



NOVA FCSH

FACULDADE DE CIÊNCIAS SOCIAIS E HUMANAS
UNIVERSIDADE NOVA DE LISBOA

*Promover o desenvolvimento da compreensão da leitura em língua
materna e língua estrangeira*

Helena Sofia Diogo Santos

**Relatório de Estágio de Mestrado em Ensino de Português e de Língua
Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área de Especialização de Inglês**

junho de 2023

Helena Sofia Diogo Santos

Promover o desenvolvimento da compreensão da leitura em língua materna e língua estrangeira.

**Relatório de Estágio apresentado para cumprimento dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3.º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário
Área de Especialização de Inglês.**

**Realizado sob a orientação científica das Professoras Doutoradas
Joana Batalha e Rima Prakash**

***Faculdade de Ciências Sociais e Humanas da
Universidade Nova de Lisboa.***

junho de 2023

Dedicatória

A todos aqueles que me acompanharam ao longo da minha existência apoiando-me direta ou indiretamente: às professoras que me acompanharam ao longo de todo o meu percurso académico, mas em especial nos anos de 2021/22 e 2022/23. Aos alunos, direção e comunidade da ESPAV. Aos meus colegas, à minha família, aos meus amigos. Ao Américo.

A todos o meu obrigada.

“Aqueles que passam por nós não vão sós. Deixam um pouco de si, levam um pouco de nós.”

Antoine de Saint-Exupéry

Promover o desenvolvimento da compreensão da leitura em língua materna e língua estrangeira.

Resumo

Neste trabalho vamos focar-nos na procura de estratégias que promovam a compreensão da leitura nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, mais especificamente em aulas de português e de inglês, ao nível do 3º ciclo e ensino secundário.

A leitura assume, portanto, um papel central no nosso estudo, algo que reflete apenas o papel central que a leitura deve ter na vida dos indivíduos no contexto da sociedade atual.

Ao longo deste estudo veremos em que consiste este elemento essencial da leitura, a sua compreensão, e, dentro desta, os vários níveis em que é possível compreender um texto, seja ele um texto literário ou não-literário.

Debruçamo-nos sobre a compreensão da leitura porque consideramos importante esta exploração, sobretudo pelas vantagens que traz aos estudantes, com vista a expandir as aprendizagens que estes podem extrair da leitura em geral e de cada texto em particular. Sobretudo planeamos marcar a diferença através da transmissão aos alunos de novas estratégias e conhecimentos para interpretar o que leem e obterem as competências que a escola tem o dever de promover.

Partindo desta premissa, este estudo, que usou a metodologia da investigação-ação, focou-se numa turma de português de 10º ano e noutra de inglês de 11º ano. Os estudantes nestas turmas fizeram um teste inicial com o objetivo de diagnosticar as suas dificuldades ao nível da compreensão da leitura, após o qual as suas aulas foram planificadas de modo a desenvolver os diversos níveis de compreensão da leitura e, por fim, esta planificação foi posta em prática.

No final foram aplicados novos testes para comparação das competências. Foi verificado no final que a evolução ao nível da compreensão da leitura foi positiva, obtendo estes alunos melhores resultados nos testes finais, em especial nas áreas onde inicialmente haviam demonstrado uma maior fragilidade.

Palavras-chave: Compreensão, leitura, língua, estratégia, conhecimento.

Abstract

In this work we are going to focus on the search for strategies that promote reading comprehension in first and second language classes, in particular in Portuguese and English classes in the 3rd cycle and secondary levels.

Reading, therefore, takes the central part in our study, which reflects the central part that reading should have in any individual's life, in the present day's society.

Throughout this study we will see what this essential element of reading is, its comprehension, and, within this, the different levels in which it is possible to comprehend a text, whether literary or non-literary.

We have decided to explore this subject as we consider this exploration to be important due to the advantages it brings to the students, in order to expand the learning that they can extract from reading in general and of each text in particular. Above all, we plan to make a difference through presenting the new students with strategies and knowledge in order to interpret what they read, and therefore, obtain the skills that can promote these.

Starting from this concept, this study, which used the action-research methodology, focused on a year 10 Portuguese class and a year 11 English class. The students in these classes took initial tests to diagnose their reading comprehension gaps, which helped design and implement lesson plans targeted specifically at developing the different levels of reading comprehension and, finally, the classes per se took place.

At the end of these stages, new reading comprehension tests were taken to compare their skills. Results obtained seemed to show an increase in students' reading comprehension as better results were achieved in the final tests, especially in the areas where they had initially shown more substantial shortcomings, in particular reorganisation of the information.

Keywords: Comprehension, reading, language, strategy, knowledge.

Índice

Dedicatória	iii
Promover o desenvolvimento da compreensão da leitura em língua materna e língua estrangeira.	iv
Resumo	iv
Abstract	v
1. Introdução	1
1.1. O tema	1
1.2. O elemento desencadeador	1
2. Enquadramento Teórico	4
2.1. O papel da leitura	4
2.2. Níveis de compreensão literária	5
2.3. Condicionantes e fatores de compreensão do texto	7
2.4. Seleção dos textos para uma melhor compreensão	9
2.5. Ensinar a ler – a exploração das diferentes fases da leitura	11
2.6. Estratégias de compreensão de texto	12
3. Metodologia	17
3.1. Observação inicial	18
3.2. Apreciação inicial	19
3.3. Estratégia	21
3.4. Aplicação	22
3.5. Finalização	22
4. A prática letiva	25
4.1. Parte 1 - Contextualização	25
4.1.1. Escola Secundária Padre António Vieira	25
4.1.2. A supervisão em escola	26
4.1.3. Caracterização das turmas	27
4.1.4. Observação das aulas	30
4.2. Parte 2 – Lecionação	33
4.2.1. Português	33
4.2.2. Inglês	46
5. Discussão dos resultados	58
5.1. Resultados	58
5.2. Limitações ao estudo	60
6. Conclusão	62
7. Referências bibliográficas	64
8. Anexos	66
Anexo 1 – Teste inicial de português, matriz e resultados	67
Anexo 2 – Planificações de português	73
Anexo 3 – Ficha 1	95
Anexo 4 – PowerPoint com discurso formal/informal	96
Anexo 5 – Ficha níveis de compreensão	98
Anexo 6 – PowerPoint – o quotidiano na obra	99
Anexo 7 – Teste final, matriz e resultados	102
Anexo 8 – Teste de diagnóstico inglês, matriz e resultados	108
Anexo 9 – Planificação das aulas de inglês	112
Anexo 10 – Ficha de pré-leitura	118

Anexo 11 – Biografia de Ray Bradbury	119
Anexo 12 – Primeiro excerto do conto em análise.....	121
Anexo 13 – Segundo excerto do texto	122
Anexo 14 – Teste final, sua matriz e resultados.....	132

LISTA DE ABREVIATURAS

AEA – Agrupamento de Escolas de Alvalade

CSE – Ciências Sociais e Económicas

CT – Ciência e Tecnologia

DT – Diretor de Turma

EB – Ensino Básico

EE – Encarregado de Educação

ESPAV – Escola Secundária Padre António Vieira

PES – Prática de Ensino Supervisionada

PAA – Plano Anual de Atividades

PLNM – Português Língua não Materna

PNL – Plano Nacional de Leitura

RTP – Relatório Técnico Pedagógico

1. Introdução

1.1. O tema

Enquanto meio de transporte para lugares vários, tempos diferentes e realidades paralelas, a linguagem escrita é um excelente meio de comunicação que nos faz viajar, seja uma peça de Shakespeare que nos leva a Veneza, uma oração que nos aproxima da dimensão transcendental da vida, ou as instruções de um qualquer antídoto que salvam um ente querido de uma situação perigosa.

A escrita atravessa os séculos salvando, instruindo ou fazendo sonhar quem com ela contacta e é assim, em contextos diferentes e por motivos diferentes, que assume diferentes graus de importância na vida dos indivíduos. No entanto, e apesar desta diferença, a sua preponderância tem vindo geralmente a aumentar.

Graças a este crescendo, é relativamente fácil percebermo-nos na sociedade atual rodeados de textos das mais variadas formas e tipos, o que torna a leitura uma competência (*skill*) de importância incontornável nos tempos atuais.

Por outro lado, enquanto espaço equalizador de conhecimentos e oportunidades, cabe à escola fornecer ferramentas básicas para a vida em sociedade e, perante a importância da leitura, caberá à escola fornecer as ferramentas para bem ler e decodificar os mais diversos tipos de mensagem presentes nos textos que nos rodeiam, desde os mais informativos e práticos aos mais literários, ou até abstratos. A escola deve estimular e ensinar a leitura e a sua compreensão em todo o seu espetro.

1.2. O elemento desencadeador

Durante a integração na comunidade escolar na Escola Secundária Padre António Vieira, no contexto da Prática de Ensino Supervisionada aqui relatada, foi, no início do ano, proposta a implementação de uma adaptação do projeto sugerido pelo Programa Nacional de Leitura (PNL), “Passaporte de Leitura”, enquanto projeto a ser desenvolvido nas várias disciplinas de línguas com o objetivo de estimular a leitura e a aprendizagem. Contudo, ao contrário do que seria de prever, esta proposta de imediato causou diversas reações no corpo docente, que variaram entre a dúvida, mas aceitação, e a resistência

total ao projeto, havendo inclusive a autoexclusão de um grupo disciplinar inteiro do projeto.

Esta resistência deveu-se a diversos fatores, desde o desconhecimento do conceito até às diversas questões sobre a logística, procedimento e aplicabilidade do projeto. Por estes motivos, foram várias as vozes que manifestaram distintos pontos de vista perfeitamente comuns no início de um projeto que abrange uma extensa comunidade escolar.

Ainda assim, perceber o desperdício da oportunidade de promoção da leitura enquanto porta de entrada para uma língua e sua respetiva cultura, por parte de todo um grupo disciplinar, causou estranheza e levou a que se percebesse que ainda falta percorrer um longo caminho no sentido de fazer chegar às salas de aula a mensagem de que a leitura é não só um elemento-desencadeador, como também um elemento facilitador da aprendizagem, ao nível de qualquer língua, seja ela materna ou estrangeira.

Perante os estudos sobre a leitura e o seu desenvolvimento que veremos mais à frente, pareceu, de facto contraproducente não beneficiar deste projeto como rampa de lançamento para que os alunos se iniciem ou motivem para a leitura em qualquer língua e qualquer nível. No entanto, os argumentos contra esta proposta também eram relevantes, nomeadamente aqueles em relação ao tempo útil de aula que poderá na prática ser investido num projeto, quando apenas se tem cem minutos de aula por semana, ou como validar a leitura de um texto a alunos de iniciação que ainda não têm vocabulário.

Não obstante a validade destes e de outros argumentos, enquanto agentes ativos na formação de futuros cidadãos de plenos direitos e deveres, parece-nos muito mais produtivo e vantajoso encontrar soluções válidas para estas questões, nomeadamente soluções que aliem a aprendizagem da língua ao estímulo da leitura, ao invés da criação de fatores de clivagem que condescendem este distanciamento entre a leitura e os jovens.

Assim, é nosso principal objetivo através deste estudo académico promover junto dos alunos uma melhor compreensão da leitura, nomeadamente percebendo

como será possível aproximar os jovens da leitura e proporcionar melhorias ao nível da compreensão dos diversos tipos de texto.

Para cumprir este objetivo será necessário em primeira instância perceber a dimensão das dificuldades existentes, assim como diagnosticar os motivos deste afastamento entre os jovens e a leitura com vista a, num segundo momento, formular uma planificação estruturada, na qual poderemos preconizar estratégias que possibilitem potencializar a leitura, alcançando assim melhor compreensão, através da criação de momentos de leitura nos quais os jovens se sintam mais realizados e bem-sucedidos.

Sumariando, propomo-nos, portanto, a identificar as dificuldades atuais, avaliar a sua dimensão e propor estratégias com o propósito de responder à questão como é possível promover mais e melhor compreensão da leitura.

Na medida em que consideramos a priori que a compreensão leitora poderá ser um elemento-chave deste processo, dar-se-á prioridade ao uso e promoção de diversas estratégias de compreensão de leitura que serão adaptadas consoante os diversos níveis de compreensão, na tentativa de transformar a leitura numa efetiva vantagem, tanto nas aulas de língua materna quanto nas de língua estrangeira.

Posteriormente, através da aplicação destas práticas, poderemos ainda avaliar o impacto das estratégias adotadas no gosto e hábitos de leitura autónoma dos jovens.

Com vista a avaliar os resultados práticos desta proposta, este estudo será dividido em quatro capítulos. Assim, no primeiro capítulo, referente ao enquadramento teórico, faz-se a revisão da literatura mais relevante para o tema deste relatório. No segundo capítulo será descrita a metodologia usada, as fases e os processos que fizeram parte deste estudo. No terceiro capítulo, referente à prática letiva, far-se-á uma contextualização de onde foi desenvolvido este estudo e das turmas que o integraram, assim como serão descritas as diversas atividades desenvolvidas nas aulas, em português e inglês, as atividades desenvolvidas fora da sala de aula. No último capítulo, dedicado aos resultados e conclusões, serão abordadas as relações que puderam ser tiradas do estudo, assim como os limites do estudo e possíveis questões a abordar em estudos futuros dentro da mesma área de investigação.

2. Enquadramento Teórico

“Reading is a lifelong skill that students must master to become critical, engaged readers and thinkers in both school and life.”

Woodruff & Griffin, 2017

Ao longo deste capítulo iremos abordar a leitura e qual a sua relevância na sociedade do século XXI, refletindo sobre os estudos e conceitos atualmente vigentes, verificando quais são as sugestões correntes para a sua abordagem de modo a obter uma melhor compreensão do que é lido.

2.1. O papel da leitura

O tema selecionado para este relatório de Prática de Ensino Supervisionada (PES) do Mestrado em Ensino de Português e de Língua Estrangeira no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Secundário, na área de especialização em inglês, que decorreu no ano letivo de 2021/2022, é a compreensão da leitura na aula de língua materna e na aula de inglês língua estrangeira.

A leitura assume, assim, um papel central no nosso estudo, algo que reflete apenas o papel central que a leitura deve ter na vida dos indivíduos no contexto da sociedade atual. De facto, na sociedade moderna atual, virtualmente qualquer indivíduo é leitor dos mais diversos tipos de texto. Assim, em tempos em que o acesso ao texto escrito é constante e fulcral para um pleno exercício de cidadania, e tendo em conta o facto de existir uma tão grande abundância e diversidade de textos, torna-se imperativo formar leitores críticos, que conscientemente e criteriosamente saibam distinguir e comparar as diversas fontes de informação. Para esse espírito crítico concorrerão vários fatores, sendo um imprescindível, nomeadamente, que o leitor seja um “bom compreendedor” (Viana, 2020).

Em última instância, o objetivo sempre presente deve ser no final da vida académica e ao longo de toda a vida, o alcance do domínio das técnicas de leitura num nível em que a leitura é feita, sobretudo, para aprender a ler melhor, nas várias vertentes desta melhoria ou para apreciar o texto (Silva et al., 2011).

No entanto, só é possível ser leitor aliando a fluente descodificação e a boa interpretação das palavras ao querer ler, numa associação de vontade e competência leitora (Silva et al., 2011).

2.2. Níveis de compreensão literária

Enquanto processo, a leitura consiste essencialmente na extração e construção de significado através da interação e envolvimento com a linguagem escrita, sendo constituída fundamentalmente por três elementos: o leitor, que compreende o que é lido, o texto, que deve ser compreendido, e a atividade da qual a compreensão é parte (Snow, 2002).

Na mesma linha, o estudo internacional PISA 2018 refere que, para o processo de leitura contribui uma dinâmica de fatores relacionados com o leitor, o texto e a tarefa a ser desenvolvida, numa dinâmica de motivação, conhecimento e capacidade, por parte do leitor, de disponibilidade e complexidade, por parte do texto, e de complexidade ou finalidade por parte da tarefa (Lourenço et al. 2019).

Enquanto produto, a leitura resulta de vários fatores, processos e subprocessos, que vão desde os mais básicos, como reconhecer letras, até aos mais complexos, como seja a compreensão daquilo que é lido. Importa, também, definir, numa perspetiva mais geral, que, de acordo com Viana et al. (2010), a compreensão do texto lido é, não só um objetivo de aprendizagem, como também uma maneira de alcançar o conhecimento. Por isso, o sucesso ou fracasso da compreensão da leitura deve ser vista como um fator chave, não apenas na vida académica dos alunos, mas também como elemento crucial na construção dos indivíduos (Viana, 2020).

De facto, o relatório PISA refere um conceito de literacia da leitura no mesmo sentido, que envolve a compreensão, utilização, avaliação, reflexão e o envolvimento na leitura dos textos de modo a potencializar os conhecimentos do leitor e a sua participação na sociedade (Lourenço et al. 2019).

O mesmo estudo do PISA menciona especificamente as seguintes três categorias compostas pelos respetivos sete processos: em primeiro lugar refere-se localizar informação – esta categoria implica recolher informação de um texto, assim como procurar e seleccionar texto relevante – em segundo lugar é mencionada a categoria compreender – cujos processos implicam elaborar uma representação do significado

literal do texto, mas esta categoria também engloba integrar e fazer inferências relacionadas com o texto, – e, por último, a categoria de avaliar e refletir engloba três processos, sendo importante avaliar a qualidade e fiabilidade do texto, refletir sobre o seu conteúdo e forma e identificar e lidar com o conflito. A estes acrescenta-se a fluência, embora enquadrada diferentemente, na medida em que esta influencia a compreensão e os processos subjacentes a esta (Lourenço et al. 2019).

Viana (2020), por outro lado, define quatro níveis de compreensão leitora, todavia verificamos que esta divisão, apesar de diferente, não é em nada contraditória àquela que referimos acima, defendida no relatório PISA.

Especificamente, os quatro níveis de compreensão da leitura defendidos por Viana, e que partem da proposta de Català et al. (2001) são a compreensão literal, que envolve a identificação de informação explícita, a compreensão inferencial, que resulta de raciocínios dedutivos ou indutivos, a reorganização da informação, semelhante à anterior, mas que envolve ainda a síntese da informação e, por último, a compreensão crítica, que requer ao leitor que se posicione em relação ao texto (Viana, 2020).

Em suma, apesar destas diferenças, o que podemos então afirmar é que é defendido a várias vozes que a leitura é diferente da compreensão e que a simples leitura não conduz imediatamente à compreensão, mas antes que é necessário compreender o que foi lido a vários níveis possíveis para chegar a uma leitura bem-sucedida.

Assim, ao longo do trabalho desenvolvido com as turmas, foi sempre nosso objetivo construir atividades para os alunos que fossem complementares e visassem abordar transversalmente todos estes níveis definidos para percebermos como é possível promover mais e melhor compreensão da leitura.

Teremos igualmente em conta que a compreensão da leitura por parte de um aluno exige uma articulação de diversos saberes e que a compreensão da leitura como resultado da articulação de vários subprocessos traz grandes benefícios em termos educacionais, mas que estes nem sempre se desenvolvem a um ritmo paralelo (Viana, 2009).

