. Ministério de Educação.

Direção-Geral da Educação (2018b). *Aprendizagens Essenciais*. Inglês. 10.º ANO / ENSINO SECUNDÁRIO /FORMAÇÃO GERAL – CONTINUAÇÃO. Ministério de Educação.

Escola Secundária de Penafiel. (2018). *Projeto educativo 2018/ 2020*.

Escola Secundária de Penafiel. (2022a). *Projeto educativo 2022/ 2026*.
<https://espenafiel.org/2022/projeto-educativo/>

Escola Secundária de Penafiel. (2022b). *Relatório de Avaliação Interna*.
<https://espenafiel.org/2022/relatorio-avaliacao-interna/>

Faria, A. (2010). *Produção de materiais didáticos para orientar a compreensão leitora em textos breves*. Dissertação de Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino básico e no Ensinos Secundário. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

Giasson, J. (2000). *A compreensão na leitura*. Edições Asa.

Gonçalves, S. (2008). Aprender a ler e compreensão do texto: processos cognitivos e estratégias de ensino. *Revista Iberoamericana de Educación*, 46, 135–151.
<https://doi.org/10.35362/rie460720>

Kelley, M., & Clausen-Grace, N. (2013). *Comprehension Shouldn't Be Silent: From Strategy Instruction to Student Independence*. (2nd ed.) International Reading Association. <https://www.literacyworldwide.org/docs/default-source/bonus-materials/front-matter-887.pdf?sfvrsn=>

Logan, S., Medford, E., & Hughes, N. (2011). *The importance of intrinsic motivation for high and low ability readers' reading comprehension performance*. Learning and Individual Differences. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1041608010001160?via%3Dihub>

- Ribeiro, I., Viana, F., Cadime, I., Fernandes, I., Ferreira, A., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *Compreensão Da Leitura. Dos Modelos Teóricos ao Ensino Explícito - Um Programa de Intervenção para o 2.º Ciclo do Ensino Básico*. Edições Almedina S.A. <https://hdl.handle.net/1822/11216>
- Ribeiro, M. (2015). *As estratégias de compreensão leitora no ensino do português e do espanhol: contributos teórico-práticos*. Dissertação de mestrado.
- Rodrigues, S. V. (2021). *Para desenvolver a competência da leitura: abordagens didáticas*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto.
- Sim-Sim, I., Duarte, C., & Micaelo, M. (2007). *O ensino da leitura: A compreensão de textos*. Ministério da Educação/DGIDC. http://area.dge.mec.pt/gramatica/ensino_leitura_compreensao_textos.pdf
- Siswanti, F. H., Ngadiso, N., & Setyaningsih, E. (2014). The Use of Small-group Discussion to Improve Students' Reading Comprehension. *English Education: Jurnal Pendidikan Bahasa Inggris Universitas Sebelas Maret*, 2(2), 61153. <https://media.neliti.com/media/publications/61153-EN-the-use-of-small-group-discussion-to-imp.pdf>
- Sousa, O. & Costa Pereira, I. (2021). *Compreensão na Leitura: Investigação e Ensino*. Alfabetização Baseada na Ciência. 361-367.
- Thompson, D. (2014). *The Effect of Student Sharing on Reading Comprehension*. Master of Science in Education - Reading. <https://minds.wisconsin.edu/bitstream/handle/1793/70159/DarcyThompson.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Viana, F. (2009). *O Ensino da Leitura: A Avaliação*. Ministério da Educação. <https://hdl.handle.net/1822/31558>
- Viana, F., & Ribeiro, I. (2020). *Compreensão da leitura*. LER: Leitura, escrita, recursos. <https://ler.pnl2027.gov.pt>

Anexos

Anexo 1 – Ficha de Trabalho - Aula 0 (Inglês)



Student's worksheet: reading activity

Pre-reading:

1. The story you will read involves books. Discuss the following questions with your partner.

- Do you enjoy reading?
- When was the last time you read a book?
- What was the last book you have read? Have you liked it?
- When and where do you usually read?
- What type of books do you prefer?
- Do you believe that reading improves your vocabulary? Why?

While-reading:

2. Read the following 2 chapters of a story from the book *The Chain* by Keith Gray.

The Chain by Keith Gray

Chapter 2: Kate's Courage

And that's what she did. The next day, and the next. Every day while Kate was alone with her dad, before her mum arrived, she would read aloud to him while he lay and listened. He would often have his eyes shut but he promised he wasn't asleep and could hear every word.

Kate began to look forward to being with him now. She enjoyed that hour or so while she read to him. She started to hurry to the hospital from school. Her dad seemed as eager as she was to find out what happened next. He would say he was desperate for the next chapter and ask her to get settled and get reading!

Now and again a nurse might rush in to give her father an injection or check the machines. But Kate's dad just told her to keep reading. Maybe he really was enjoying the book as much as he said. Maybe it wasn't only to please her. They were sharing something, weren't they? Just the two of them. She had never felt so close to her father as she did when she was sitting reading to him.

After about a week, Kate could see they were getting near to the end of the book. She began to think about which book she would choose next. Could she find one they would both enjoy as much?



When she did at last come to the end of the book, she promised her father she'd be back with another one the next day. She had a choice of three or four, but she hadn't picked exactly which one yet.

But she never did get to read another book for him. Because that was the night he died.

Chapter 3

After the funeral her mum told her about what the nurses in the hospital had said. They'd all thought her dad would die sooner. They said they thought he'd hung on for those last few days because he wanted to know how the book was going to end.

Kate hoped that it was true. It would have felt much worse if he had died without knowing how the book ended.

The nurses also talked about how brave Kate had been when she had been reading to him. But it hadn't felt like being brave at all. She'd wanted to be there, with him.

'You should keep that book,' her mother said. 'So you don't forget.'

But Kate knew she would never forget. And somehow it didn't feel right to keep the book.

The next day she went for a walk and took the book in her bag. She walked to the park in the town centre. It was a beautiful sunny day, but the world felt horribly lonely without her dad. She sat in the shade of an old oak tree, thinking about him and the book they'd shared.

Kate thought about the book. She knew that books could make you laugh, or make you cry. They could be thrilling, or romantic, or scare you. They could take you all around the world, and beyond. They could make you see things from someone else's point of view. They could challenge you. They could help you understand. They could bring you comfort. So much. So very much.

Kate thought books should be shared.

She took the book out of her bag and put it beside her on the park bench. Then she stood up and walked away. She left the book there.

She turned to look at its cover and title one last time as she went. She hoped whoever read it next enjoyed it as much as she had.



3. Answer to the following questions.

- a) Identify the two main characters of the story. What are they doing and where are they?
- b) What's the story about?

4. Choose the correct option.

[Chapter 2]

4.1. How was Kate's dad feeling about knowing the rest of the story?

- a) Excited and impatient.
- b) Sad and disinterested.
- c) Calm and sleepy.

4.2. What was the reason Kate was not able to pick another book to read?

- a. The nurses didn't allow her.
- b. Her father passed away.
- c. Her mother didn't want her to.

[Chapter 3]

4.3. The nurses told that Kate was ____ while reading the book to her father.

- a) happy
- b) courageous
- c) angry

4.4. What does Kate do with the book at the end of the text?

- a) Sells the book.
- b) Keeps the book to her.
- c) Leaves the book on a bench.

Post-reading:

5. Now that you have read the text, choose one of the options below. Write a short paragraph, in pairs, answering the respective questions.

Option 1: Have you ever read a really good book and wanted to share it with others? Maybe you passed it on to a friend. But, did you ever think about leaving a book for a stranger? What do you think about that?

Or

Option 2: The title of the complete story is 'The Chain'. The word 'chain' can refer to a series of connected actions. What do you think had happened just before?

Anexo 2 – Inquérito

- Inquérito Português

Inquérito

Este inquérito tem por objetivo conhecer a relação dos alunos com a leitura e compreensão de textos literários. Faz parte de um projeto de investigação-ação, inserido 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, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O inquérito é anónimo e confidencial. As tuas respostas serão utilizadas meramente para fins científicos.

Agradeço, desde já, a tua colaboração no preenchimento do inquérito.

Idade: ____ Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Ano de escolaridade: ____

1. Obtiveste classificação negativa à disciplina de Português em algum ano escolar anterior?
☐ Sim.
☐ Não.
2. Tens o hábito de ler?
☐ Sim.
☐ Não.
3. Quantos livros lês, aproximadamente, por ano?
a) Nenhum.
b) 1 a 2.
c) 3 a 5.
d) Mais de 5.
4. A seguir encontra-se um conjunto de afirmações sobre dificuldades sentidas aquando da leitura e compreensão de um texto. Assinala o teu grau de discordância ou de concordância usando a escala que em baixo se indica e que varia entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente).

	1	2	3	4	5
1. Quando leio, o mais difícil é compreender o vocabulário.					
2. Quando analiso um texto, o mais difícil é identificar os recursos expressivos e compreender o seu valor.					
3. Compreender um texto é mais difícil quando o assunto me é desconhecido.					
4. Compreender um texto é mais difícil quando as frases são complexas.					

5. Quando leio um texto narrativo, o mais difícil é compreender o discurso das personagens (em discurso direto ou em discurso indireto).					
--	--	--	--	--	--

5. Quando estás a ler um texto que tem muitas palavras que desconheces, o que costumavas fazer? Escolhe uma ou mais das opções seguintes.

- a) Abandono a leitura.
- b) Continuo a ler mesmo que não entenda uma determinada passagem do texto.
- c) Tento adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.
- d) Interrompo a leitura para ir ao dicionário e regresso depois ao texto.
- e) Outra opção. Qual? _____

6. Quando estás a ler um texto e desconheces o seu assunto, o que costumavas fazer? Escolhe uma ou mais das opções seguintes.

- a) Faço uma pesquisa sobre o autor.
- b) Tenho por base o meu conhecimento anterior comparando-o com o material lido.
- c) Penso sobre o autor do texto, o seu estilo, intencionalidade e contexto de produção.
- d) Outra opção. Qual? _____

7. Quando estás a ler um texto com frases complexas, o que costumavas fazer? Escolhe uma ou mais das opções seguintes.

- a) Releio atentamente a frase.
- b) Divido a frase para tentar compreender o seu sentido.
- c) Tento substituir os conectores.
- d) Peço ajuda ao professor(a) ou aos colegas.
- e) Outra opção. Qual? _____

8. A seguir encontras um conjunto de afirmações sobre estratégias utilizadas pelos professores para ajudar na compreensão de um texto. Classifica-as, quanto à sua utilidade, usando a escala que em baixo se indica e que varia entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente).