De acordo com Snow (2002), o *RAND Reading Study Group* defende que, a longo prazo, se pretende, sobretudo, que o leitor alcance a proficiência na leitura, ou seja, o “ler bem”.

Este conceito de “ler bem”, é apresentado como conceito dinâmico, que vai mudando ao longo do desenvolvimento do leitor, mas que, em última instância, almeja que o leitor adulto tenha a capacidade de ler, com facilidade e interesse, uma vasta variedade de diferentes tipos de textos ou materiais, com diferentes propósitos, mesmo quando se depara com textos difíceis ou desinteressantes (Snow, 2002).

Assim, em última análise, também a proficiência pode ser simultaneamente a antecedente e a consequência da compreensão.

Percebemos então a importância da leitura e, além desta, da compreensão do que é lido nas mais diversas fases da vida, pois seja por prazer, para aprender ou para análise, a leitura é frequentemente vista como um fator chave para a empregabilidade, para o bom exercício da cidadania, e para a consecução de diversos marcos da existência (Snow, 2002).

2.3. Condicionantes e fatores de compreensão do texto

Um dos grandes problemas que os professores enfrentam atualmente é que os alunos comumente demonstram falta de competências na área da compreensão de texto (Snow, 2002). Em Portugal, nomeadamente, concluiu-se que os alunos, de modo geral, revelam dificuldades significativas na leitura, sobretudo na leitura e interpretação de textos informativos, assim como demonstram dificuldade em trabalhar elementos implícitos, a organização do texto e as suas implicações (Silva et al., 2011).

Existirão certamente diversos fatores que influenciam esta falta de competências, que consequentemente condicionam a priori a compreensão da leitura. Para que sejam mais facilmente ultrapassados, é necessário que olhemos para eles, para que possamos antecipar possíveis soluções.

Em primeiro lugar, é geralmente perceptível que estudantes que tiveram mais exposição à leitura serão, tendencialmente, mais bem-sucedidos na compreensão da mesma (Snow, 2002). Revela-se, portanto, vantajoso para a compreensão da leitura a frequência do ato de ler, especialmente quando associada aos diversos suportes em que

é possível ler-se, tal como nos revela o estudo PISA, no qual se constatou que os leitores de livros impressos, os leitores de livros impressos e digitais, e os leitores de livros digitais obtiveram respetivamente 44, 36 e 11 pontos a mais, relativamente aos que raramente ou nunca leem livros (Lourenço et al. 2019).

Ainda assim, e contrariamente ao que seria de esperar devido a todas as indicações neste sentido, vários estudos recentes indicam-nos que os jovens leem cada vez menos e têm persistido, apesar dos avanços que Portugal tem feito em estudos nacionais e internacionais, dificuldades com níveis de compreensão mais complexos (Lourenço et al. 2019; Mata et al., 2020).

Dois fatores igualmente geralmente indicados como ligados a melhores desempenhos na leitura e na compreensão de textos são a utilização de estratégias de leitura, assim como o tempo dedicado à leitura orientada, em que a leitura de textos literários assume um destaque relativamente à leitura de textos informativos ou leitura recreativa, como se designava no programa da disciplina de Português na versão de 1991 (Silva et al., 2011).

Assim como diversos estudos revelam que um contacto mais amiúde com os livros e a sua leitura, uma melhor, mais rápida e eficiente leitura, é uma base sólida para uma melhor compreensão do texto, do mesmo modo, leitores que demonstram uma boa oralidade, mais vasto vocabulário e ampla cultura geral, terão tendência a ser “bons compreendedores” (Snow, 2002), enquanto os leitores que não possuem estas características, provavelmente terão mais dificuldades para conseguir uma adequada compreensão do texto.

Por outro lado, também as interações sociais, sejam em aula, em casa, na comunidade, ou noutros contextos, potencializam a motivação do estudante para desenvolver a sua identidade enquanto leitor, sobretudo porque os pais, professores e pares podem representar o reforço positivo perante os desafios da leitura, sobretudo através da valorização dos progressos, atitude que pode levar a desenvolver relações de cumplicidade com os textos (Viana, 2020).

Relativamente ao texto em si, existem diversos elementos que concorrem para que haja uma correta compreensão do texto, alguns deles serão a maneira como o texto é apresentado, a sua estrutura, mancha gráfica e organização também interferem na

compreensão do texto, pois estes podem facilitar ou dificultar uma adequada diferenciação da relevância da informação, um adequado processamento e consequente integração no conhecimento do leitor (Viana, 2020).

Por último, é importante referir a importância de uma eficaz instrução. Assim como Rosenblatt defendia que a instrução que acompanha a leitura é de crucial importância, na medida em que poderá condicionar à partida o tipo de leitura que será feita e, consequentemente, a compreensão do texto (Rosenblatt, 1978), também Snow sublinha que a instrução deve estar de acordo com o currículo, assim como com a avaliação, de modo a proporcionar a compreensão da leitura e levar a melhorias na leitura e nas competências gerais do leitor (Snow, 2002).

2.4. Seleção dos textos para uma melhor compreensão

De modo a melhor compreender o texto, é defendido que os alunos beneficiam de ler textos sobre os quais lhes é permitido pensar criticamente por si próprios, criando individualmente significado, antes de serem invadidos pelas ideias alheias, nomeadamente aquelas trazidas como respostas certas por parte do professor (Rosenblatt, 1978).

Esta perspetiva propõe o professor enquanto facilitador, em vez de fonte de informação, pondo-se como alguém que desenvolve tarefas desafiantes, que levam o aluno a questionar o texto, ajuda os alunos a envolverem-se e a identificarem-se mais com o texto, visto que conseguem relacionar as suas experiências pessoais com aquilo que leem e é esta interpretação individualizada que promove uma dinâmica texto/leitor que enriquece o texto e o torna mais apelativo para o estudante enquanto lugar de descoberta pessoal e do outro. Assim, perante esta perspetiva, é o leitor que dá vida ao texto, perante as tarefas que o fazem interpretá-lo à luz do seu conhecimento prévio, das suas diferentes perspetivas e experiências pessoais, enriquecendo-o e alcançando assim um resultado que seja um equilíbrio entre o texto e o leitor (Rosenblatt, 1978).

É igualmente importante perceber se o texto constituirá um desafio de compreensão alcançável pelos alunos, pois, caso contrário, é provável que a leitura se transforme num fator de desmotivação. Ou seja, para haver compreensão por parte do

leitor, é necessário que o texto se deixe compreender através dos conhecimentos do leitor que poderá assim interpretá-lo (Solé, 1992).

Ao longo do processo de seleção dos textos, será importante avaliar o impacto que estes têm no aluno, com especial atenção a que os textos com que mais se aprende serão aqueles que trazem nova informação ou aqueles que podem ser relacionados com outros já lidos, acrescentando, integrando ou contrariando a informação que já tida, ampliando ou modificando o nosso conhecimento, e que por isso conduzem à aprendizagem (Solé, 1992). Pelo contrário, a partir dos textos que não nos trazem novidade, ou que trazem informação demasiado complexa ou confusa, não permitindo a sua compreensão, não é provável que exista aprendizagem, na medida em que não levam à criação de vínculo do leitor para com o texto (Solé, 1992).

No que diz respeito à leitura, os documentos oficiais direcionam os docentes para o contacto com a diversidade de textos e seus suportes, como vemos com a introdução de diversos tipos de textos, literários e não literários que colaboram por isso na evolução da compreensão da leitura por parte do aluno (Silva et al., 2011).

Dentro do espectro dos textos não-literários, o texto expositivo, revela-se muitas vezes como o mais complexo, denso e desafiador aos olhos dos envolvidos neste processo crescente. Este tipo de texto frequentemente contém linguagem e vocabulário mais técnicos, trechos mais longos, complexos e variados, obrigando o leitor a tarefas mais complexas com vista à compreensão (Dymock & Nicholson, 2010).

Estes fatores de contacto com diferentes textos e diferentes abordagens são importantes na medida em que, de facto, o reconhecimento apropriado da estrutura do texto facilita a planificação da leitura, assim como uma consequente recolha de informação mais estruturada, que leva a melhor retenção da informação contida pelo texto, pelo que o ensino explícito de diferentes abordagens e diferentes estruturas textuais revela-se também importante para a compreensão do texto, permitindo a diferenciação entre os tipos de texto e uma mais rápida e eficaz identificação da informação relevante (Snow, 2002).

2.5. Ensinar a ler – a exploração das diferentes fases da leitura

Pode parecer normal associar-se a ideia de compreensão do texto ao momento da leitura do texto em si, no entanto esta ligação revela alguma ingenuidade na medida em que, de acordo com alguns autores, a compreensão deve iniciar mesmo antes do início da leitura. Um dos autores que defende esta perspetiva é Snow (2002), que favorece a opinião de que será mais aconselhável olharmos para o texto com uma visão muito mais abrangente, começando desde logo pela maneira como o texto é apresentado.

Assim, com vista a promover-se a compreensão desde o primeiro momento e ao longo de todo o texto, ainda antes da leitura, é fulcral começar desde logo por garantir que os leitores têm os conhecimentos base essenciais para uma boa compreensão do texto, ativando eventuais conhecimentos prévios, ou antecipando o conteúdo do texto através de estratégias como as que veremos mais à frente.

Por outro lado, é possível complementar a lacuna daqueles conhecimentos básicos através de “pre-reading”, que consiste no elencar das características cognitivas, motivacionais, linguísticas e não-linguísticas que o leitor traz para o texto, e que podem mudar neste período, na medida em que cada ato de leitura contém em si um potencial processo de microdesenvolvimento (Snow, 2002).

Seguidamente virá a fase durante a leitura, e, se o objetivo é alcançar uma sólida compreensão do texto, a primeira leitura deve ser feita dando primazia precisamente a esse objetivo – a compreensão. Assim, torna-se absolutamente recomendável que o primeiro contato com o texto em si seja através de uma leitura individual silenciosa, pois esta permite que o leitor siga o seu próprio ritmo, necessário à compreensão, algo que dificilmente será compatível com uma leitura em voz alta, na medida em que é razoável admitir que, quando o aluno está focado numa boa oralidade, dificilmente alcançará uma boa compreensão, sendo estas, portanto, capacidades pouco compatíveis em simultâneo (Solé, 1992).

A leitura em si será o momento-chave para diversos processos. Detalhando, esta fase revela-se central, primeiramente, para a perceção e distinção da informação relevante da acessória, em segundo lugar, a leitura é o momento primordial para construir inferências, em terceiro, também nesta fase é possível perceber o que é lido

sob um ponto de vista mais crítico e, por último, chegar-se-á à integração da informação resultante da leitura na informação que o leitor já tinha (Viana, 2020).

Por último, existe o momento após a leitura, no qual também é possível criar diálogo para que os alunos sejam convidados a partilhar quais as dificuldades que encontraram e que respostas encontraram, quais os processos que levaram às suas respostas, ou, inclusive considerar se poderiam ter encontrado outros processos para as mesmas.

Assim, ao contrário do que se verifica atualmente, em que há uma tendência geral para privilegiar o momento pós-leitura e negligenciar o momento pré e durante a leitura (Viana 2020), percebemos que o estudo do texto deve acontecer nos momentos pré-leitura, durante a leitura e pós leitura, nomeadamente pelas vantagens que traz por facilitar a ativação dos diversos processos, meios e estratégias que desencadeiam a compreensão.

De facto, Snow reitera esta ideia ao defender a importância de cada um destes momentos para perceber o que o leitor traz para a leitura e o que o leitor leva da leitura (Snow, 2002). Todavia, podemos apoiar-nos numa perspetiva ainda mais detalhada, defendendo que é importante a compreensão do que é lido para que se entre no que foi apelidado de ciclo virtuoso, no qual se baseia o processo de compreensão.

Este ciclo virtuoso consiste na perceção de que o leitor traz para o texto o seu conhecimento prévio, conhecimento esse que é a base para a sua compreensão do texto, não obstante, quando o leitor compreende o que lê, adquire nova informação que molda o seu conhecimento; informação e conhecimento que ficarão, por sua vez, disponíveis para a compreensão de futuras leituras, resultando portanto num ciclo em que a compreensão origina mais compreensão (Duke et al., 2011).

2.6. Estratégias de compreensão de texto

Os leitores principiantes serão, em geral, leitores não estratégicos, tal como vimos anteriormente. Os maus leitores permanecerão nesse estado, enquanto os leitores estratégicos terão mais facilidade em tornar-se leitores competentes, motivo pelo qual surge a relevância de ensinar estratégias metacognitivas de compreensão de leitura (Viana, 2020; Silva et al., 2011).

Ao nível das estratégias de leitura para a compreensão, é geralmente fácil aceitar que o estabelecimento de objetivos para a leitura será um fator chave, não só para a compreensão da leitura (Viana, 2020; Silva et al. 2011), mas também enquanto critério para que o próprio leitor verifique a sua leitura e o cumprimento desses mesmos objetivos (Snow, 2002; Duke et al. 2011).

O estabelecimento de objetivos e a capacidade de autoavaliar o cumprimento destes ao longo da leitura parece então ser um fator chave para a monitorização da compreensão, que pode desencadear as estratégias necessárias.

Tendo em conta toda a diversidade de textos existente, subsiste uma óbvia necessidade de promover o domínio do mais diversificado leque de estratégias possível para identificar e lidar com diferentes elementos que se possam revelar mais desafiantes à compreensão, como sejam níveis de vocabulário complexo, diferentes tipos de organização frásica, ou uma linguagem mais ou menos metafórica, entre outras, que despoletam a entrada do leitor em modo estratégico, ou seja, ele eficazmente recorrerá a determinadas estratégias que implicam um processamento, ações e atenção adicionais (Solé, 1992).

Esta entrada em modo estratégico revelará uma busca pela confirmação daquilo que é compreendido, visto que, perante as dúvidas e ambiguidades suscitadas ao longo da leitura e a necessidade da sua resolução, o leitor sente a necessidade de aprender, o que o torna um elemento ativo, consciente do seu próprio processo de compreensão (Solé, 1992).

Estas estratégias podem partir do professor, do que será exemplo recorrer a diferentes estratégias de antecipação (“pre-teaching”) do que será lido através dos diversos elementos que constituem o texto, como o título, as ilustrações, a mancha gráfica, entre outros (Viana, 2020).

Ou seja, com vista à obtenção de uma boa compreensão, todos os pormenores trazidos por uma boa leitura são potencialmente relevantes, como por exemplo a entoação, as pausas, a ênfase, os exemplos, entre outros, que se destinam exatamente a tornar o texto mais compreensível (Solé, 1992).

Ainda da parte do professor, alguns estudos mencionam alguns elementos essenciais para uma compreensão da leitura eficaz, Duke et al. (2011), em particular, condensam-nos em dez componentes chave da instrução com vista à obtenção de uma

eficiente compreensão da leitura, nomeadamente, a construção de conhecimento específico e comum, a exposição a quantidade considerável e diferentes tipos de textos, fornecimento de textos e contextos motivadores e cativantes, ensino de estratégias, abordagem a diferentes estruturas textuais, chamar os alunos ao debate, construção de conhecimento vocabular e linguístico, integração de leitura e escrita, observação e avaliação e uma instrução diferenciada (Duke et al., 2011).

Por outro lado, as estratégias podem ser ativadas pelo próprio leitor e, neste caso, alguns exemplos de estratégias podem ir desde a simples continuação da leitura, esperando que a informação seguinte complemente a presente, ou a releitura. Num patamar seguinte, caso ainda não se tenha alcançado a compreensão, poder-se-á recorrer ao uso do dicionário, ou à análise do contexto. Inclusive, em situações mais desafiadoras, poderá ser necessário rever as previsões sobre o texto, recorrer à paráfrase ou à análise da estrutura do texto. Entre as várias estratégias possíveis, temos como exemplo, a análise das diferentes proposições enquanto uma boa estratégia para lidar com estruturas frásicas mais complexas ou extensas, com vista ao alcance da compreensão (Solé, 1992; Viana, 2020).

Em geral, poderemos igualmente ativar determinadas estratégias através da solicitação de determinadas tarefas aos alunos, por exemplo, ao solicitarmos aos alunos que façam a comparação entre duas personagens, enquanto tarefa, estamos a ativar estratégias no campo do pensamento analítico, ou ao indicarmos um exercício de criatividade no qual o aluno efabula sobre o que aconteceria se uma personagem tivesse feito algo diferente ou de outra maneira, estamos a ativar o seu pensamento criativo, um último exemplo poderá ser perguntar aos alunos se conseguem associar alguma personagem a alguém real, o que irá espoletar no aluno um ato de pensamento prático. (Israel et al., 2005).

Atualmente, dentro de uma sala de aula é mais comum haver a solicitação de tarefas que requeiram capacidades analíticas, como sejam os binómios contraste versus comparação, sequência versus organização, facto versus opinião, ou a inferência e a identificação (Israel et al., 2005), que poderão ser enquadrados nos diversos níveis de compreensão (literal, inferencial, crítica e reorganização da informação) elencados por Viana (2020).

Seguindo esta linha, é também reconhecido que as atividades que acompanham a leitura devem conduzir à compreensão do texto, através da ativação de estratégias que levem a uma construção ativa de significado. Estes exercícios, possivelmente em primeira instância selecionados ou elaborados pelo professor, devem levar a uma passagem progressiva do controlo da leitura do professor para o aluno, consoante este adquira competências ao nível da compreensão das tarefas e/ou estratégias a aplicar com vista à compreensão do texto (Solé, 1992).

No contexto destas tarefas a desenvolver, convém sublinhar que uma boa instrução não só tem o potencial de desenvolver “bons compreendedores”, como também poderá prevenir problemas na compreensão do texto, promovendo a capacidade de aprender a partir do texto, ou seja, a instrução deve convocar as estratégias necessárias para melhorar a compreensão. No entanto, não devemos encará-los como um exercício único fechado, nem assumir que são suficientes nesta tarefa de promover a compreensão, ou, muito menos, partir do princípio de que, se a resposta foi acertada, então a compreensão foi boa (Viana, 2020).

Do mesmo modo, não devemos assumir que o exercício é significativo por si, principalmente na medida em que, caso os estudantes não vejam a relevância do mesmo, e ele não demonstrar a relevância daquela leitura, a compreensão da mesma poderá ficar igualmente comprometida e levar à quebra do binómio leitor/texto. Em suma, de facto, devemos sempre considerar que as atividades que exploram a leitura e a respetiva compreensão, não são um ponto final, devemos principalmente olhar para ela como um ponto de partida na exploração e compreensão do texto em causa (Viana, 2020).

Na continuação desta ideia, Viana defende que os quatro níveis de compreensão devem ser ensinados explicitamente, de modo a que se obtenha uma melhor capacidade de distinguir informação relevante da acessória. Sobretudo na medida em que os alunos que desconhecem estratégias de leitura dificilmente aplicá-las-ão eficazmente, este trabalho de ensino explícito da compreensão do texto passará então exatamente por fazer notar claramente aos alunos as estratégias que lhes estão a ser transmitidas e ensinadas, atendendo a todas as características do texto em si.

Este conceito adquire ainda um significado extra se atendermos ao facto de que, para os bons leitores, o processamento do texto ocorre, não só durante a leitura, como

se definia tradicionalmente, mas também durante as pausas na leitura, assim como mesmo após a conclusão da leitura (Duke et al., 2011).