	1	2	3	4	5
1. O professor recomenda que se releia o texto silenciosamente pelo menos duas vezes.					
2. O professor pede para sublinhar expressões importantes para identificar o tema.					
3. O professor dá o contexto em que o texto está inserido (sobre o autor, sobre o tema, etc.).					
4. O professor explicita o vocabulário desconhecido.					

5. O professor faz um questionário pedagógico, conduzido oralmente com vista a identificar partes essenciais à compreensão da obra/ texto literário.					
6. O professor envolve os alunos em conversas de grupo sobre o que acabaram de ler.					

9. Explica, por palavras tuas, o que a professora deve/ pode fazer para te ajudar na compreensão de textos literários.

Obrigada pela tua colaboração!

Ana Andrade

- Inquérito Inglês

Inquérito

Este inquérito tem por objetivo conhecer a relação dos alunos com a leitura e compreensão de textos. Faz parte de um projeto de investigação-ação, inserido 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, da Faculdade de Letras da Universidade do Porto.

O inquérito é anónimo e confidencial. As tuas respostas serão utilizadas meramente para fins científicos.

Agradeço, desde já, a tua colaboração no preenchimento do inquérito.

Idade: ____ Género: Feminino ☐ Masculino ☐ Ano de escolaridade: ____

1. Obtiveste classificação negativa à disciplina de Inglês em algum ano escolar anterior?
☐ Sim.
☐ Não.
2. Tens o hábito de ler?
☐ Sim.
☐ Não.
3. Quantos livros lês, aproximadamente, por ano?
a) Nenhum.
b) 1 a 2.
c) 3 a 5.
d) Mais de 5.
4. A seguir encontras um conjunto de afirmações sobre dificuldades sentidas aquando da leitura e compreensão de um texto. Assinala o teu grau de discordância ou de concordância usando a escala que em baixo se indica e que varia entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente).

	1	2	3	4	5
1. Quando leio, o mais difícil é compreender o vocabulário.					
2. Compreender um texto é mais difícil quando o assunto me é desconhecido.					
3. Compreender um texto é mais difícil quando as frases são complexas.					
4. Quando leio um texto narrativo, o mais difícil é compreender o discurso das personagens (em discurso direto ou em discurso indireto).					

5. Quando estás a ler um texto que tem muitas palavras que desconheces, o que costumavas fazer? Escolhe uma ou mais das opções seguintes.
- Abandono a leitura.
 - Continuo a ler mesmo que não entenda uma determinada passagem do texto.
 - Tento adivinhar pelo contexto o significado de palavras desconhecidas.
 - Interrompo a leitura para ir ao dicionário e regresso depois ao texto.
 - Outra opção. Qual? _____
6. Quando estás a ler um texto e desconheces o seu assunto, o que costumavas fazer? Escolhe uma ou mais das opções seguintes.
- Faço uma pesquisa sobre o autor.
 - Tenho por base o meu conhecimento anterior comparando-o com o material lido.
 - Penso sobre o autor do texto, o seu estilo, intencionalidade e contexto de produção.
 - Outra opção. Qual? _____
7. Quando estás a ler um texto com frases complexas, o que costumavas fazer? Escolhe uma ou mais das opções seguintes.
- Releio atentamente a frase.
 - Divido a frase para tentar compreender o seu sentido.
 - Tento substituir os conectores.
 - Peço ajuda ao professor(a) ou aos colegas.
 - Outra opção. Qual? _____
8. A seguir encontra-se um conjunto de afirmações sobre estratégias utilizadas pelos professores para ajudar na compreensão de um texto. Classifica-as, quanto à sua utilidade, usando a escala que em baixo se indica e que varia entre 1 (discordo fortemente) e 5 (concordo fortemente).

	1	2	3	4	5
1. O professor recomenda que se releia o texto silenciosamente pelo menos duas vezes.					
2. O professor pede para sublinhar expressões importantes para identificar o tema.					
3. O professor dá o contexto em que o texto está inserido (sobre o autor, sobre o tema, etc.).					
4. O professor explicita o vocabulário desconhecido.					
5. O professor faz um questionário pedagógico, conduzido oralmente com vista a identificar partes essenciais à compreensão do texto.					
6. O professor envolve os alunos em conversas de grupo sobre o que acabaram de ler.					

2

9. Explica, por palavras tuas, o que a professora deve/ pode fazer para te ajudar na compreensão de textos.

Obrigada pela tua colaboração!