Deste modo podemos então depreender que a existência de estratégias, o seu conhecimento e reconhecimento enquanto instrumentos que podem ser adotados, repescados ou abandonados consoante a sua necessidade, em suma, a abertura a um ensino consciente, que deixa o aluno liderar o processo, reflete a ideia da autodireção, construída a partir dos objetivos estabelecidos a priori, e que permitem o autocontrolo (Solé, 1992), assim como vimos anteriormente nas referências à utilidade do estabelecimento de objetivos e da importância destes para capacitar os leitores de fazerem a sua própria auto avaliação da consecução da sua compreensão leitora (Duke et al., 2011; Silva et al. 2011; Snow, 2002; Solé, 1992; Viana, 2020).

Não obstante, é igualmente importante que essa capacidade de autoavaliar o próprio processo de compreensão da leitura se reflita igualmente na possibilidade de adaptar ou modificar esses mesmos objetivos, se necessário (Solé, 1992), o que conduz não apenas ao alcance da meta proposta inicialmente, mas, e mais importante do que isso, ao surgimento de leitores autónomos, que se apoiam no referido ciclo virtuoso, com um leque de competências que lhes permitem compreender textos muito diversos, para além daqueles usados na instrução, mesmo que estes se revelem difíceis, desafiantes ou que não obedeçam ao que seria expectável em termos de estrutura ou organização (Solé, 1992).

3. Metodologia

Tendo em conta o contexto mais incerto, ativo e dinâmico que uma escola representa dentro do espectro do que é a ação humana, acaba por ser também um lugar cheio de potencial para um vasto leque de oportunidades, nomeadamente para realizar investigação na sua dimensão mais prática (Coutinho et al., 2009).

Ao longo deste trabalho, perante a diversidade de escolha das diversas metodologias de investigação que potencialmente poderiam ser adotadas, e em resultado da revisão bibliográfica realizada, foi definido seguir-se a metodologia da investigação-ação.

Na verdade, além de esta ser uma das metodologias de investigação mais comumente usadas em contexto escolar, pelo seu carácter de maior predisposição à mudança (Coutinho et al., 2009), optámos particularmente pelo uso da investigação-ação por diversos motivos, nomeadamente, não só por ter como objetivo melhorar ou transformar a prática educativa ou social, ao mesmo tempo que almeja a sua compreensão (Coutinho et al., 2009), como também por esta ser uma metodologia de investigação que geralmente se foca em problemas práticos imediatos, o que a torna menos teórica comparativamente a outras metodologias (Cohen & Morrison, 2007).

Por outro lado, a investigação-ação revela-se um método mais participativo, idealmente feito em colaboração, onde o investigador é simultaneamente o objeto de estudo, uma vez que o seu objetivo é agir sobre a própria prática, numa espiral de registo, autorreflexão e teorização críticas sobre a prática letiva e as suas implicações, pelo que é um método que implica ainda uma grande abertura a esta crítica entre pares (Cohen, Morrison & Morrison, 2007). É, portanto, de sublinhar o objetivo da investigação-ação de tornar as suas conclusões em prática, pretendendo aprender da prática, agir sobre a prática visando melhorar a prática.

Este carácter mais prático da investigação-ação que advém do facto de incluir ação confere-lhe uma mudança real aliada à investigação e aporta-lhe uma compreensão do objeto de estudo simultaneamente, num sistema cíclico ou em espiral, onde o final de cada ciclo é alvo de aperfeiçoamento para o ciclo seguinte que se alimenta da praxis do ciclo anterior (Coutinho et al., 2009).

Este desenvolvimento ao longo de vários ciclos com o objetivo de avaliar a possibilidade e concretizar uma mudança, nomeadamente numa espiral sistemática de planeamento, implantação, observação e reflexão que levam a um novo planeamento, e consequente implantação, observação e reflexão (Cohen & Morrison, 2007; Coutinho et al., 2009), à qual se alia a consciência autocrítica formam a coluna de constante melhoria que a investigação-ação traz (Hinkel, 2011).

Outra característica vantajosa da investigação-ação é que é formativa, na medida em que esta implica um registo físico ao nível da recolha de dados do progresso da investigação com as aprendizagens que são obtidas e outro com as aprendizagens sobre o processo do estudo em que a definição, os problemas, os objetivos e a metodologia se podem alterar ao longo do estudo, algo que aporta ao estudo muito mais flexibilidade e um mais detalhado acompanhamento àqueles a quem o estudo se destina (Cohen & Morrison, 2007).

Enquanto pontos negativos, alguns autores questionam a investigação-ação, nomeadamente ao nível da sua aplicabilidade e rigor, considerando que é aplicada sobretudo em contexto escolar, pois os professores não são investigadores qualificados (Hinkel, 2011), no entanto é igualmente defendido que os professores são os mais capazes de interpretar a complexa teia que o contexto escolar envolve, o que leva a uma melhor adaptação e interpretação dos diferentes passos do processo (Cohen & Morrison, 2007).

Deste modo, podemos então assumir o propósito da investigação-ação com o objetivo de explorar um ambiente social no qual os investigadores se apercebem de uma lacuna entre o que acontece e o seu ideal e onde, através de um estudo colaborativo, sistemático e cíclico, vão tentar alcançar uma mudança chave aplicando ação estratégica, com recolha e análise de dados estruturada e consequente reflexão (Hinkel, 2011).

3.1.Observação inicial

No contexto aqui em estudo, ao longo de todo o contacto inicial com as docentes da escola com a qual foi feita a parceria de trabalho, foi detetado um fio condutor de referência às fragilidades que os alunos têm ao nível da leitura,

nomeadamente ao nível da compreensão dos textos em geral, mas sobretudo dos textos não literários em particular. Esta referência, de facto, não se revelou surpreendente, tendo em conta a maior quantidade de informação nova, a sua densidade e complexidade, tendencialmente mais características deste tipo de textos (Dymock & Nicholson, 2010) que, portanto, exigem mais competência e estratégias por parte do leitor com vista à compreensão.

Ao longo da observação inicial, que será abordada com mais pormenor no ponto 4.1.4, foi possível notar realmente as fragilidades dos alunos em geral, sobretudo ao nível da leitura e, nomeadamente, da sua compreensão, pelo que foi definido como prioritário aplicar um teste de avaliação inicial com o objetivo de diagnosticar detalhadamente a que níveis estas dificuldades eram mais relevantes, se ao nível literal, inferencial, crítico ou na reorganização da informação, e a sua grandeza em cada um destes níveis.

3.2. Apreciação inicial

Para que se pudesse avaliar mais precisamente o ponto de partida para este estudo, considerou-se necessário fazer uma apreciação inicial das competências prévias de cada turma ao nível da compreensão leitora. Para tal, recorreu-se, tanto no caso do ensino de português como no ensino de inglês, a provas e exames nacionais de anos letivos anteriores, na medida em que são instrumentos de avaliação criados a nível oficial que visam exatamente aferir as competências dos alunos nas diferentes áreas do conhecimento.

No entanto, e considerando as provas e exames dos últimos dez anos, tentamos selecionar para cada disciplina duas provas e dois exames de estrutura tão semelhante quanto possível e onde se identificasse claramente a avaliação de cada nível de compreensão de leitura. Cada prova e exame foi editado de modo a dar aos alunos unicamente a parte relacionada com a leitura, visto ser especificamente este o campo que pretendemos trabalhar, que resultaram nos testes iniciais de cada disciplina que podemos ver respetivamente nos anexos 1 e 5. No entanto, e devido à natureza diferente das línguas e dos respetivos exames ou provas, foi decidido aplica-los de modos diferentes.

Assim, na área do português foi decidido aplicar todas as questões relativas aos textos literário e não literário, neste caso expositivo, da Prova final de português (IAVE, 2018a), uma vez que todas avaliam os diferentes níveis de compreensão. Embora haja repetição de alguns níveis de compreensão, estas questões iriam proporcionar uma visão mais pormenorizada da capacidade de compreensão dentro de cada nível.

Deste modo, o teste, incluído no anexo 1 deste relatório, foi dividido em duas partes, a primeira constituída por um texto expositivo sobre a expansão medieval para o oriente, seguido de duas perguntas que avaliam a compreensão do texto, situando-se a primeira ao nível reorganização da informação, na qual era necessário seleccionar três de cinco itens, enquanto a segunda pergunta se dividia em três alíneas de escolha múltipla que avaliavam a compreensão inferencial.

A segunda parte era constituída por um excerto do conto *O Tesouro*, de Eça de Queirós, seguido de uma pergunta de resposta restrita que visava avaliar a compreensão literal, uma pergunta de seleção que avaliava a reorganização da informação e uma outra pergunta de resposta restrita de compreensão literal. A pergunta seguinte era igualmente de resposta restrita, mas avalia a compreensão crítica do texto, enquanto a sétima questão era uma pergunta de associação para avaliar a compreensão inferencial e por último, a pergunta oito era uma pergunta de escolha múltipla que avaliava a compreensão inferencial do texto, tal como é possível ver na matriz do mesmo teste no anexo 1.

Notando que o teste tinha apenas uma questão para avaliar a compreensão crítica, percebeu-se que esta poderia ser uma fragilidade, no entanto foi decidido manter o critério de não alteração da prova (IAVE, 2018a).

Já na área do inglês, e tendo em conta que os exames desta disciplina têm apenas um texto, percebeu-se que a adaptação teria de ser diferente. Neste caso, e tendo em conta que a quantidade de perguntas dos exames era claramente diminuta para obter dados suficientes para analisar, e tendo-se considerado que o ideal seria ter pelo menos duas perguntas que avaliassem cada um dos quatro níveis de compreensão, foi decidido adotar o máximo de questões que encaixassem neste critério e substituir ou criar outras questões, complementando as questões originais, de modo a tornar-se possível aferir a capacidade de compreensão da leitura dos alunos nos diversos níveis de compreensão, alterando o exame tão pouco quanto possível.

Assim, este teste, incluído no anexo 5 deste relatório e construído a partir do exame elaborado pelo IAVE (2021), continha um texto expositivo, após o qual era colocada uma questão de associação que avaliava a reorganização da informação, seguida de uma segunda questão com seis alíneas de escolha múltipla cuja primeira pergunta analisava a compreensão crítica, a segunda avaliava a compreensão literal, a terceira e quarta analisavam a compreensão inferencial, a quinta questão avaliava a compreensão literal e a sexta avaliava a reorganização da informação. Por último foi acrescentada uma questão de resposta extensa, para avaliar a compreensão crítica.

De modo a aferir qual o nível global efetivo de compreensão da leitura destes alunos, em ambos os testes foram consideradas corretas as respostas de acordo com os critérios de correção dos próprios exames, exceto quando foram criadas questões extra, para as quais foram criadas as respostas. No entanto, em ambas as línguas a avaliação foi feita numa perspetiva dicotómica, sem atribuição de pontos a respostas parcialmente corretas nem penalização por erros ortográficos ou sintáticos e a cotação para cada questão teve de ser ponderada, tendo sido atribuídos 2 pontos a cada resposta correta, de modo a facilitar a perceção dos resultados.

3.3.Estratégia

Após a análise dos resultados, e tendo em conta os mesmos, seguiu-se a fase de elaborar a planificação das aulas no sentido de desenvolver sobretudo os níveis de compreensão menos desenvolvidos. Neste sentido foram criadas propostas pedagógicas que estimulassem sobretudo a reorganização da informação, visto que esta foi a área que demonstrou mais fragilidades em ambos os casos. Mas também outros momentos em que os outros níveis de compreensão fossem foco de atenção com o objetivo de se construir um conhecimento global e complementar ao nível da compreensão dos diversos textos estudados.

Por outro lado, foi igualmente necessário e importante planificar qual poderia ser o momento mais apropriado de aplicação deste estudo, considerando os textos possíveis a abordar, de modo a potencializar as estratégias a aplicar e o maior benefício dos alunos.

3.4.Aplicação

Numa terceira fase a planificação foi posta em prática, aproximadamente dentro do tempo previsto, e atendendo ao calendário escolar da instituição onde a PES decorreu, pelo que foi nossa escolha lecionar na fase inicial da segunda metade do segundo semestre.

Neste momento em ambas as disciplinas foi feita uma aula introdutória na qual foi feita uma apresentação dos textos literários a estudar, focando-nos nos momentos pré-leitura. Nesta aula mais especificamente foram trabalhados elementos para-textuais.

No seguimento da prática pedagógica fez-se a leitura e análise do texto literário, mas também de textos expositivos com o objetivo de complementar a informação e estudo realizado, além de capacitar os alunos com diferentes estratégias que sejam aplicáveis a diferentes tipos de texto, aumentando assim o seu leque de competências na abordagem a diferentes tipos de texto.

Tendo em conta a especificidade da língua inglesa, verificou-se que alguns alunos se sentiam mais à vontade na parte escrita da língua, sendo então mais necessário estimular a parte oral da mesma, numa segunda fase optou-se por trabalhar com um foco especial no texto oral, através da exploração de um vídeo, algo que nos parece igualmente tornar o espectro deste trabalho mais abrangente.

Ao longo desta aplicação foram sendo registados os progressos de cada disciplina e turma, assim como as diferentes indagações e reflexões apresentadas por parte dos diversos participantes neste estudo, tendo sido realizadas correções e adaptações sempre que necessário, constatando-se deste modo o carácter flexível e evolutivo deste trabalho.

3.5.Finalização

No final foi novamente realizada uma avaliação da compreensão a partir de uma adaptação dos exames nacionais de cada disciplina, que podemos ver nos anexos 4 e 7, de modo a obter um conjunto substancial de dados científicos que permitam realizar uma reflexão sobre o impacto desta ação na evolução das aprendizagens, dos conhecimentos e das competências adquiridas ao longo das semanas de trabalho.

Na disciplina de português o teste foi composto por um primeiro texto não literário, neste caso, expositivo, seguido de uma primeira questão de associação simples respeitante à reorganização da informação, a segunda questão dividia-se em duas alíneas de escolha múltipla que avaliavam a compreensão inferencial do texto e uma terceira questão de completamento que visava a compreensão inferencial do texto.

A segunda parte do teste era composta por um texto narrativo cuja compreensão foi avaliada através de uma primeira questão de associação simples respeitante à reorganização da informação, seguida de uma pergunta de resposta curta que analisa a compreensão literal do texto. A pergunta seguinte dividia-se em duas alíneas de escolha múltipla, nas quais a primeira avaliava a compreensão literal e a segunda a compreensão inferencial. A última pergunta visava avaliar a compreensão crítica do texto através de uma resposta extensa.

Relativamente à disciplina de inglês foi novamente adaptado um exame nacional publicado pelo IAVE (2020), que resultou num teste com um texto expositivo, cuja primeira questão de associação avalia a reorganização da informação, seguida de uma questão de escolha múltipla com seis alíneas, cuja primeira analisa a compreensão crítica, a segunda avalia a compreensão literal, a terceira e quarta avaliam a compreensão inferencial, a quinta avalia a compreensão literal e a sexta avalia a reorganização da informação. Por último foi criada uma questão extra, de resposta longa para avaliar a compreensão crítica.

Em ambas as disciplinas, tanto na avaliação diagnóstica quanto na avaliação final a classificação das respostas foi dicotómica sem penalizações por erros ortográficos ou sintáticos por se considerarem estes menos relevantes na avaliação da compreensão da leitura.

Foram também aplicados questionários individuais para que os alunos pudessem igualmente dar a conhecer as suas perceções pessoais sobre a lecionação e o impacto desta.

Como parte do método de investigação-ação que aplicamos ao longo deste trabalho, e tendo em conta que este método não se pretende ver como um ciclo fechado, iremos ainda no final deixar questões para reflexões futuras que são resultado da nossa observação aqui testemunhada em escrita, que, eventualmente, poderá dar início a um novo ciclo de investigação-ação.

Assim, e através do correto cumprimento dos passos referidos anteriormente, poderemos afirmar que, do ponto de vista científico, ficará cumprido um ciclo completo desta metodologia de trabalho científico que, através dos dados objetivos recolhidos, será válida para chegar a resultados objetivos significativos no sentido de perceber como aumentar a compreensão da leitura, resultados esses que abrem portas para futuros ciclos de exploração sobre a mesma matéria.

4. A prática letiva

4.1. Parte 1 - Contextualização

4.1.1. Escola Secundária Padre António Vieira

A Escola Secundária Padre António Vieira foi inaugurada em 1965, funcionando então como liceu masculino até 1974, altura em que passou a escola secundária mista. Situa-se na periferia do bairro de Alvalade, bairro no concelho de Lisboa que estava em plena expansão na época. Foi considerada desde o início uma escola moderna, não obstante, posteriormente foram feitas renovações e obras de expansão que lhe modernizaram e atualizaram os espaços e equipamentos a diversos níveis.

Esta escola insere-se no Agrupamento de Escolas de Alvalade (AEA), do qual fazem ainda parte a Escola Básica 2 e 3 Almirante Gago Coutinho, a Escola Básica Integrada e Jardim de Infância São João de Brito e a Escola Básica Integrada e Jardim de Infância Teixeira de Pascoaes.

A comunidade escolar da Escola Secundária Padre António Vieira engloba cerca de 750 alunos divididos por quatro a seis turmas de cada ano de escolaridade entre o 7º e o 12º anos e quatro turmas de cursos profissionais.

Esta escola apresenta um horário que valoriza o trabalho autónomo e, por isso, agrega, tanto quanto possível, o horário dos alunos entre as 8h e as 13h30. Este horário é dividido em seis aulas de cinquenta (50) minutos, agrupadas em três blocos de cem (100) minutos com intervalos de 15 minutos entre cada bloco. Sempre que este horário não é suficiente para cumprir a carga horária definida pelo Ministério da Educação, as turmas podem ter uma única tarde ocupada por aulas, aulas de turnos e/ou de Educação Moral e Religiosa Católica. A utilização de uma tarde é frequente ao nível do terceiro ciclo, e aconteceu também na turma de 10º ano que acompanhámos, mas não nas turmas de 11º ano, inclusive na que acompanhamos.

A escola disponibiliza ainda, sobretudo durante a tarde, atividades de acompanhamento ao estudo de várias disciplinas, acompanhamento psicológico, vários clubes temáticos e desporto escolar.

É ainda importante destacar a excelente biblioteca escolar, um espaço que, além da vasta bibliografia disponível nas mais diversas áreas, inclusive a de suporte ao

Plano Nacional de Leitura (PNL), disponibiliza diversos computadores, uma secção de literatura em inglês, fotocópias e ainda, quando solicitado, um espaço de exposição. De facto, este foi um espaço de inspiração a vários projetos de que iremos falar mais à frente.

Em termos organizativos, nesta escola o ano letivo divide-se em dois semestres intervalados por uma pausa em fevereiro. No que concerne à gestão das turmas e dos projetos, é privilegiado o trabalho em equipas pedagógicas, ou seja, cada ano está geralmente dividido em cinco turmas, nas quais as turmas 1 e 2 maioritariamente partilham os mesmos professores a todas as disciplinas, formando assim uma equipa pedagógica, enquanto as turmas 3, 4 e 5 partilham entre si um outro grupo de professores, formando uma segunda equipa pedagógica. Estas equipas pedagógicas reúnem-se geralmente à quarta-feira à tarde.