Ana Andrade

Anexo 3 – Ficha de trabalho 1 (1ª parte do conto)



COMPREENSÃO TEXTUAL – “Sempre é uma companhia”, Manuel da Fonseca

Relativamente à primeira parte do conto:

1. Aponta os traços caracterizadores do protagonista da narrativa e da sua mulher, comprovando com expressões textuais.
2. Avalia o tipo de relacionamento existente entre o Batola e a sua mulher. Sustenta a tua resposta com elementos do texto.
3. Infere uma razão que explique o facto de a personagem feminina não ser apresentada com nome próprio.
4. Para fugir à solidão que o persegue, Batola acaba por recorrer a alguns escapes. Enumera-os, fundamentando a tua resposta e explicitando o que revelam sobre o carácter da personagem.
5. Justifica a afirmação: *O tédio e o vazio existencial, em alguns momentos da narrativa, dão lugar ao ânimo, ao alento e a um despertar para a vida, em alguns outros.*
6. Interpreta o valor simbólico do suicídio do amigo do Batola, o «velho Rata», pobre de pedir que andava de terra em terra.

Anexo 4 – Critérios de Classificação da Ficha 1 (1ª parte do conto)



Critérios de Classificação da Ficha 1 – “Sempre é uma companhia”, Manuel da Fonseca

Total 72 pontos

6 Questões – 12 pontos cada

1. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Apresenta de forma clara e completa pelo menos três características de cada uma das personagens, comprovando com expressões textuais.	12
3	Apresenta com algumas imprecisões três características de cada uma das personagens, comprovando com expressões textuais.	9
2	Apresenta de forma incompleta duas/ três características de cada uma das personagens, comprovando com expressões textuais. Ou Apresenta de forma clara e completa uma característica de cada uma das personagens, comprovando com expressões textuais.	6
1	Explica de forma vaga. Ou Transcreve unicamente expressões textuais.	3

Cenário de resposta:

António Barrasquinho (Batola) tem uma compleição física baixa, é “atarracado, as pernas arqueadas” (ll. 10-11) e veste de forma tipicamente alentejana: ‘chapeirão’, ‘o lenço vermelho amarrado ao pescoço’ (ll. 11-12). É um homem triste, sem qualquer interesse na vida que o estimule. O trabalho na venda é enfadonho, não faz nada a não ser dormir “vem dormindo lá dos fundos” (l. 2), beber “senta-se e começa a beber a pequenos goles” (ll. 15-16) e arrastar a vida sonolento. Vive numa imensa solidão e o único sentimento que o anima é a revolta contra a mulher, sendo por vezes agressivo com ela “Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher” (ll. 46-47).

A mulher de Batola, é “Muito alta”, “grave”, ou seja, sisuda/ séria (l. 4), tem “um rosto ossudo” (ll.4-5) e, contrariamente ao marido é apresentada como exemplo de serenidade, dinamismo e trabalho: “volta à lida da casa” (l.); “(...) um sossego de maneiras que se vê que é ela quem ali põe e dispõe.” (l. 4) É ela quem domina em casa e toma as rédeas do negócio.

2. Aspectos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Caracteriza de forma clara e completa o relacionamento, sustentando a resposta com elementos textuais.	12
3	Caracteriza com algumas imprecisões o relacionamento, sustentando a resposta com elementos textuais.	9
2	Caracteriza de forma incompleta o relacionamento, sustentando a resposta com elementos textuais.	6
1	Caracteriza de forma vaga o relacionamento.	3

Cenário de resposta:

O relacionamento existente entre o casal Barrasquinho, é conflituoso e pautado por uma grande tensão entre eles. Batola sentia uma raiva com a vida e revolta para com a mulher. Batola sente-se inferiorizado em relação à mulher, já que é ela quem gere a casa e o negócio, o que lhe provoca uma revolta interior e por isso nem podia olhar para ela. (“Tais momentos de ira são pedaços de revolta passiva contra a mulher.” (l. 28); “Batola vai ruminando a revolta sentado pelos caixotes. Chegam ocasiões em que nem pode encará-la.” (l. 32)) De modo a afogar essa revolta, afoga-a numa embriaguez quase permanente e às vezes, violenta “Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher.” (l. 35) São dois seres, que, pela relação que estabelecem, vivem tristes e sós.

3. Aspectos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Inferir de forma clara e completa uma razão justificativa.	12
3	Inferir com algumas imprecisões uma razão justificativa.	9
2	Inferir de forma incompleta uma razão justificativa.	6
1	Inferir de forma vaga uma razão justificativa.	3

Cenário de resposta:

Tendo em consideração o tempo histórico da ação, a figura feminina não apresenta um nome pois ela representa todas as mulheres anónimas que acabavam por ter um papel fundamental na lida doméstica e na economia doméstica, mas que eram apenas conhecidas pela “mulher de...”, ou seja, não têm nome. Aqui, a sua identidade não tem muita importância.

4. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Inferir de forma clara e completa uma razão justificativa.	12
3	Inferir com algumas imprecisões uma razão justificativa.	9
2	Inferir de forma incompleta uma razão justificativa.	6
1	Inferir de forma vaga uma razão justificativa.	3

Cenário de resposta:

Muitas vezes, Batola bebe excessivamente e acaba por espancar a mulher («De olhos baixos, põe-se a beber de manhã à noite, solitário como um desgraçado. [...] já muitas vezes, de há trinta anos para cá, aconteceu a gente da aldeia ouvir gritos aflitivos para os lados da venda. Era o Batola, bêbado, a espancar a mulher»). Outras vezes, recorre à memória para evocar o passado e o seu amigo Rata («Está nestes pensamentos o Batola quando, de súbito, lhe vem à ideia o velho Rata. Que belo companheiro! Pedia de monte a monte, chegava a ir a Ourique, a Castro, à Messejana. Até fora a Beja. Voltava cheio de novidades. Durante tardes inteiras, só de ouvi-lo parecia ao Batola que andava a viajar por todo aquele mundo»). Quer a agressividade originada pelo consumo excessivo de álcool quer a fuga ao presente, através das recordações do passado, mostram-nos um homem só e desalentado, cuja vida vazia já nada tem para lhe oferecer.

5. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Justifica de forma clara e completa uma razão justificativa.	12
3	Justifica com algumas imprecisões uma razão justificativa.	9
2	Justifica de forma incompleta uma razão justificativa.	6
1	Justifica de forma vaga uma razão justificativa.	3

Cenário de resposta:

A vivência do presente é dolorosa e assemelha-se a uma morte simbólica, na medida em que Batola não vive realmente, sobrevive à passagem do tempo, numa sucessão de dias vazios, em que o tédio é a sua principal companhia. É na evocação do velho Rata e no movimento dialético entre um presente apático e desinteressante e um passado festivo e cheio de novidades trazidas no discurso do velho que se cria, no Batola, a sensação de uma mudança do ritmo de vida («Durante tardes inteiras, só de ouvi-lo parecia ao Batola que andava a viajar por todo aquele mundo», II. 61-63).

6. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Explicita de forma clara e completa uma razão justificativa.	12
3	Explicita com algumas imprecisões uma razão justificativa.	9
2	Explicita de forma incompleta uma razão justificativa.	6
1	Explicita de forma vaga uma razão justificativa.	3

Cenário de resposta:

A morte do companheiro de Batola, o Rata, trata-se de um suicídio que, simbolicamente, significa o adensar da solidão das pessoas da aldeia em geral e do Batola em particular dado que desapareceu o único elo de ligação com o exterior. Com a sua morte, morre o contacto com o mundo.

Anexo 5 – Ficha de trabalho 2 (2ª parte do conto)



“Sempre é uma companhia”, Manuel da Fonseca

DISCUSSÃO EM GRUPO

1. Realiza, em grupo, uma discussão sobre os tópicos que serão a seguir indicados. Para isso, deverão começar por decidir o papel de cada um dos elementos do grupo, de modo que haja:

- um **orientador** da conversa, que lê o tópico em voz alta para o grupo e explica o que é para fazer, além de ter de moderar o debate caso haja opiniões diferentes sobre o mesmo tópico;

- um **leitor**, que vai procurar no texto expressões ou passagens que confirmem as interpretações e debates em torno de cada um dos tópicos (este leitor pode ajudar a confirmar uma dada perspetiva ou a corrigir uma análise que se desvie muito do que é proposto no texto);

- um **anotador**, que, após o debate de um dado tópico em grupo, vai sintetizar a resposta que vai anotar por escrito, e que será posteriormente a resposta do grupo às questões que vão ser formuladas.

Tópicos de conversa

- A introdução da personagem **vendedor** perturba a situação inicial do conto, devido:
 - às suas características;
 - à sua relação com o Batola;
 - às consequências que o seu aparecimento trouxe para a vida do casal.
- A importância da telefonia para:
 - a vida dos habitantes da aldeia de Alcaria;
 - a vida de Batola e a sua personalidade.
- Comenta o final do conto.
- O propósito do uso dos **recursos expressivos** no texto.
- O conto remete para a **atualidade**: que temáticas encontramos nos dias de hoje?



COMPREENSÃO TEXTUAL

Relativamente à segunda parte do conto:

1. Caracteriza o vendedor tendo em conta a forma como aborda o Batola e relaciona as suas características com o modo como acaba por concretizar a venda da telefonia.
2. Explicita o valor da telefonia para os habitantes da aldeia da Alcaria. Fundamenta a tua resposta com transcrições pertinentes.
3. Tal como os habitantes da aldeia, António Barrasquinho sofre uma transformação.
 - 3.1. Demonstra, exemplificando, a evolução psicológica da personagem Batola ao longo do texto.
4. Demonstra, com elementos textuais, de que forma o tempo adquire uma nova dimensão, após a chegada da telefonia.
5. Identifica o recurso expressivo presente em “iam ser, outra vez, o rebanho” (l. 180) e comenta o seu valor.
6. Explicita o facto surpreendente que encerra o conto. Fundamenta a tua resposta.