Ao longo deste ano letivo, e tendo em conta as condicionantes contextuais, privilegiou-se as reuniões online, nas quais participámos na esmagadora maioria das vezes.

4.1.2. A supervisão em escola

No contexto de a investigação-ação ser um trabalho colaborativo, o estudo descrito neste relatório, com vista a realizar a Prática de Ensino Supervisionada, foi acompanhado na Escola Secundária Padre António Vieira, sobretudo por duas professoras. Na disciplina de inglês, o estudo foi acompanhado por uma professora com a qual foi possível participar no trabalho da turma 4 do 7º ano (doravante 7º 4) e da turma do 11º ano da área de ciências sociais e económicas (doravante 11º CSE). Com esta professora acompanhámos ainda todo o trabalho ao nível da direção de turma da turma 7º 4, nomeadamente as aulas, as reuniões com encarregados de educação e a apresentação e debate de sugestões de estratégias pedagógicas em diversos momentos do ano, não só para a resolução de conflitos, como também na gestão da sala de aula ao longo do ano letivo.

Por outro lado, foi igualmente possível acompanhar o trabalho de outra professora na disciplina de português, com a qual conseguimos desenvolver trabalho com a sua única turma, a turma 1 do 10º ano da área de ciências e tecnologias

(doravante 10º CT1). Tendo em conta que, devido aos seus cargos diretivos dentro da escola, esta professora tem um horário que apenas lhe permite lecionar uma turma, por último, e de modo a podermos seguir o trabalho desenvolvido ao nível da disciplina de português do 3º ciclo, foi pedida e concedida autorização para participar igualmente nas aulas de português do mesmo 7º 4, que eram lecionadas por uma outra professora.

De outro modo, poderemos então dizer que, ao nível do 3º ciclo foram seguidas as aulas e atividades das disciplinas de inglês, português e direção de turma da turma 7º 4, e, ao nível do ensino secundário, foram seguidas as aulas e atividades das disciplinas de português da turma 10º CT1 e de inglês da turma 11º CSE.

De igual modo foi possível acompanhar o trabalho de planificação e gestão de todas estas disciplinas através de reuniões semanais com as docentes, assim como de reuniões semanais dos respetivos grupos disciplinares e/ou equipas pedagógicas. Nestas reuniões semanais foram apresentadas, debatidas e exploradas as propostas de sequencias didáticas a ser aplicadas no âmbito desta Prática de Ensino Supervisionada, as quais foram aprovadas para posterior aplicação junto de cada turma, assim como outros projetos desenvolvidos ao longo do ano, do que foi exemplo a colaboração no desenvolvimento do projeto Passaporte de Leitura para todo o departamento de línguas da Escola Secundária Padre António Vieira, a organização do concurso de “Spelling Bee” para o grupo disciplinar de inglês de 3º ciclo e ensino secundário de todo o Agrupamento de Escolas de Alvalade e ainda a criação do clube de leitura “Alvalade por Escrito”, dinamizado primeiramente na biblioteca escolar, igualmente aberto a toda a comunidade escolar do mesmo agrupamento.

4.1.3. Caracterização das turmas

Como referido anteriormente, foi possível participar no ano escolar de três turmas, cujos alunos iremos descrever, ainda que sumariamente, de seguida.

Ao nível do 3º ciclo, foi realizado trabalho com a turma 7º 4, uma turma que iniciou o ano letivo com 21 alunos, mas que, após a transferência de uma aluna, em dezembro, ficou com 20 alunos, 11 meninas e 9 meninos. Este número reduzido de alunos deve-se à inclusão de dois alunos “inibidores” devido a terem Relatório Técnico

Pedagógico que lhes diagnosticam e assinalam diversas dificuldades, sobretudo ao nível do défice de atenção.

Sendo uma turma de início de ciclo, resulta maioritariamente da união de duas turmas da Escola Básica 2 e 3 Almirante Gago Coutinho, pelo que, mesmo aqueles que não tinham estado na mesma turma em anos anteriores, eram de modo geral conhecidos.

Assinala-se ainda nesta turma uma aluna de 17 anos, de etnia cigana, que está a repetir o ano pela terceira vez e a presença de uma outra aluna que tem sido sinalizada desde o início da sua escolaridade como apresentando graves problemas de aprendizagem, sem, contudo, apresentar qualquer diagnóstico, alegadamente por dificuldades de acesso a consultas durante o período COVID.

Ao longo do ano acabaram por ser revelados ou descobertos diversos episódios de conflitos entre vários alunos, sobretudo relativos a anos passados, que acabaram por influenciar ou mesmo perturbar o normal funcionamento da turma em diferentes ocasiões, tornando esta uma turma caracterizada pelo companheirismo entre alunos, mas também com intensos momentos de conflito.

Relativamente à turma 10º CT1, igualmente em início de ciclo, foi uma turma que começou com 26 alunos, tendo-se verificado à posteriori seis pedidos de transferência para outras turmas e uma anulação de matrícula, mas também, por outro lado, o ingresso de três alunos provenientes de outras escolas ou provenientes de outros países, neste caso ambos do Brasil, a integrar o sistema de ensino de Portugal. Assim, apenas no início do segundo semestre a turma estabilizou com um total de vinte e um alunos, dos quais seis meninas e quinze meninos.

Apesar desta flutuação no número de alunos, esta revelou ser uma turma muito acolhedora e integradora dos novos elementos, na qual só muito pontualmente se viram momentos de conflito.

No 10º CT1 havia também dois alunos com Relatório Técnico Pedagógico, um por apresentar dificuldades na aprendizagem e outro por défice de atenção, em processo de diagnóstico de outras situações. Havia ainda um outro aluno diagnosticado com depressão, com problemas graves ao nível da ansiedade e desenquadramento social, sem ter, contudo, um diagnóstico diferenciador.

Esta era, também, uma turma muito heterogénea, tanto ao nível social, quanto ao nível cultural, com vários alunos provenientes de famílias de origem brasileira e africana. Esta heterogeneidade levou a que se constataste haver também uma maior diversidade, tanto ao nível cultural quanto ao nível linguístico, com a presença de diferentes variedades do português, o que se tornou um fator limitador para alguns alunos, tanto ao nível da compreensão quanto ao nível da expressão nos diversos domínios do português, especialmente numa aluna já repetente do 10º ano em anos anteriores.

Relativamente à turma 11º CSE, é uma turma de continuação, com alguns novos alunos, constituída no início do ano por dezassete alunos, aos quais se acrescentaram mais dois no decorrer do primeiro e segundo semestres, totalizando, no final do ano, onze meninos e oito meninas.

Apesar de não apresentar comportamentos conflituosos, esta revelou ser a turma menos coesa, onde a integração era mais difícil ou inexistente, e com algumas dificuldades no trabalho em grupo, principalmente quando lhes era solicitado que trabalhassem com colegas aos quais não estavam habituados. É uma turma multicultural, com alunos pertencentes a famílias de diferentes origens, nomeadamente sul americanas, asiáticas e africanas.

No geral, e em relação às outras turmas onde observámos as aulas, esta era a turma com alunos com melhores resultados académicos, e a este nível mais homogénea, mas também continha alunos, embora poucos, que revelavam grandes fragilidades, principalmente ao nível do inglês.

Quando em comparação com as outras turmas observadas, esta foi uma turma menos participativa e que, de modo geral, se envolvia menos nas atividades desenvolvidas ao longo das aulas aqui relatadas, revelando-se geralmente resistente à mudança e a paradigmas diferentes.

Relativamente à disciplina de português seria necessário focar este estudo na turma 10º CT1, por ser a única turma onde a professora cooperante poderia assegurar a sua supervisão.

Na área do inglês, por outro lado, a escolha revelou-se bem mais desafiadora, devido sobretudo à grande quantidade de fatores a considerar. Se, por um lado, a escolha de uma turma do 3º ciclo, portanto a escolha do 7º 4, parecia óbvia e necessária

para que ambos os ciclos fossem abordados, por outro lado ponderou-se em primeiro lugar que este é um estudo sobre leitura, um domínio que já se revela desafiador por si só, mas devemos igualmente ter consciência de que, a este desafio acrescentamos a necessidade de trabalhar, não só a leitura de textos literários, mas também a leitura de textos não literários, algo que se apresenta com uma dificuldade acrescida.

Outro fator a considerar é que a turma revela já de si fragilidades ao nível da competência académica em geral e da heterogeneidade da turma, com alunos com RTP, assim como outros já sinalizados, mas ainda em diagnóstico, alunos repetentes, todos integrados numa turma que revelou desde o início ter problemas ao nível da integração, com o surgimento de conflitos ocasionais devido a situações presentes e passadas.

Assim, após ponderar todos os prós e contras relativamente a estas questões, e quais os riscos relativos a uma decisão errada, foi decidido que seria vantajoso para este estudo focarmo-nos nas turmas de 10º CT1 e 11º CSE.

4.1.4. Observação das aulas

Todos os trabalhos foram acompanhados desde o início de setembro, pelo que desde a receção aos alunos até ao término deste projeto, foi possível acompanhar toda a organização escolar em geral, assim como cada uma das turmas aqui focadas, em particular.

Ao longo da componente letiva curricular da faculdade foi-nos solicitado que, além das questões particulares relacionadas com o tema específico deste relatório, a promoção da compreensão da leitura, observássemos também qual o contexto e as dinâmicas entre os alunos, entre os alunos e os professores dentro e fora da sala de aula. Dentro do que foi observado selecionamos alguns aspetos mais relevantes que descrevemos em seguida, e terminaremos com a parte mais importante: como observamos a abordagem à compreensão da leitura.

Desde o início foram percebidas as diferenças nas dinâmicas de cada turma. Assim, apesar de todas as turmas terem uma planta da sala com lugares específicos atribuídos, no caso da turma 10º CT1 esta era mais flexível, querendo e aceitando melhor quaisquer alterações à mesma. A nível formal, a planta da turma do 7º 4 foi a que foi alterada com uma certa regularidade.

Tanto na turma do 10º CT1 quanto na turma 7º 4 verificava-se que os alunos com mais dificuldades estavam colocados na primeira fila de secretárias. Por outro lado, na turma do 11º CSE, os alunos com mais dificuldades estavam distribuídos pela sala, numa organização que parecia mais guiada pelos próprios alunos, tendencialmente nas mesas laterais, e os alunos que chegaram mais recentemente à turma estavam sentados tendencialmente nas mesas da parte de trás da sala.

Em todas as turmas constatou-se que o trabalho desenvolvido pelas professoras era, na esmagadora maioria das vezes, apoiado unicamente pelos manuais adotados, e apenas ocasionalmente as professoras solicitavam a participação dos alunos. A participação ao nível da turma do 10º CT1 partia mais dos alunos, enquanto nas outras turmas era mais solicitada pelas professoras e os alunos não se voluntariavam tanto.

Através dos esquemas de observação de aulas, onde foram registadas as interações em aula, foi possível verificar que em todas as turmas era claramente mais frequente a interação com alunos da segunda fila, assim como estes geralmente também se demonstraram mais participativos em todas as aulas do 7º 4 e do 11º CSE. No 10º CT1 a participação solicitada também era tendencialmente direcionada à segunda fila, no entanto a participação voluntária era claramente maior e provinha de partes mais dispersas pela sala, sendo, portanto, mais diversificada.

Na turma do 7º 4 foi observado que os alunos de modo geral revelavam algum empenho nas atividades, ainda assim apresentava alguns problemas ao nível da compreensão da leitura, mas não surpreendentes tendo em consideração o nível de escolaridade.

Na disciplina de inglês foi sobretudo notado que não usavam o inglês como língua de comunicação, sendo a língua inglesa usada apenas durante a leitura e elaboração dos exercícios no livro, embora os alunos em geral revelassem um nível satisfatório de conhecimento da língua, ou seja, dentro dos parâmetros mínimos esperados de acordo com as aprendizagens essenciais da disciplina. Nesta disciplina os alunos revelaram maior fragilidade ao nível da gramática. Por outro lado, revelavam bom vocabulário. Na disciplina de português, embora revelassem um desempenho suficiente ao nível da leitura, foram também observadas graves lacunas ao nível do conhecimento explícito da língua.

A turma do 10º CT1 revelou ser muito dinâmica e ter uma maioria de alunos geralmente muito empenhados e diligentes, que revelava ter hábitos de leitura, embora houvesse alguns alunos que revelavam pouco interesse na aprendizagem, assim como dois alunos que tinham dificuldade em acompanhar as aulas devido a problemas psicológicos.

Nesta turma ao longo de quase todo o primeiro semestre foi estudada a obra *Os Lusíadas*, da qual os alunos já revelavam algum conhecimento do ano anterior, o que facilitou em parte a compreensão. Verificou-se uma preponderância da leitura de textos literários sobre os textos não-literários. Os textos não literários explorados eram sobretudo textos informativos ou expositivos.

Relativamente à compreensão destes textos, apesar de os alunos revelarem facilidade ao nível da compreensão literal do que era lido, ao nível da compreensão inferencial e da reorganização da informação a situação era diferente, revelando algumas fragilidades, tanto ao nível da interpretação ou compreensão da estrutura do texto, quanto ao nível ou tipo de vocabulário usado.

A turma do 11º CSE, apesar de ser a mais heterogénea a nível social e cultural, revelou ser a mais competente, ao nível da leitura e não só, ao longo do período de observação das aulas.

Ao longo destas aulas foram abordados sobretudo textos literários complementados ocasionalmente com textos informativos sobre algumas estruturas gramaticais a abordar. Os alunos demonstravam compreender relativamente bem os textos abordados se considerarmos apenas que respondiam às perguntas do manual com alguma facilidade.

Esta turma foi acompanhada apenas nas suas aulas de inglês, nas quais grande parte das vezes o inglês era usado como língua de comunicação, além de ser usado ao longo das atividades do manual. A maior parte dos alunos tinha competências para usar o inglês nos seus vários domínios, não obstante um reduzido número de alunos demonstrou muita relutância no domínio da produção oral, geralmente recusando usar o inglês.

Como referido, as atividades baseavam-se frequentemente nos exercícios do manual que os alunos realizavam em casa e corrigiam em aula, pelo que geralmente obtinham bons resultados, e na interação oral baseada nos temas em foco, mas partindo

sobretudo das experiências pessoais, sem exploração da compreensão do texto com outras estratégias específicas ou outros exercícios para além do manual, pelo que, quando esta exploração acontecia, os alunos demonstravam-se geralmente inseguros e retraídos.

4.2. Parte 2 – Lecionação

4.2.1. Português

No início das aulas foram realizados os testes de diagnóstico. Tendo em conta que não existia um número igual de questões para cada nível de compreensão, tornou-se algo desafiante avaliar os resultados.

Este teste, tal como podemos ver no anexo 1, era composto por dez perguntas com o valor de dois pontos cada, num total de 20 pontos.

Entre estas dez perguntas havia três perguntas que avaliavam a compreensão literal, o que totalizava seis pontos para este nível de compreensão, quatro perguntas para avaliar a compreensão inferencial, o que totalizava oito pontos, duas perguntas avaliavam a reorganização da informação, que somavam quatro pontos e uma questão para avaliar a compreensão crítica que representava dois pontos, tal como podemos ver na tabela 1:

Teste diagnóstico

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Escolha múltipla	2
	2.1	inferencial	Escolha múltipla	2
	2.2	Inferencial	Escolha múltipla	2
	2.3	Inferencial	Escolha múltipla	2
Texto B (Excerto de "O Tesouro")	3	Literal	Resposta restrita	2
	4	Reorganização da informação	Escolha múltipla	2
	5	Literal	Resposta restrita	2
	6	Compreensão crítica	Resposta restrita	2
	7	Inferencial	Associação	2
	8	Literal	Escolha múltipla	2
			Total	20

Compreensão literal – 3 questões – 6 pontos

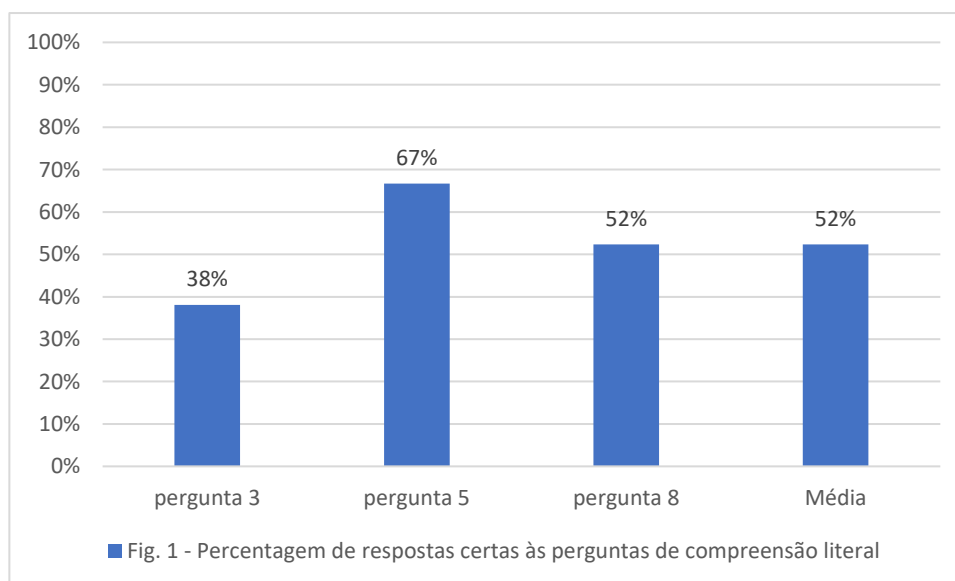
Compreensão inferencial – 4 questões – 8 pontos

Reorganização da informação – 2 questões – 4 pontos

Compreensão crítica – 1 questão – 2 pontos

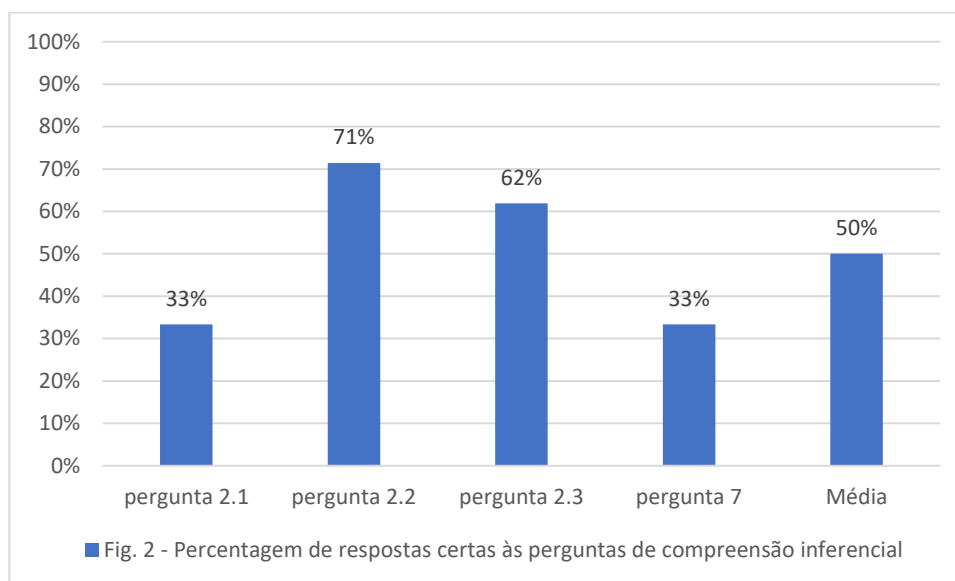
Tabela 1 - Matriz do teste diagnóstico de português

Analisando especificamente as perguntas que avaliavam a compreensão literal, ou seja, as perguntas 3, 5 e 8, verificamos que à pergunta 3 apenas oito alunos responderam acertadamente, o que representa apenas 38% de respostas certas. À pergunta 5 catorze alunos acertaram na resposta, o que perfaz 67% de respostas certas e à pergunta 8, onze alunos responderam acertadamente, o que representa 52% de respostas certas. Em termos percentuais de respostas certas, obtemos o seguinte gráfico (fig. 1):



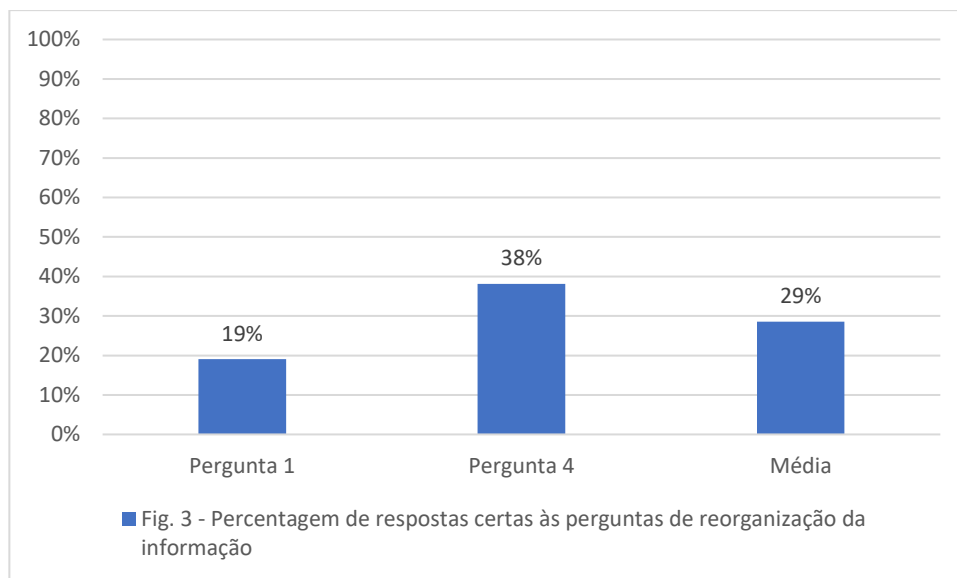
Ou seja, em média os alunos apenas conseguiram responder acertadamente a 52% das questões.

Relativamente às perguntas que avaliavam a compreensão inferencial, o resultado foi que as perguntas 2.1, 2.2, 2.3 obtiveram respetivamente sete, quinze, treze respostas certas, perfazendo assim 33%, 71% e 62% de respostas corretas, ao passo que sete alunos conseguiram responder acertadamente à pergunta 7, o que faz 33% de respostas certas a esta pergunta (fig. 2).



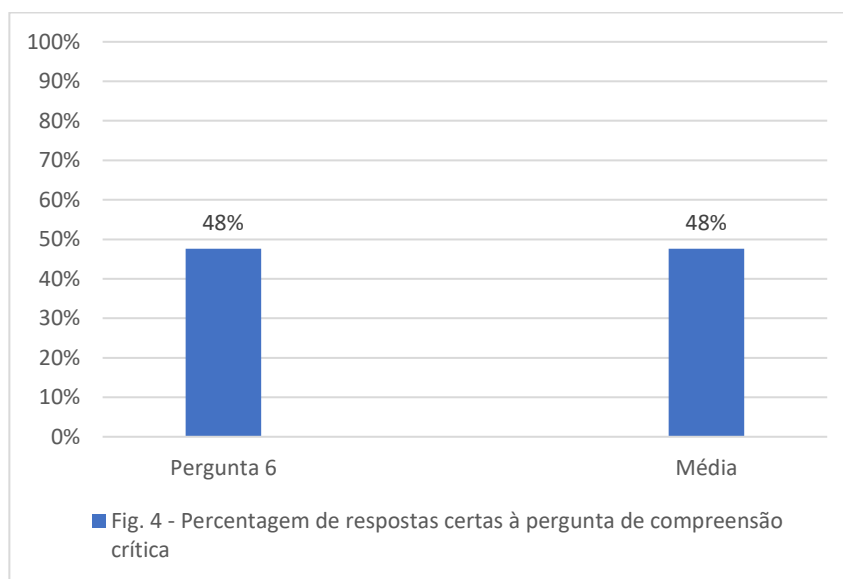
No valor da média vemos que houve 50% de perguntas de compreensão inferencial corretamente respondidas.

Quanto às perguntas relativas à reorganização da informação, a pergunta 1 teve apenas quatro respostas corretas, o que equivale a 19%, enquanto a pergunta 4 teve oito respostas corretas, totalizando 38%. (fig. 3).

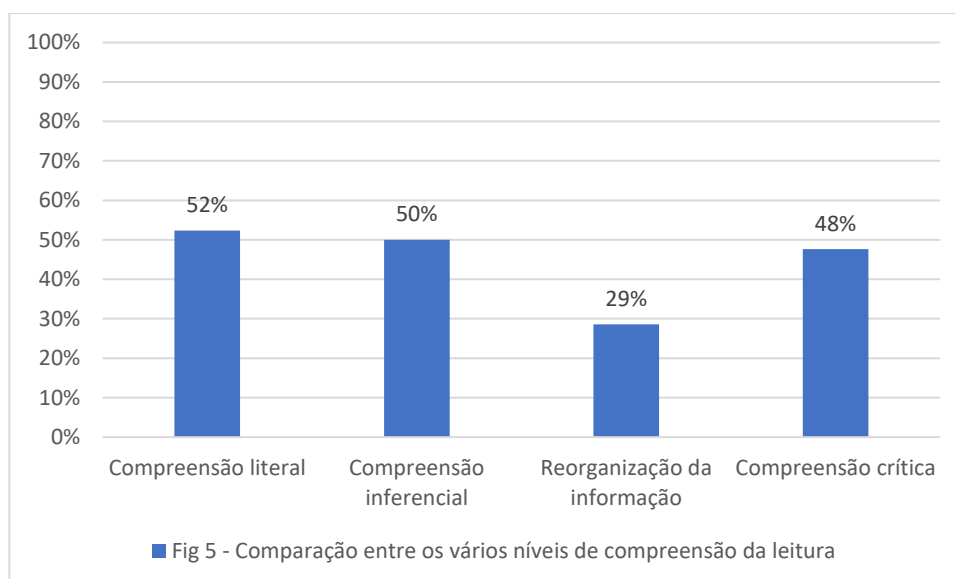


No total a média de respostas certas a este nível de compreensão situou-se nos 29%, o que indica ser este o nível de compreensão da leitura no qual os alunos provavelmente terão mais dificuldades.

À única pergunta que avaliava a compreensão crítica, a pergunta 6, conseguiram responder acertadamente dez alunos, o que totalizou 48% neste nível de compreensão (fig. 4).



Comparando a média de respostas certas em cada nível da compreensão da leitura conseguimos perceber que o nível da reorganização da informação tem uma clara desvantagem, o que parece ir ao encontro dos indicadores do relatório PISA (2018), enquanto os outros níveis se assemelham entre si, com uma ligeira vantagem para a compreensão literal (fig. 5).



Foram obtidas nove notas abaixo de 10 valores numa escala de 0 a 20 valores. A nota mais baixa foi 0, e, num total de doze notas iguais ou superiores a 10 valores, a mais alta foi de 18 valores num máximo de 20 valores, situando-se a média nos 9 valores. No entanto, estes valores não parecem coerentes com o nível geral da turma que tinha vindo a apresentar geralmente resultados mais positivos noutros momentos de avaliação.

Assim foi percebido que seria essencial focarmo-nos em estratégias que estimulassem, sobretudo, o desenvolvimento de capacidades ao nível da reorganização da informação.

Seguidamente, foi importante decidir quais os temas mais adequados para pôr em prática as estratégias mais convenientes a este estudo. Relativamente à disciplina de português começamos por definir qual a obra a trabalhar, assim, depois de observadas quais as obras que faziam parte do programa que estavam incluídas no manual usado pela turma, foi sugerido por mim realizar este estudo ao longo da análise da *Farsa de Inês Pereira*, o que foi prontamente aceite pela professora orientadora da escola.

Esta peça de teatro de Gil Vicente, escrita em 1523, que engloba as diversas características mais conhecidas da escrita vicentina, como a abordagem a situações do quotidiano, com uma linguagem muito coloquial usada pelas personagens tipo. Foi escrita em verso, sem divisão em atos ou cenas. O texto da peça encontrava-se integralmente reproduzido no manual adotado, seguindo aproximadamente a sua divisão em quadros, acompanhada por ilustrações, exercícios de interpretação e textos

não-literários, que visam facilitar a compreensão da obra, que foram usados quando tal se justificava.

Após esta definição de qual o objeto de estudo, foi elaborada a planificação com vista a promover a compreensão da leitura nos diversos níveis (anexo 2).

De modo a que os alunos pudessem fazer uma primeira leitura da obra, foi feita uma aula (considera-se neste relatório que cada aula é composta por um bloco de dois tempos de 50 minutos, perfazendo um total de 100 minutos) introdutória à mesma, a 9 de março, articulando-a com o assinalar do dia internacional da mulher, visto que a condição da mulher é um dos temas versados. Assim, nesta aula foi feita uma contextualização e enquadramento histórico-social da obra e uma reativação dos conhecimentos sobre o autor. Foi ainda solicitado aos alunos que fizessem alguns exercícios de leitura paratextual, como a análise do título e de capas de algumas edições da obra, a partir do que houve um breve debate sobre a mulher, o seu estatuto e condição. As atividades pretenderam despertar a atenção dos alunos para o tema da condição da mulher e despertar o interesse pela obra através da exploração de um momento exclusivamente dedicado à pré-leitura e à antecipação da mesma.

No final desta aula foi pedido aos alunos que lessem a obra até à data de início da abordagem da mesma em sala de aula, a acontecer no dia 25 de março, de modo a fazer a leitura individual que dá primazia à compreensão (Solé, 1992).

Os alunos foram ainda informados dos últimos detalhes relativamente à visita de estudo a ocorrer no dia seguinte. Esta visita de estudo, já na transição entre a pré-leitura e a leitura, consistiu numa deslocação ao teatro *O Sonho* para assistir à dramatização d'*A Farsa de Inês Pereira*. Pretendeu-se com esta visita dar aos alunos uma perspetiva real do carácter cómico da peça e das dinâmicas entre as personagens, assim como facilitar a leitura e compreensão da mesma nos seus vários níveis.

Seguiu-se então o início da leitura da obra. Neste momento foi explicado aos alunos que ao longo das aulas a leitura iria sendo feita em voz alta de modo dramatizado, foi explicado que os alunos eram livres de escolher o local dentro da sala de aula onde queriam ler e como o fariam, mas também lhes foi explicada a importância deste tipo de leitura (Silva et al., 2011), após o que se solicitou aos alunos para se voluntariarem para os diversos papéis.

Parece ter sido importante esta abordagem, assim como a prévia visualização da peça ao vivo, pois desfez a resistência que os alunos primeiramente demonstraram à leitura em voz alta. Ao longo das aulas os alunos foram lendo, alguns a partir da sua secretária, outros prepararam a leitura mais seriamente e foram à frente da sala apresentá-la, mas na esmagadora maioria dos casos viu-se um empenho e inspiração nesta leitura.

Após a leitura do primeiro quadro, foi entregue aos alunos uma ficha (anexo 3) onde era pedido para fazer a caracterização de Inês em oposição à sua mãe, em segundo lugar deviam dar um título a este excerto justificando a sua escolha, assim como construir hipóteses sobre a intenção do autor neste quadro. Estes exercícios visavam em parte trabalhar a compreensão literal, mas, sobretudo, iniciar a exploração da compreensão crítica, ao formular hipóteses sobre as intenções do autor, enquanto ativavam a reorganização da informação ao comparar ambas as personagens e dar um título ao excerto. Principalmente neste último exercício, ao contrário dos outros, os alunos revelaram novamente dificuldades, visto que, à parte de alguns títulos mais bem conseguidos, a maior parte dos alunos revelou pouco poder de síntese ou de organização para criar um título, consistente com a dificuldade observada no teste inicial.

Na aula seguinte, a 30 de março, foram lidos os quadros com a carta e encontro com Pero Marques, a entrada dos judeus e a entrada do Escudeiro. Nesta aula, o objetivo era novamente pôr em evidência o contraste entre duas personagens, Pero Marques e o Escudeiro, de modo a trabalhar a compreensão literal e inferencial, pelo que este excerto foi articulado com a abordagem ao discurso formal e informal presente no programa.

Assim, a aula iniciou com a apresentação de um PowerPoint (anexo 4) com várias fotografias e com perguntas ao estilo de guião de aprendizagem que levaram os alunos a perceber os diferentes registos, contextos, e tipos de linguagem usadas, inclusivamente nas suas experiências pessoais. Seguidamente foram lidos os excertos da peça, identificadas as características das várias personagens e feita uma análise às diferenças nos discursos, adereços e atitudes de Pero Marques e do Escudeiro em particular, no sentido de traçar um perfil destas personagens através de um percurso que pretendia focar-se no desenvolvimento da compreensão inferencial e na

reorganização da informação. Foram ainda identificadas marcas de formalidade e informalidade nos discursos de Pero Marques e do Escudeiro, ao que se seguiu a observação das ilustrações dos mesmos, permitindo aos alunos desenvolverem a sua compreensão crítica relativamente a estas personagens.

Nesta aula foi importante começar pela apresentação dos elementos a analisar primeiro, visto que o excerto a ler era bastante extenso. Assim, assumindo-nos novamente enquanto professor facilitador, em vez de fonte de informação, os alunos foram levados a um momento de maior ativação e envolvimento pessoal através das questões elaboradas, levando a um despertar progressivo para as pistas que nos são trazidas pelos diversos elementos de cada contexto, sentindo-se depois, aquando da leitura e análise dos excertos, quase como investigadores em busca de elementos no texto.

A aula seguinte foi dedicada à consolidação das aulas anteriores e ao ensino explícito dos diversos níveis de compreensão, tal como é defendido por Viana (2020). No início da aula foi lido o excerto relativo ao casamento de Inês e foram apresentados aos alunos os quatro níveis de compreensão do texto sugeridos por Viana (compreensão literal, compreensão inferencial, reorganização da informação e compreensão crítica), foram explicados os seus conceitos, diferenças e objetivos, assim como algumas estratégias para guiar essa compreensão (Viana, 2020), recorrendo, por exemplo, a verbos de instrução que guiam a compreensão do texto (anexo 5). Este momento da aula despertou bastante interesse por parte dos alunos que se traduziu em diversas dúvidas e questões levantadas por estes.

Seguidamente foi pedido aos alunos que formassem grupos de cerca de quatro alunos e que elaborassem duas perguntas para cada nível de compreensão apresentado, criando assim oito perguntas sobre os excertos lidos na aula anterior e nesta. Após elaborarem estas perguntas, os grupos trocaram as suas perguntas com as perguntas de outro grupo e tiveram então de responder a essas mesmas questões.

Esta foi uma aula muito interessante, pois, de certo modo, os alunos assumiram o papel de professores. Na esmagadora maioria dos casos, os alunos envolveram-se muito e esforçaram-se para criar perguntas que cumpriam os propósitos de exploração do texto de diferentes formas e com diversos graus de dificuldade, embora este se tenha revelado um trabalho mais moroso do que o esperado, pensamos que porque os alunos

tiveram de assumir um papel que nunca tinham assumido. Por outro lado, quando se aperceberam que os colegas teriam de responder às suas perguntas, alguns revelaram alguma insegurança. No entanto, de modo geral, a atividade foi muito bem conseguida, com a criação de perguntas que realmente abordavam os diferentes aspetos da compreensão, revelando uma aquisição destes conceitos, além de terem sido transmitidas aos alunos novas estratégias de compreensão de texto e de ter permitido um olhar mais aprofundado sobre o mesmo.

A aula seguinte foi dedicada ao ensino dos atos ilocutórios, abordando assim um aspeto gramatical do programa que foi articulado com um texto não literário, neste caso expositivo, sobre os atos de fala. Ao longo da exploração do texto foram feitas abordagens ao texto de modo a extrair o máximo de informação, pois os alunos viram-no já à luz dos níveis de compreensão abordados, pelo que os alunos revelaram alguma facilidade na identificação e compreensão do texto e na extração da informação essencial.

Esta abordagem aos atos ilocutórios foi muito importante para a aula seguinte, onde foi abordado o tema da violência. Nesta aula, que foi a aula assistida pela Professora Doutora Helena Topa Valentim, os alunos puderam ver um vídeo de animação sobre as desigualdades e violência de género numa família. A este visionamento seguiu-se um pequeno debate sobre a violência de género que revelou sobretudo que ainda há mitos e pré-conceitos apoiados pela nossa sociedade. Foi ainda interessante observar alguns pontos nos quais os alunos identificaram uma situação de abuso, embora não conseguissem expressar ou definir em que medida aquela situação se enquadrava num tipo de abuso, talvez revelando alguma falta de compreensão crítica perante o que os rodeia. Seguidamente, procedeu-se à leitura do excerto correspondente à vida de casada de Inês, após o que foi pedido aos alunos para identificarem atos ilocutórios aí presentes.

Esta aula permitiu observar a capacidade de argumentação dos alunos, assim como relembrar as regras do debate, além de ter sido um momento de consolidação de conteúdo gramatical, ao qual os alunos foram muito recetivos.

Na última aula foi feita a leitura da parte final da obra, a abordagem à sua estrutura e a como é feita a representação do quotidiano na obra. Assim, a partir de um pequeno texto não literário, neste caso expositivo, que tinha sido dividido em

segmentos, foi feita a exploração de cada momento, usando estratégias para extrair a informação a reter através da compreensão do texto nos seus vários níveis (anexo 6).

Nesta aula foi ainda feita a articulação com o mote da obra. Seguidamente foi lido e explorado um texto expositivo sobre a lírica camoniana e realizada uma pequena ficha de compreensão do mesmo. A aula terminou com a realização do teste de avaliação final de competências que serviu de comparação ao teste de diagnóstico inicial.