Anexo 6 - Critérios de Classificação da Ficha 2 (2ª parte do conto)



Critérios de Classificação da Ficha 2 – “Sempre é uma companhia”, Manuel da Fonseca

Total 72 pontos

6 Questões – 12 pontos cada

1. Aspectos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Apresenta de forma clara e completa duas características do vendedor e relaciona-as com a sua conduta.	12
3	Apresenta com algumas imprecisões duas características do vendedor e relaciona-as com a sua conduta.	9
2	Apresenta de forma incompleta duas características do vendedor e relaciona-as com a sua conduta. Ou Apresenta de forma clara e completa uma característica do vendedor e relaciona-a com a sua conduta.	6
1	Apresenta as características sem relacionar com a conduta da personagem. Ou Explica de forma vaga.	3

Cenário de resposta:

O vendedor representa o progresso. A personagem faz uso da sua capacidade persuasiva para convencer Batola a comprar uma telefonia, o que, inicialmente, não se mostra tarefa complicada. Mais difícil foi convencer a mulher de que o rádio seria importante naquele deserto. Destacam-se como características o poder de argumentação na demonstração das qualidades do rádio; o poder de persuasão, uma vez que convence a mulher a ficar com o rádio, “Se não quiserem, devolvem-na” (l. 141). Na opinião de Batola, ele é “simpático e franco” (l. 92), o que acaba por contribuir para o seu engenho de vendedor. No entanto, toda a estratégia usada pelo vendedor indicia o seu caráter enganador: por um lado apresenta como razão para ter parado na venda uma avaria do carro; por outro, aceita deixar o aparelho à experiência durante um mês, mas levando consigo as letras assinadas por Batola.

2. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Explicita de forma clara e completa o valor da telefonia, sustentando a resposta com elementos textuais.	12
3	Explicita com algumas imprecisões o valor da telefonia, sustentando a resposta com elementos textuais.	9
2	Explicita de forma incompleta o valor da telefonia, sustentando a resposta com elementos textuais.	6
1	Explicita de forma vaga o valor da telefonia.	3

Cenário de resposta:

Os habitantes da aldeia, que anteriormente recolhiam cedo a suas casas, passaram a vir à venda, a ouvir notícias e as melodias, deixando, assim, de viver na solidão. A telefonia trouxe o convívio e a comunhão a Alcária ("Um sopro de vida paira agora sobre a aldeia", l. 157). A rádio trazia o mundo ao deserto alentejano quer através das notícias (da guerra) quer através da música. Desta forma, os habitantes da aldeia "sentem que não estão já tão distantes as suas pobres casas" (l. 158).

3. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Demonstra de forma clara e completa a evolução psicológica de Batola, exemplificando com elementos textuais.	12
3	Demonstra com algumas imprecisões a evolução psicológica de Batola, exemplificando com elementos textuais.	9
2	Demonstra de forma incompleta a evolução psicológica de Batola, exemplificando com elementos textuais.	6
1	Demonstra de forma vaga a evolução de batola.	3

Cenário de resposta:

Batola evidencia comportamentos opostos com o desenrolar da ação. De facto, no início, é um homem solitário, apesar de ser casado, sem objetivos de vida, indolente, que passa os dias de forma monótona e rotineira ("Não faz nada, levanta-se quando calha" (l.1)). Depois, renasce, revela vivacidade e tem gosto no seu trabalho, acordando cedo para atender os clientes na venda. Torna-se comunicativo, com desejo de continuar as conversas do dia anterior, e anseia saber notícias sobre o que se passa no mundo, ouvindo a telefonia ("Muito antes do meio-dia já ele começa a consultar o velho relógio" (ll. 169-170)). Conclui-se que o Batola ganha paixão pela vida com a chegada da telefonia.

4. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Demonstra de forma clara e completa a nova dimensão do tempo, exemplificando com elementos textuais.	12
3	Demonstra com algumas imprecisões a nova dimensão do tempo, exemplificando com elementos textuais.	9
2	Demonstra de forma incompleta a nova dimensão do tempo, exemplificando com elementos textuais.	6
1	Demonstra de forma vaga a nova dimensão do tempo. Ou Transcreve expressões textuais.	3

Cenário de resposta:

Antes da chegada da telefonia, a percepção dos habitantes da aldeia era de que o tempo passava de forma extremamente lenta, devido à monotonia da vida quotidiana. Com a introdução da rádio, os dias tornaram-se mais dinâmicos e vibrantes, trazendo alegria aos moradores de Alcária, especialmente para Batola. Assim, o tempo adquiriu uma nova dimensão, passando a fluir mais rapidamente graças ao entretenimento e à felicidade proporcionados pela telefonia. (“E os dias passam agora rápidos para António Barrasquinho, o Batola” (l. 167); “E os dias custaram tão pouco a passar que o fim do mês caiu de surpresa em cima da aldeia da Alcária” (ll. 176-177); “O mês passou de tal modo veloz” (l. 184)).

5. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Identifica o recurso expressivo e refere o seu valor de forma clara e completa.	12
3	Identifica o recurso expressivo e refere o seu valor com algumas imprecisões.	9
2	Identifica o recurso expressivo e refere o seu valor de forma incompleta.	6
1	Identifica o recurso expressivo.	3

Cenário de resposta:

Os recursos expressivos conferem originalidade e uma maior expressividade ao texto. Na verdade, esta metáfora identifica os homens da aldeia com um rebanho, sugerindo que estas pessoas se deixam levar com facilidade, não revelando nem ideias nem vontade próprias. Todos evidenciam o hábito de fazerem as coisas sempre da mesma maneira. Aliás, a enumeração das suas atividades diárias, através da expressão “que se levanta com o dia, lavra, cava a terra, ceifa e recolhe vergado pelo cansaço e pela noite” (ll. 180-181), demonstra

a rotina a que todos iriam voltar quando a telefonia já não estivesse ali. Assim, é evidente a sugestão de ausência de objetivos, pois todos os homens têm a mesma vida.