No teste de avaliação final (anexo 7) houve algumas alterações, sobretudo decorrentes de a prova escolhida ter menos uma pergunta (IAVE, 2018b). Assim, a divisão dos níveis de compreensão pelas perguntas fez-se da seguinte forma (tabela 2):

Teste final

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Associação simples	2
	2.1	inferencial	Escolha múltipla	2
	2.2	Inferencial	Escolha múltipla	2
	3	Inferencial	Completamento	2
Texto B (Excerto de A <i>Ilíada de Homero</i> <i>Adaptada para</i> <i>Jovens</i>)	4	Reorganização da informação	Associação simples	2
	5	Literal	Resposta curta	2
	6.1	Literal	Escolha múltipla	2
	6.2	Inferencial	Escolha múltipla	2
	7	Compreensão crítica	Resposta extensa	2
Total				18

Compreensão literal – 2 questões – 4p.

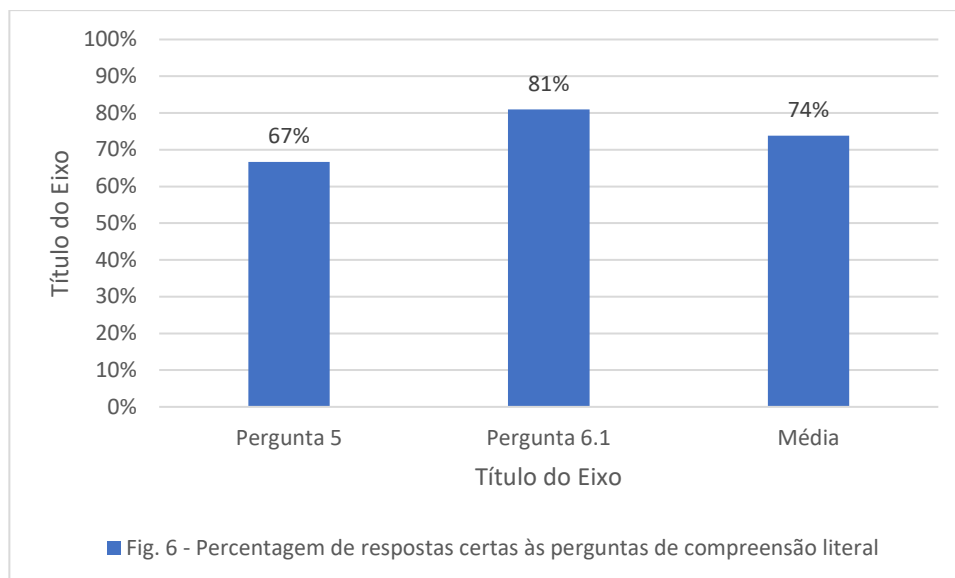
Compreensão inferencial – 4 questões – 8p.

Reorganização da informação – 2 questões – 4p

Compreensão crítica – 1 questão – 2p.

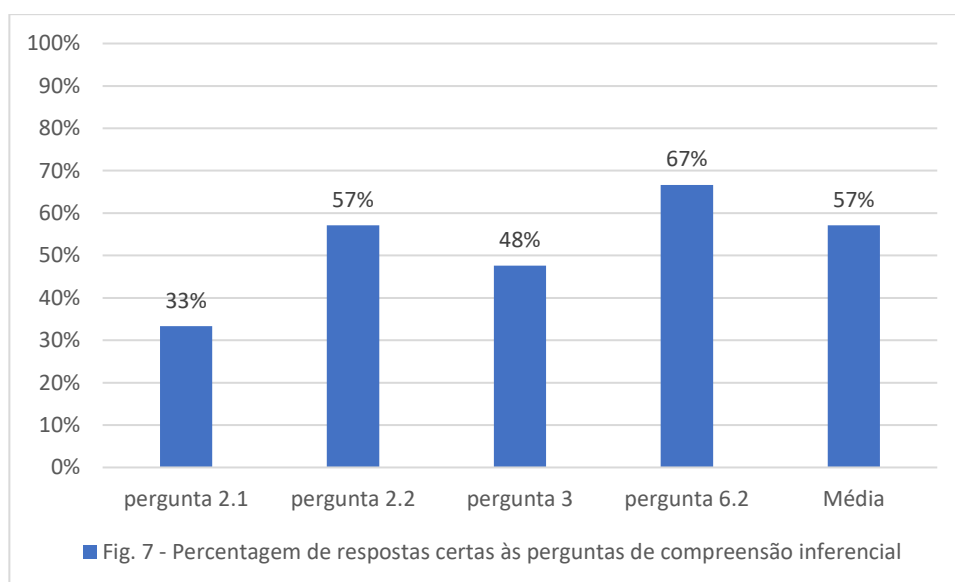
Tabela 2 - Matriz do teste final de português

Analisando mais especificamente cada nível de compreensão de leitura verificamos que o nível da compreensão literal, precisamente o nível de compreensão no qual o teste tinha menos uma pergunta, foi agora avaliado através de duas perguntas, nomeadamente, a pergunta 5, que obteve um total de 14 respostas certas, perfazendo 67% de respostas certas, enquanto a pergunta 6.1 obteve 17 respostas certas, o que totaliza 81% de respostas certas (fig. 6).



Através deste resultado percebemos que em média houve 74% de respostas certas.

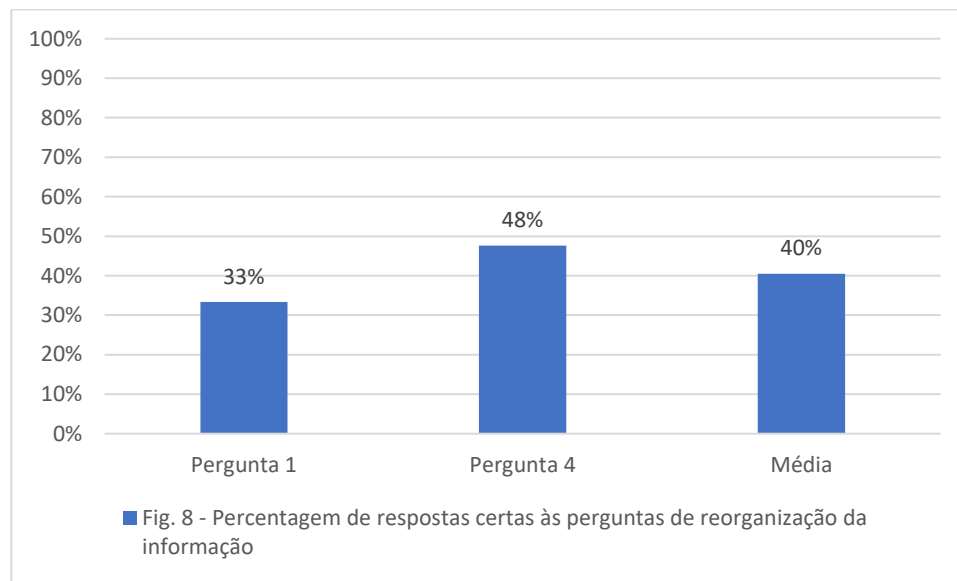
O nível de compreensão literal foi aliado com quatro questões. Assim, às perguntas 2.1 e 2.2 houve, respetivamente, 7 e 12 respostas certas, perfazendo um total de 33% e 57% respetivamente. À pergunta 3 houve 10 alunos que conseguiram acertar na resposta, totalizando 46% de respostas corretas e, por fim, à pergunta 6.2 houve 14 alunos que responderam acertadamente, perfazendo 67% de respostas corretas (fig. 7).



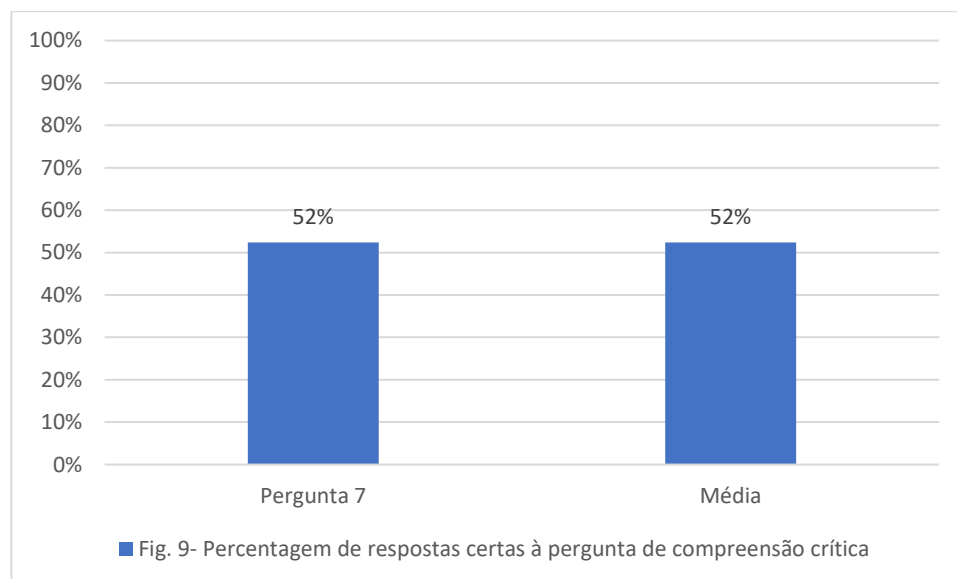
No total é possível perceber que este nível tem uma média de 57% de respostas corretas ao nível da compreensão inferencial.

Relativamente ao nível da reorganização inferencial, avaliado através das perguntas 1 e 4, houve respetivamente 7 e 10 respostas corretas, totalizando, portanto

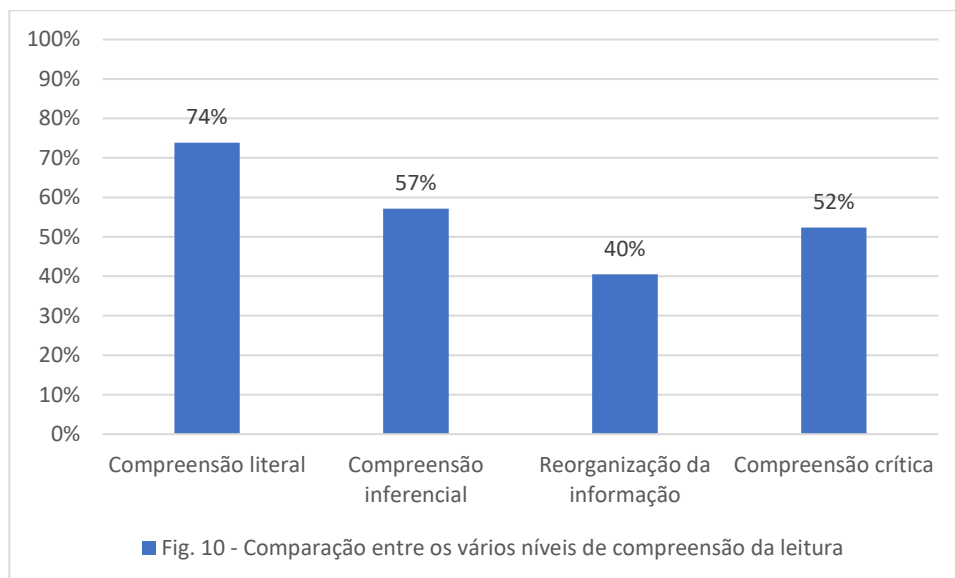
33% e 48% de respostas acertadas, o que significa uma média de 40% de respostas certas (fig. 8) o que revela uma notável melhoria.



No respeitante à compreensão crítica, avaliada através de uma única questão, onze alunos conseguiram obter 2 pontos, totalizando 52% de respostas certas (fig. 9).

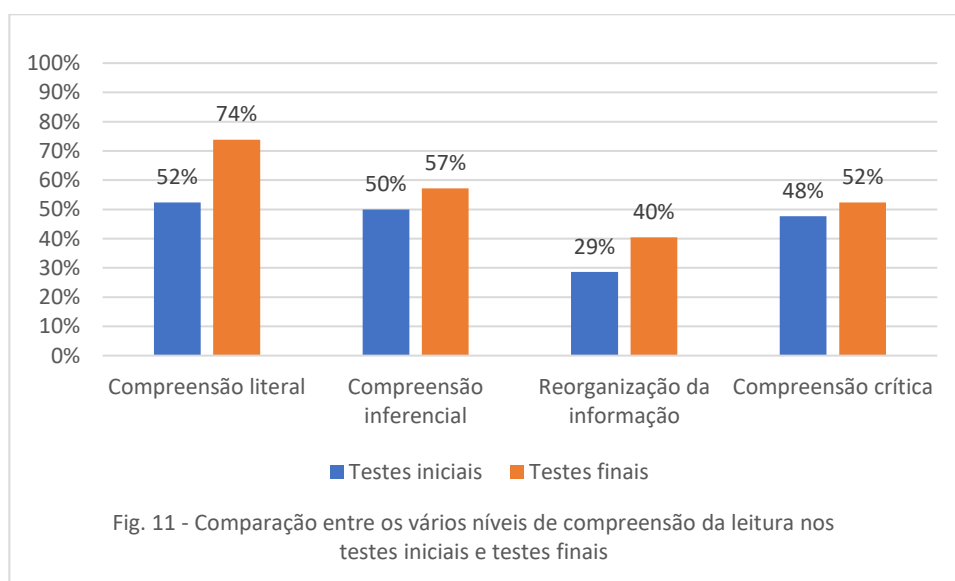


No cômputo geral, vemos agora que a reorganização da informação continua a ser o nível que apresenta resultados mais baixos e que o nível da compreensão literal é o que apresenta resultados mais altos, embora as diferenças entre os vários níveis estejam agora mais acentuadas (fig. 10).



Quando comparamos os resultados dos testes iniciais com os resultados dos testes finais, vemos que tanto a compreensão literal quanto a reorganização da informação tiveram subidas assinaláveis de 22% e 11% respetivamente. Os restantes níveis de compreensão também tiveram subidas, embora estas tenham sido mais ligeiras, de 7% para a compreensão inferencial e de 4% para a compreensão crítica. (fig. 11).

Estes resultados também parecem mais alinhados com os resultados que o relatório PISA revela sobre os alunos portugueses, que na sua maioria alcançam o nível 3 de compreensão na leitura (Lourenço et al. 2019).



No total dos vinte e um alunos, houve oito notas inferiores a 10 valores, numa escala de 0 a 20, menos uma do que no primeiro teste, e a nota mais baixa voltou a ser zero, pelo mesmo aluno da avaliação inicial. Por outro lado, treze alunos conseguiram alcançar a nota acima de 10 valores, entre as quais a nota mais alta foi 18 valores, tendo a média da turma subido de 9,2 para 11 valores numa escala de 0 a 20 valores.

O aluno que obteve 0 valores, apesar de não se ter recusado a fazer nenhum dos testes, teve uma atitude de completo alheamento em ambas as situações, mesmo quando chamado à atenção ou quando lhe foi oferecida ajuda ou apoio. O aluno, que sofre de significativas perturbações depressivas, não conseguiu realizar o teste.

4.2.2. Inglês

No início de março foi aplicado o teste de diagnóstico inicial (anexo 8) para avaliar as competências dos alunos. Tendo em conta que a cada nível de compreensão correspondiam duas perguntas de 2 pontos cada, era possível obter um máximo de 4 pontos por cada nível de compreensão, pelo que o total das perguntas perfazia um máximo de 16 pontos, tal como se pode verificar na seguinte tabela (tabela 3):

Teste diagnóstico de inglês

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Associação	2
	2.1	Compreensão crítica	Escolha múltipla	2
	2.2	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	2.3	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.4	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.5	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	2.6	Reorganização da informação	Escolha múltipla	2
	4	Compreensão crítica	Resposta extensa	2
			Total	16

Compreensão literal – 2 questões – 4p.

Compreensão inferencial – 2 questões – 4p.

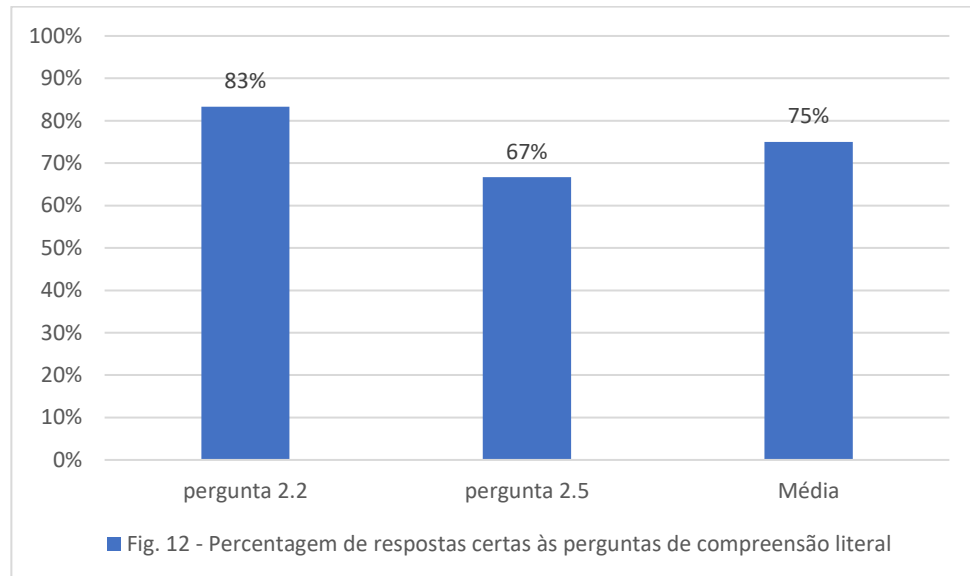
Reorganização da informação – 2 questões – 4p

Compreensão crítica – 2 questões – 4p

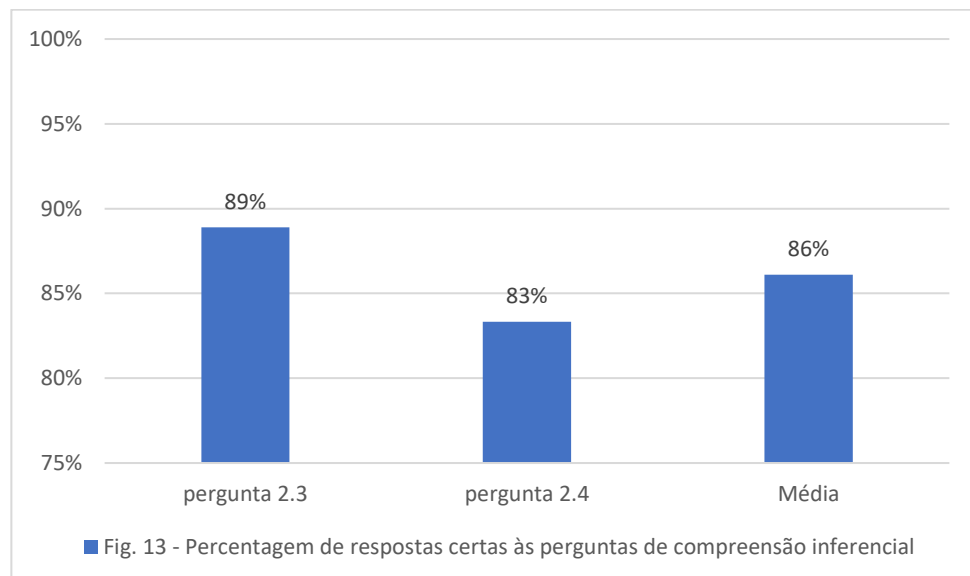
Tabela 3 - Matriz do teste de diagnóstico de inglês

Ao analisar as respostas dadas pelos alunos é possível perceber que, ao nível da compreensão literal, as questões 2.2 e 2.5 foram respondidas acertadamente 15 e

12 vezes, respetivamente, o que totaliza 83% e 67% de respostas certas, levando a uma média de 75% (fig. 12).

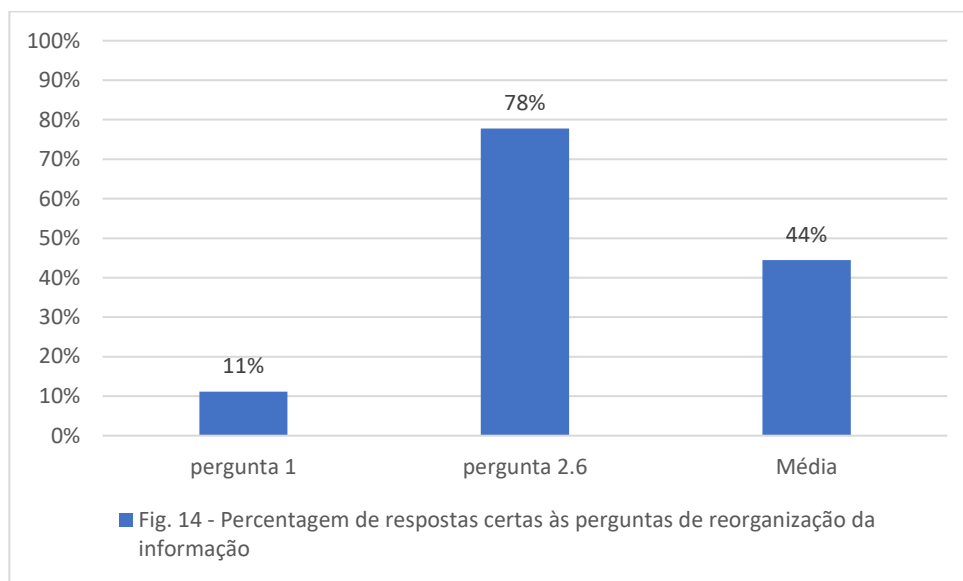


Ao nível da compreensão inferencial, avaliada através das perguntas 2.3 e 2.4, respetivamente 16 e 15 dos dezoito alunos conseguiram responder corretamente, o que representa 89% e 83% de respostas corretas a cada uma destas questões. No total houve em média 86% de respostas certas (fig. 13).

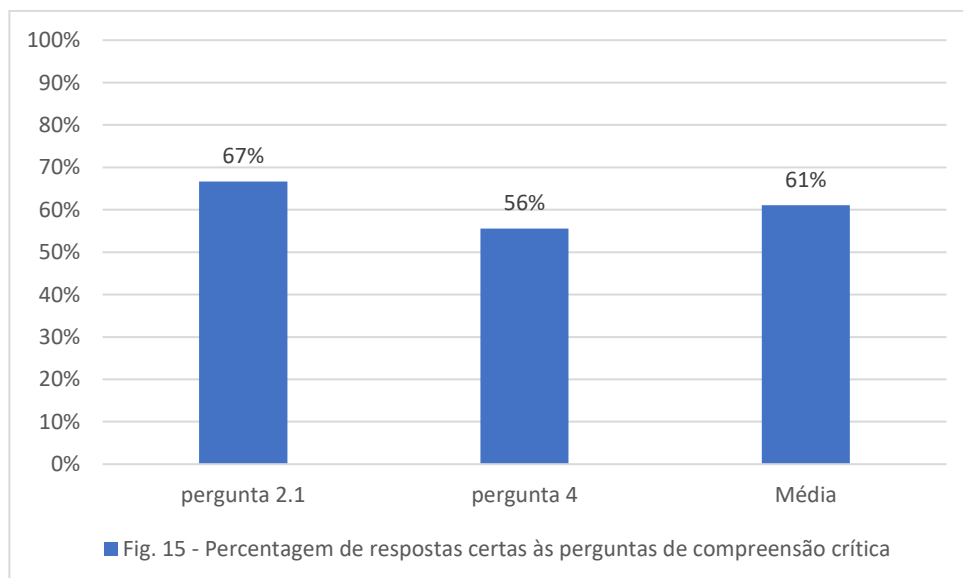


Às perguntas 1 e 2.6, que visavam avaliar a reorganização da informação, houve duas e catorze respostas corretas, respetivamente, que representam 11% e 78% das

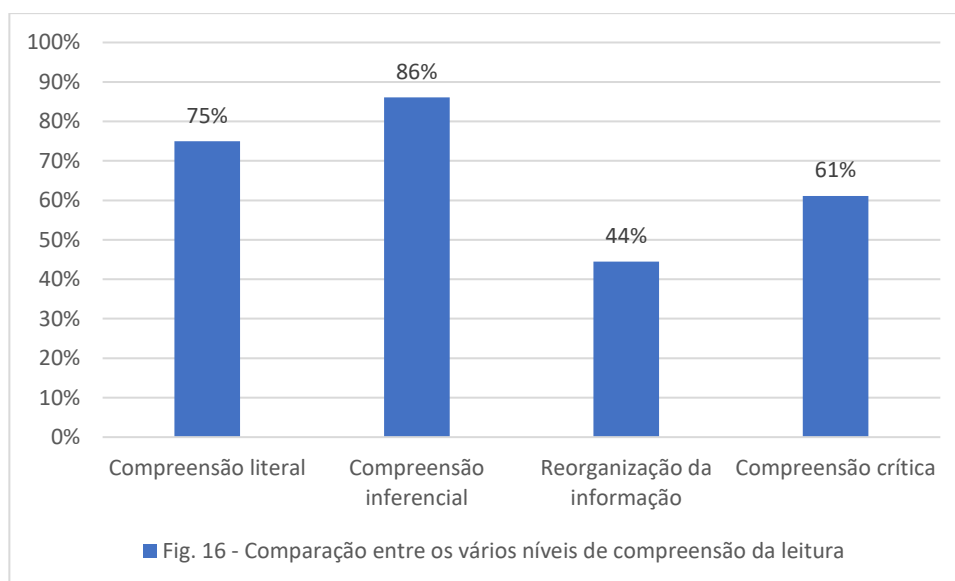
respostas corretas. A média de respostas corretas neste nível de compreensão totaliza apenas 44%, o valor mais baixo de todos (fig. 14).



No que diz respeito à compreensão crítica houve 12 respostas corretas à pergunta 2.1 e 10 respostas certas à pergunta 4, o que totaliza 67% e 56% de alunos a responderem bem a estas questões e revela uma média de 61% de respostas certas.



No geral vemos que os alunos obtêm resultados superiores a 50%, e com resultados bastante altos em dois níveis (fig. 16). No entanto, ao nível da reorganização da informação o valor desce para 44%, em grande parte devido a dificuldades na questão 1, o que revela que estes alunos poderão ter algumas dificuldades ao nível da reorganização da informação (fig. 16).



No final do somatório das notas, foi constatado que a nota mais baixa foi de 7,5 valores, numa escala de 0 a 20 valores, representando assim uma única pontuação negativa, ao passo que a nota mais alta foi de 17,5 valores e a média foi de 13,3 valores, o que indica que esta provavelmente será uma turma perto de um bom nível de compreensão da leitura.

Após a análise destes resultados e encontradas as áreas a que os alunos teriam mais dificuldade e facilidade, as aulas foram planeadas, de acordo com o que podemos ver na planificação (anexo 9) ao que se seguiu a aplicação desta planificação, transformando-a em ação.

Na parte do inglês, tal como na parte do português, cada aula relatada corresponde a dois tempos de 50 minutos.

No entanto, no caso da disciplina de inglês, ao contrário de português, a leção dividiu-se em duas sequências didáticas que abordaram diferentes temas e que usaram diferentes suportes, tendo a primeira versado o texto literário, através da análise de um conto e a segunda versou sobretudo um texto expositivo oral, para que fosse possível abordar a leitura de textos não literários.

A primeira aula, realizada a 15 de março e assistida pelas Professoras Doutoras Ana Matos e Lili Cavalheiro, foi focada sobretudo em atividades de pré-leitura. A aula começou com a distribuição de uma imagem acompanhada de algumas perguntas com a intenção de despertar o interesse e estimular os alunos para um contexto diferente. Cada uma destas perguntas visava explorar a compreensão literal, inferencial e crítica respetivamente (anexo 10).

Após esta introdução, os alunos foram informados de que iríamos analisar um conto e foi distribuída aos alunos a biografia do autor (anexo 11) que os alunos deveriam ler, identificar aquelas que consideravam ser as três informações mais significativas, partilhar as suas respostas com o seu par e depois partilhar com a turma as suas conclusões. Esta atividade visava sobretudo desenvolver a reorganização da informação.

Seguidamente, foi distribuída aos alunos uma folha com a primeira parte do conto (anexo 12) que os alunos deviam ler em silêncio e esclarecer dúvidas, caso as houvesse. Esta atividade apoia-se na primeira leitura individual silenciosa que visa puramente a compreensão, tal como Solé (1992) defende.

Depois desta primeira leitura, foi reproduzido um ficheiro áudio com a narração da primeira parte da história e, enquanto escutavam este áudio, os alunos deviam procurar responder a três primeiras perguntas para exploração do texto. Estas perguntas trabalhavam a compreensão literal, assim como a reorganização da informação do texto pois a tarefa era unicamente identificar “Quem, onde e quando” – três elementos da narrativa. Esta atividade focou-se unicamente num excerto do texto e em apenas três perguntas como estratégia de modo a facilitar o foco da atenção dos alunos, visto que não estavam habituados a fazer a leitura de textos mais longos em língua estrangeira.

Após terem respondido a estas três perguntas, houve um momento de partilha das suas respostas, primeiro em pares e seguidamente entre toda a turma, onde foi ainda perguntado que inferências podemos fazer a partir daquelas informações do texto.

Esta abordagem teve momentos algo antagónicos na medida em que, pela negativa, os alunos não reagiram à imagem do modo esperado, associando-a a sensações demasiado positivas em relação ao que seria ideal. Possivelmente pela dificuldade na reorganização da informação revelada no teste de diagnóstico, ou pela associação demasiado próxima a experiências pessoais. Consequentemente, foram necessárias algumas questões extra para levar os alunos a imergir no ambiente mais taciturno transmitido pelo conto.

Por outro lado, o ficheiro áudio revelou-se uma excelente ferramenta, não só enquanto modelo de pronúncia, como também para acrescentar um ambiente à leitura, acrescentando-lhe foco e os alunos demonstraram ter gostado deste método.

Destaco ainda que ao longo desta exploração foram propositadamente usados os termos “informação/compreensão literal”, “informação/compreensão inferencial” e “organização da informação”, iniciando assim o ensino explícito destes níveis de compreensão da leitura

Conseguiu-se, portanto, nesta aula explorar sobretudo a compreensão literal e a reorganização da informação, captando a atenção para a obra, mas também abordar um pouco da exploração inferencial.

Num último momento foi entregue aos alunos outra folha com o restante conto (anexo 13) e foi-lhes pedido que o lessem integralmente em casa.

A primeira atividade da segunda aula, que aconteceu a 22 de março, foi a realização de um Kahoot sobre o conto em análise, a que se seguiu uma ficha com o pedido para identificar no texto as passagens com as respostas às mesmas perguntas, pelo que esta foi uma atividade rápida de compreensão literal.

A esta atividade seguiu-se a leitura em voz alta do resto do conto, onde os alunos iam tomando a vez da leitura sem indicação por parte do professor. Depois foram analisados e comentados os restantes elementos da ação, assim como quais as intenções do autor na escrita deste texto. Como esperado os alunos revelaram algumas dificuldades na identificação dos elementos da ação e, por consequência, na elaboração do resumo do enredo, no entanto estas dificuldades foram suprimidas através da aplicação de algumas estratégias, como por exemplo, a análise das proposições.

Quando esta atividade foi concluída, os alunos foram levados a focar a sua atenção em algumas expressões que, por meio de um guião de aprendizagem concluíram ser *phrasal verbs*, o conteúdo gramatical abordado nesta unidade. Por último, foi pedido aos alunos que fizessem previsões sobre como poderia ser a continuação da história, com recurso a *phrasal verbs*.

Esta aula foi muito produtiva, pois os alunos revelaram interesse e rapidez a efetuar os exercícios, o que também parecia indicar que os alunos tinham de facto lido o texto em casa. Os alunos corrigiram rapidamente o kahoot e diligentemente responderam e resumiram o conto, trabalhando assim a compreensão literal, mas

também a reorganização da informação e por último a compreensão crítica ao elaborarem as previsões sobre a continuação da história, assim como ao refletirem sobre as intenções do autor ao escrever este conto.

Relativamente à mudança no método de leitura, havia, num primeiro momento, algum receio de que os alunos não se voluntariassem para ler, mas, à parte de algumas hesitações decorrentes da falta de prática deste método de leitura, esta leitura foi fluida e os alunos bastante participativos.

Relativamente à parte gramatical, os alunos também responderam com alguma facilidade ao guião, hesitando apenas na atribuição das categorias gramaticais às palavras. Em relação ao último exercício, os alunos tiveram um pouco mais de dificuldade devido ao objetivo de criar a história ao mesmo tempo que era necessário usar a estrutura gramatical exigida, mas recorreram ao apoio da professora, conseguindo assim elaborar histórias criativas com a estrutura gramatical solicitada, o que trabalhou os diversos níveis de compreensão da leitura.

A segunda unidade didática iniciou-se a 26 de abril e abordou o tema do mundo do trabalho. Assim, os alunos começaram por colaborar numa chuva de ideias de quais os fatores a ter em conta na escolha de uma carreira. Seguidamente foi proposta aos alunos uma atividade desafiante, ao que se seguiram algumas questões que pretendiam levar a que os alunos concluíssem que o autoconhecimento – *self-awareness* – seria um dos elementos importantes para escolher uma carreira. E foi precisamente a partir da palavra *self-awareness* foi abordado o tópico gramatical das palavras compostas, ao que se seguiu a elaboração de uma ficha sobre aquelas.

Esta aula foi maioritariamente focada em gramática, algo a que os alunos são geralmente resistentes, no entanto, tal não se sentiu, provavelmente devido à introdução mais ativa, desafiante e comunicativa que foi feita.

A segunda aula desta sequência didática aconteceu a 2 de maio e iniciou-se com a projeção de um vídeo da teoria de Jung sobre pessoas introvertidas e extrovertidas. Após este vídeo, foram feitas algumas perguntas orais com o objetivo de explorar a compreensão do mesmo.

De seguida, foram apresentadas três personagens com uma pequena descrição das suas personalidades. Foi então solicitado aos alunos que pensassem e justificassem que profissões seriam boas para estas personagens, atividade que pretendia estimular

a reorganização da informação. A esta atividade seguiu-se um debate na tentativa de perceber quais poderiam ser as melhores profissões para cada um. No final foi perguntado aos alunos se parece relevante conhecer bem a sua personalidade ao selecionar uma carreira para evitar correr o risco de irmos a escolher uma carreira na qual estaremos sempre a ir contra os nossos traços e apetências naturais, o que pretendia estimular a compreensão inferencial.

Destacou-se nesta aula a realização do debate, no qual os alunos puderam esgrimir os seus argumentos, atividade na qual os alunos se envolveram e foram bastante participativos, mesmo aqueles que normalmente não são tão participativos, revelando-se muito assertivos e capazes não só de expor os seus argumentos, como também de respeitar as regras do debate. Isto poderá ser revelador de alguma melhoria na capacidade de reorganização de informação e de compreensão crítica, ou de uma maior capacidade de organização ao nível da oralidade do que ao nível da leitura ou escrita, decorrente da especificidade de estarmos perante uma disciplina de língua estrangeira.

Numa aula posterior foram realizados os testes finais (anexo 14), com uma estrutura bastante semelhante aos testes iniciais, tal como se pode ver na seguinte tabela (tabela 4), para avaliação das competências adquiridas. Neste teste as pontuações não foram substancialmente diferentes, visto que os resultados já eram bastante positivos.

Teste final

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Associação	2
	2.1	Compreensão crítica	Escolha múltipla	2
	2.2	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	2.3	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.4	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.5	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	3	Reorganização da informação	Resposta curta	2
	4	Compreensão crítica	Resposta longa	2
			Total	16

Compreensão literal – 2 questões – 4p.

Compreensão inferencial – 2 questões – 4p.

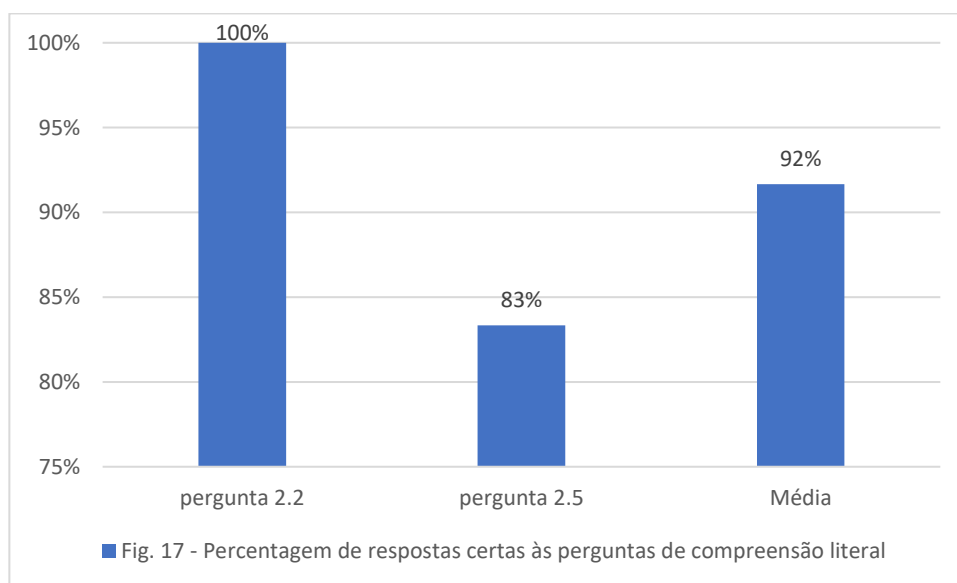
Reorganização da informação – 2 questões – 4p

Compreensão crítica – 2 questões – 4p.