6. Aspetos de conteúdo (C) 12 pontos

Níveis	Descritores do nível de desempenho	Pontuação
4	Explicita de forma clara e completa a peripécia final do conto.	12
3	Explicita com algumas imprecisões a peripécia final do conto.	9
2	Explicita de forma incompleta a peripécia final do conto.	6
1	Explicita de forma vaga a peripécia final do conto.	3

Cenário de resposta:

Quando todos sentiam uma enorme tristeza por ficarem sem a telefonia, e o Batola, desalentado, parece não querer oferecer resistência à mulher, é ela que submissamente lhe pede para que fiquem com a telefonia. Este facto revela-se surpreendente porque fora ela a opor-se à compra da telefonia e, durante o tempo em que o aparelho permanecera na venda, aparecia lá muito pouco, sem manifestar o que sentia em relação ao objeto que, afinal, como todos os outros, considerava uma agradável companhia.

Chegados ao final do conto, os leitores pressentem que as ingratas condições de vida dos habitantes de Alcária não serão modificadas; os efeitos do isolamento continuarão a ser sentidos por todos. No entanto, a inquietação de saber notícias do mundo, de se sentirem integrados culturalmente, de terem a oportunidade de gerar uma nova dinâmica de relações pessoais, de vencerem a solidão, o silêncio, o abandono, encontrarão resposta na voz do rádio – afinal, um alento para aquela comunidade isolada social e geograficamente.

Anexo 7 - Texto – Aula 1 (Inglês)



7F

Aaron Levie loves to eat tinned spaghetti, drives a six-year-old car, and has business meetings of a take-away. He lives in an ordinary apartment, doesn't take holidays and, at the age of 27, says his biggest luxury is his smartphone. However, as co-founder and CEO of Box, a successful IT company, he is worth about \$100 million. And he works very hard for his money: most days, he does not leave the office until after midnight. 'I work so many hours because I love what I do. I'm incredibly excited about the business,' says Levie.

When Levie and his childhood friend Dylan Smith started their company in 2005, they had not even finished their university degrees. Box grew fast because it offered a better way of storing data, and soon they had contracts with many of the biggest companies in the USA. Levie left university without finishing his course.

Like most new businesses, Box did not bring in much income at the start. Levie paid himself a salary of only \$500 a month, and lived off tinned spaghetti and instant noodles. Sometimes he even slept there too. When Box began, Levie and Smith looked for funding. For that reason, nobody wanted to risk lending them money. They wrote letter after letter but could not find any investors. Eventually, a well-known entrepreneur called Mark Cuban agreed to put money into Box. Once he had decided to do that, others followed and the business grew quickly.

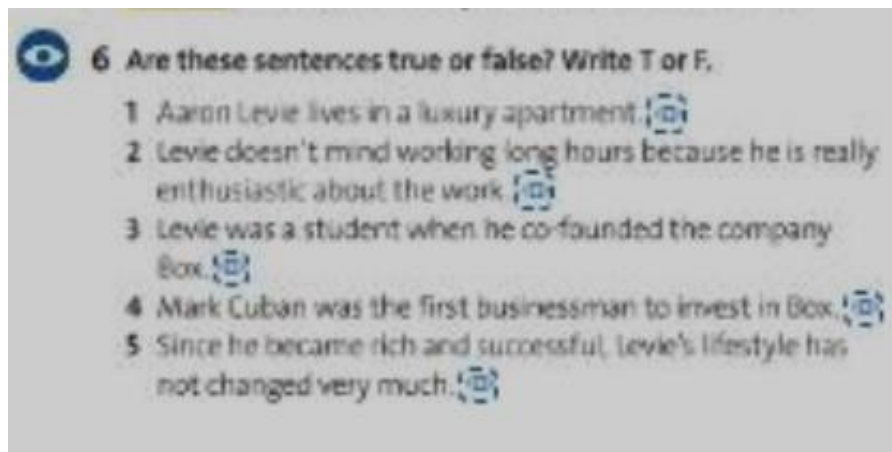
That was eight years ago. Now, Box has grown a lot and so have its profits, making Levie a multi-millionaire. But Levie says that it doesn't interest him. 'I'm certainly not into money. I don't live in the office - now I have an apartment six minutes' drive away - but there is no enormous house up in the hills.' Otherwise, he has lunch meetings in burger bars. 'And I still really like tinned spaghetti. I'd be happy if I had it every day!'

Unit 7 Money \$1



Anexo 8 – Exercício 6 e Critérios de correção (Inglês)

Exercício 6



Devido à má qualidade da imagem, a transcrição das perguntas encontra-se apresentada de seguida:

1. Aaron Levie lives in a luxury apartment.
2. Levie doesn't mind working long hours because he is really enthusiastic about the work.
3. Levie was a student when he co-founded the company Box.
4. Mark Cuban was the first businessman to invest in Box.
5. Since he became rich and successful, Levie's lifestyle has not changed very much.

Critérios de correção

Page 80 – Exercise 6 – Answer Key (25 points - 5 x 5)

1. F - "He lives in an ordinary apartment (...)"
2. T - "I work so many hours because I love what I do."
3. T - "When Levie and his childhood friend Dylan Smith started their company in 2005, they had not even finished their university degrees."
4. T - "Eventually, a well-known entrepreneur called Mark Cuban agreed to put money into Box"
5. T - "Most people his age would lead an extravagant lifestyle if they had so much money. But Levie says that it doesn't interest him. (...) 'And I still really like tinned spaghetti. I'd be happy if I had it every day.'"

Anexo 9 – Ficha de trabalho - “Money and Happiness”

 ESCOLA SECUNDÁRIA DE PENAFIEL	ENGLISH 10 Worksheet – Money and Happiness	 2022-2023
--	--	--

POST-VIEWING TASK

1. In pairs, discuss the following questions.

1. What is the message from the short film?
2. Do you agree with the message? Why/ why not?
3. Have you ever donated money/ goods to charities or people in need?
4. If you have donated, how did you feel and how do you think the people that you have helped felt?
5. If you haven't donated, what is keeping you from doing that?

READING

MONEY CAN BUY HAPPINESS

A song from the famous English pop group the Beatles told us that money can't buy us love. Many people also believe that money cannot buy happiness. In fact, there is an expression that says 'money is the root of all evil'. However, a new study from Cambridge University suggests that money can buy you happiness.

Researchers conducted a study on the spending habits of customers in a bank. They compared what the bank customers bought with their personality. The research team compared the personalities of 625 people with a list of how they spent their money. The conclusion of the study was that what people buy can lead to happiness, but only if they buy the right things.

One of the researchers believes the study may change the way people think about money and happiness. He said it showed, "that spending can increase our happiness when it is spent on goods and services that fit our personalities". He said Internet companies could use information about people's happiness to recommend products and services that make people happier. Another researcher said spending money could be more important in our lives than we thought. She said: "Spending money on products that help us express who we are as individuals could turn out to be as important to our well-being as finding the right job, the right neighbourhood or even the right friends and partners."

Source : <http://www.BreakingNewsEnglish.com/1604/160411-money-happiness.html>



ENGLISH 10

Worksheet – Money and Happiness



2022-2023

WHILE READING – GROUP DISCUSSION

1. In groups of 4, discuss the following questions related to the article you have just read. Please feel free to also discuss other aspects of the article that are not present in the questions below.

1. What is the article about?
2. What did the researchers do?
3. Do you agree with the male researcher?
4. What did the female researcher say? Do you have the same opinion? Why/why not?
5. What questions would you like to ask the researchers?
6. How important is money to you?
7. What does the expression “money is the root of all evil” mean? Do you agree with that?

WHILE READING – COMPREHENSION

2. According to the text, decide if a-h below are true (T) or false (F). Justify your answers with extracts from the text.
 - a. A study into happiness and money was done by Cambridge University. T / F
 - b. Researchers said buying the right things can make people happy. T / F
 - c. A researcher said the study would not change our ideas about money. T / F
 - d. The researchers said the study would help Internet companies. T / F
 - e. A researcher said spending money was not very important. T / F
 - f. A researcher said spending money was as important as finding a job. T / F



MINI ORAL PRESENTATION – “Can money buy happiness?”

1. In groups of 4, prepare a mini oral presentation of 4 minutes on the topic – ‘Can money buy happiness?’. Use the planning time – 10 minutes - to prepare what you’re going to say.

During the oral presentation, make sure you:

- Introduce the topic.
- State your opinion - Use expressions to give your opinion.
- Use short and simple sentences to express your ideas clearly.
- Present some arguments.
- Conclude your presentation.

PEER FEEDBACK

2. While your colleagues are presenting, write a strength and a weakness of each presentation regarding the following criteria:
 - Content
 - Fluency
 - Linguistic correction
 - Presence and posture.

Anexo 10 – Critérios de correção – Ficha de Trabalho “Money and Happiness”

ANSWER KEY

WHILE READING – COMPREHENSION (30 points - 6 x 5)

- 2. According to the text, decide if a-h below are true (T) or false (F). Justify your answers with extracts from the text.**
- a. A study into happiness and money was done by Cambridge University. **T**
“However, a new study from Cambridge University suggests that money can buy you happiness.” (ll. 3-4)
 - b. Researchers said buying the right things can make people happy. **T**
“The conclusion of the study was that what people buy can lead to happiness, but only if they buy the right things.” (ll. 8-9)
 - c. A researcher said the study would not change our ideas about money. **F**
“One of the researchers believes the study may change the way people think about money and happiness.” (ll. 10-11)
 - d. The researchers said the study would help Internet companies. **T**
“He said Internet companies could use information about people's happiness to recommend products and services that make people happier.” (ll. 12-14)
 - e. A researcher said spending money was not very important. **F**
“Another researcher said spending money could be more important in our lives than we thought.” (ll. 14-15)
 - f. A researcher said spending money was as important as finding a job. **T**
“Spending money (...) could turn out to be as important to our well-being as finding the right job” (ll. 15-17)