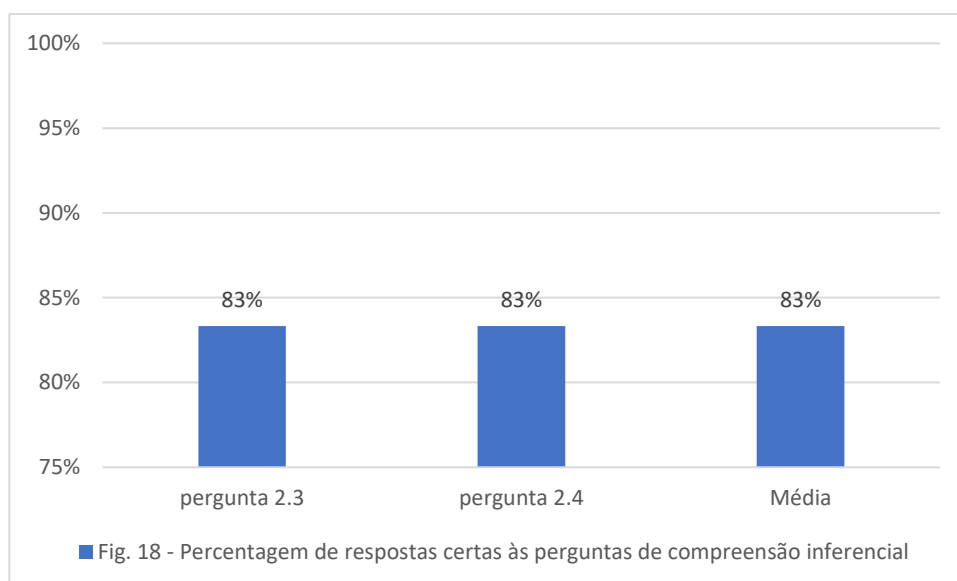
Tabela 4 - Matriz do teste final de inglês

Assim, num universo de dezoito alunos, houve apenas uma negativa, tal como no primeiro teste. No entanto, a média da turma subiu para 15 valores.

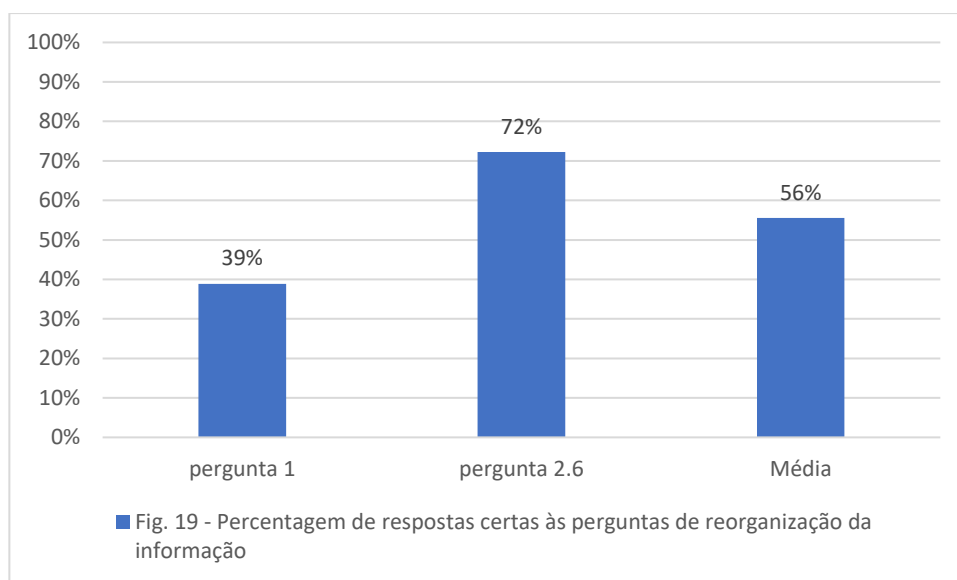
No respeitante às questões que avaliavam a compreensão literal, todos os alunos acertaram na resposta à pergunta 2.2 e 15 alunos responderam bem à pergunta 2.5, totalizando 83% de respostas corretas, o que perfaz uma média de 92% de respostas certas (fig. 17).



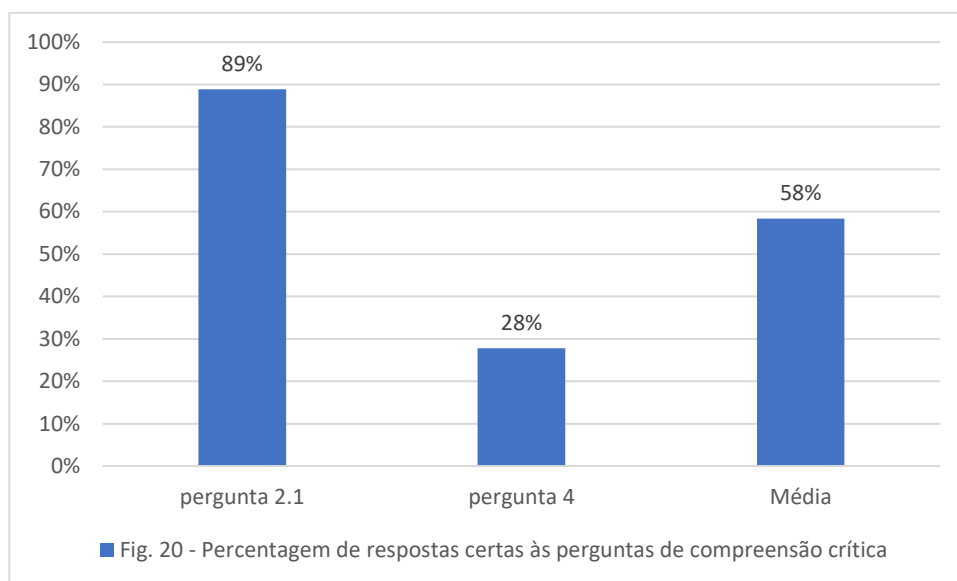
Relativamente à compreensão inferencial, tanto a pergunta 2.3 quanto a pergunta 2.4 obtiveram 15 respostas corretas, pelo que obtiveram 83% de respostas corretas, sendo também esse o valor da média (fig. 18).



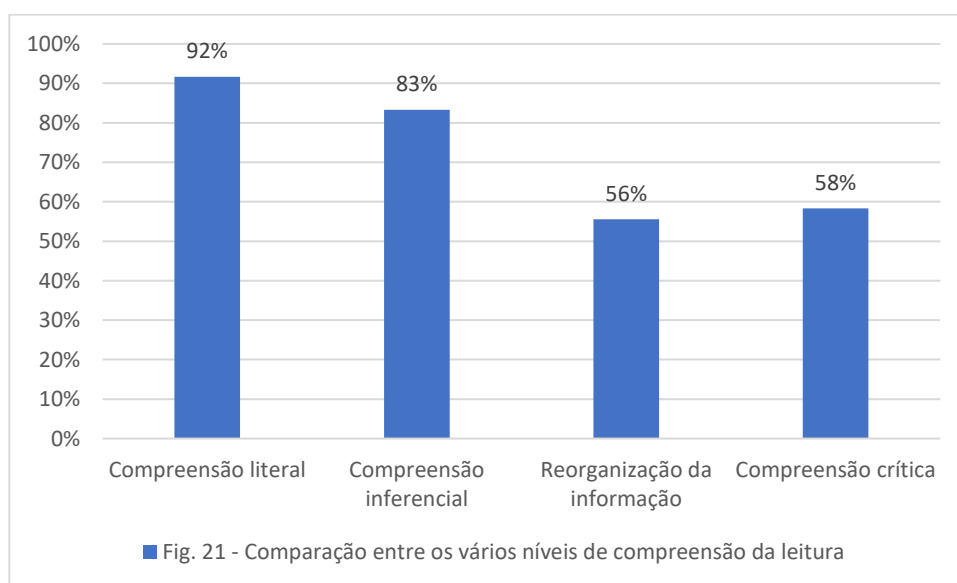
Relativamente às perguntas que avaliavam a reorganização da informação, na pergunta 1 apenas 39%, ou seja 7, dos alunos, respondeu corretamente, ao passo que na pergunta 2.6 houve 72%, ou seja 13, respostas certas (fig. 19). Estes dados mostram 56% de média de respostas corretas.



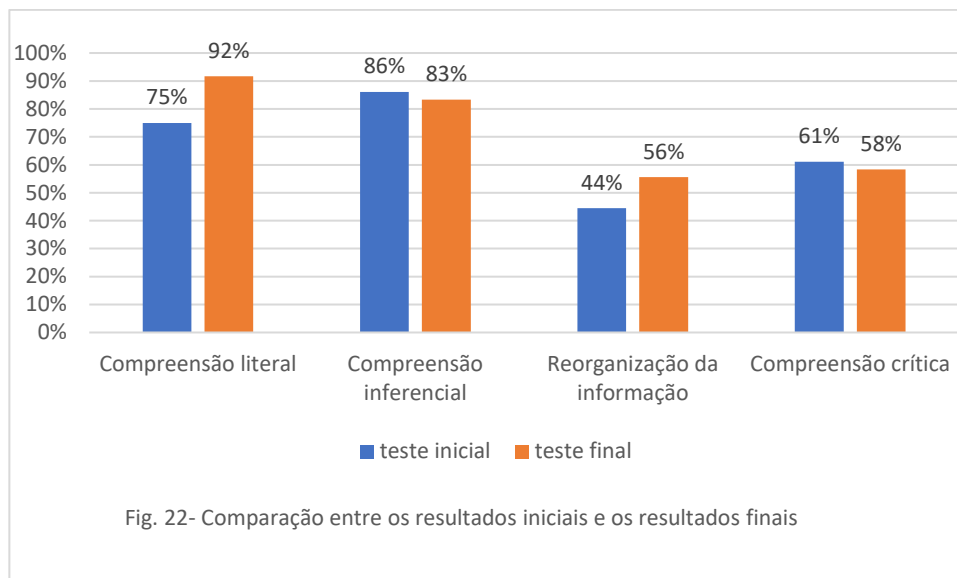
Por último, no que respeita à compreensão crítica, 16 alunos responderam corretamente à pergunta 2.1, enquanto a pergunta 4 foi respondida corretamente apenas por 5 alunos, o que totaliza 89% e 28% de respostas corretas, respetivamente, assim como se traduz numa média de 58% de respostas corretas,



Comparando os quatro níveis de compreensão da leitura, verificamos que o nível de reorganização da informação é o nível em que os alunos apresentaram mais dificuldade, seguido imediatamente pelo nível da compreensão crítica com 58%, o que revela não haver uma efetiva diferença entre eles. Por outro lado, os resultados dos outros níveis é bastante diferente, com a compreensão inferencial a obter uma média de 83 respostas corretas, superada apenas pela compreensão literal, com uma média de 92% (fig.21). Por outro lado, percebemos ainda a partir do mesmo gráfico, que a compreensão literal passou a ser o nível de compreensão com melhores resultados e os níveis de reorganização da informação e de compreensão crítica foram os que obtiveram resultados mais baixos.



Por último, considerando as diferenças entre os testes iniciais e os testes finais, vemos que existe uma clara melhoria de 17% ao nível da compreensão literal e uma subida ao nível da reorganização da informação de 12 pontos percentuais. Por outro lado, a compreensão inferencial e a compreensão crítica tiveram uma descida de 3 e 4 pontos percentuais, respetivamente, o que não parece ser uma descida efetivamente relevante (fig.22).



5. Discussão dos resultados

5.1. Resultados

Tendo partido da questão inicial de como promover a compreensão da leitura nas aulas de língua materna e de língua estrangeira, chegamos agora ao momento de avaliar objetivamente os efeitos do trabalho desenvolvido.

Perante os resultados obtidos na avaliação da compreensão da leitura destes alunos, podemos agora observar que, apesar das diferenças entre as duas turmas nos testes iniciais, ambas as turmas iniciaram este estudo com resultados consideravelmente mais baixos ao nível da reorganização da informação quando em comparação com os outros níveis de compreensão da leitura. Esta diferença de quase metade entre o nível da reorganização da informação e os níveis mais altos é coincidente com o que já havíamos visto no primeiro capítulo deste relatório, nomeadamente que os alunos portugueses, geralmente, revelam dificuldades significativas na leitura, sobretudo na leitura e interpretação de textos informativos, assim como têm dificuldade em trabalhar elementos implícitos, organização do texto e as suas implicações (Silva et al., 2011).

Por outro lado, estas notas estão também alinhadas com os resultados da avaliação do PISA 2018, no qual a maior parte dos alunos portugueses consegue alcançar o nível 3 de proficiência na leitura, revelador de que os alunos portugueses sabem, por exemplo, integrar várias partes de um texto para identificar uma ideia principal, ou compreender relações e atribuir significado a uma palavra ou a uma frase. Conseguem ainda identificar ideias que contradizem as expectativas ou que estão redigidas na forma negativa. No nível 4 de proficiência em leitura, alcançado por 21% dos alunos portugueses, é possível, por exemplo, localizar e organizar vários elementos de informação incorporada no texto, competência que podemos relacionar com a reorganização da informação, na qual os alunos demonstraram dificuldades ao princípio, mas que, de acordo com os dados obtidos neste estudo, teve melhorias consideráveis em ambas as turmas.

No sentido oposto, enquanto resultado mais alto as turmas diferiram um pouco, sendo a compreensão literal um ponto ligeiramente mais forte na turma do 10º

CT1 e a compreensão inferencial o melhor resultado do 11º CSE nos respectivos testes iniciais.

Após o trabalho desenvolvido junto das turmas verificamos que na maioria dos níveis de compreensão de leitura, os níveis subiram, pelo que as únicas duas descidas, sendo de apenas 2 pontos cada, não parecem ser significativas pois esta diferença pode ter-se relacionado com outras questões não relacionadas com a compreensão da leitura, como vocabulário ou outras, que não estão em análise neste estudo.

Em relação ao nível da reorganização da informação em específico vemos que em ambos os casos teve uma notável subida. No entanto, na turma do 10º CT1 esta subida foi ainda mais expressiva devido ao seu aumento de 21 pontos percentuais. Pode ainda ser interessante destacar que, no caso do 11º CSE, no teste final, o nível de reorganização da informação e de compreensão crítica ficaram com um resultado semelhantes entre eles.

Igualmente podemos destacar a subida ao nível da compreensão literal, tendo esta sido a competência mais forte em ambas as turmas em análise no teste final.

É assim através desta análise, constatando a efetiva melhoria nos resultados destas turmas em geral, que podemos verificar que houve uma melhoria da compreensão da leitura dos alunos, mensurável a partir da sua melhoria em geral nos testes finais de cada disciplina. Sendo então nesta medida possível assumir que este estudo revela que neste caso a aplicação de estratégias que promoveram a compreensão da leitura foi eficaz, e que através do desenvolvimento e aplicação de estratégias poderá ser possível promover e alcançar uma melhoria na compreensão da leitura que possivelmente levará a melhorias no desempenho geral dos estudantes.

Neste caso em particular observou-se ao longo do trabalho que houve um impacto positivo nos alunos, que claramente beneficiaram porque souberam aplicar as estratégias que lhes foram transmitidas.

Por outro lado, ao nível dos docentes envolvidos no projeto houve vantagens claras que advém deste trabalho em equipa mais dinâmico ao nível da investigação-ação, assim como houve para mim em particular uma melhor perceção das dinâmicas dentro da sala de aula e de como estimular os alunos a descobrir novos elementos para a sua aprendizagem.

Relativamente à planificação e execução das aulas, esta foi sendo desenvolvida com a colaboração de todas as partes envolvidas e a partir dos resultados obtidos, em função das necessidades dos alunos.

De modo geral parece-nos que a planificação foi bem conseguida e aplicada, visto que os alunos se demonstraram cada vez mais participativos, motivados e colaborantes com as diversas atividades propostas, que estes afirmaram ser estimulantes e envolventes. Neste aspeto, parece sobretudo ter sido vantajoso ter-lhes sido explicado de antemão o que iria ser feito de seguida e qual a importância das principais atividades, pois este método possivelmente contribuiu para evitar alguns momentos de resistência às atividades, além de parecer ter estimulado a participação dos alunos.

Neste campo foi ainda possível testemunhar um gradual aumento da participação, pelo que também neste aspeto se refletiu a melhoria dos alunos, sobretudo ao nível da sua compreensão leitora.

5.2. Limitações ao estudo

No entanto existiram, como em qualquer estudo, limitações. Aparentemente, a maior dificuldade residiu exatamente na análise dos resultados dos testes de diagnóstico e testes finais para aferimento das competências ao nível da compreensão da leitura anteriores e posteriores ao estudo. Se, por um lado, foi difícil aferir as competências a português devido ao número diferente das perguntas e ao tipo diferente de respostas, por outro lado a elaboração de perguntas extra, como fizemos na disciplina de inglês, pode ter tornado esta avaliação tendenciosa.

Uma segunda limitação ainda decorrente dos testes aplicados foi o facto de o teste de português conter uma única pergunta ao nível da compreensão crítica e, coincidentemente, este ser o nível no qual os alunos revelaram alguma fragilidade, deixou pouco espaço ao erro, o que se tornou limitador ou condicionador, e pode ter levado a concluir haver uma fragilidade que noutras circunstâncias ou não surgiria ou surgiria ainda mais marcadamente. Por estes motivos será recomendável, em estudos futuros antecipar este tipo de condicionantes.

Propõe-se assim que, em estudos futuros, por um lado os testes iniciais sejam mais equilibrados no número de questões, tendo pelo menos duas questões

provenientes da mesma fonte para cada nível de compreensão, talvez através da combinação com um outro exame ou prova, ou através de outros mecanismos.

Um terceiro problema que surgiu decorrente das provas e exames usados relacionou-se com os alunos de português demonstrarem um resultado bastante inferior aos resultados gerais da turma.

Possivelmente, o motivo desta diferença poderia ser falta de experiência, visto que a turma 11º CSE passou pela experiência da prova de final de ciclo de 9º ano e a de 10º CT1 não a fez devido à pandemia. Neste caso, em particular relativamente à turma de 10º CT1, seria igualmente interessante realizar este estudo num contexto que não fosse pós-pandémico, tendo em conta as diferenças ao nível da avaliação que este cenário trouxe.

No entanto, dentro do contexto deste estudo, não nos parece que estas limitações invalidem os resultados obtidos na medida em que os testes iniciais e finais de português são bastante similares, e os critérios usados são os mesmos, assim como os testes iniciais e finais de inglês também são bastante semelhantes entre si, e os critérios usados são os mesmos.

Ainda assim, sublinha-se que, de modo geral, ambas as turmas demonstraram melhorias, nomeadamente ao nível da reorganização da informação, o nível de compreensão da leitura especificamente trabalhada em ambas as turmas, algo avaliado através dos testes finais que demonstraram haver uma evolução positiva em ambas as turmas.

6. Conclusão

Chegado o fim deste ciclo de aprendizagem no qual partimos da observação, passámos pela planificação e realizámos a ação, chegamos agora à última fase deste ciclo de investigação-ação.

Este relatório reflete uma procura pela promoção da compreensão da leitura em aulas de língua materna e de língua estrangeira junto de duas turmas de nível secundário, num contexto em que, como vimos no início, os jovens tendencialmente se afastam da leitura, pelo que é muito importante estimulá-la no contexto social em que vivemos.

Assim, tendo em consideração a importância da leitura e, consequentemente, da sua boa compreensão, estabelecemos como nosso objetivo disponibilizar aos alunos de duas turmas do ensino secundário estratégias que promovessem a compreensão da leitura de textos em língua materna e em língua estrangeira.

Para abordar este estudo abordamos a compreensão da leitura de acordo com os quatro níveis de compreensão usados por Viana (2020), nomeadamente a compreensão literal, a compreensão inferencial, a reorganização da informação e a compreensão crítica.

No respeitante ao desenvolvimento do trabalho e à forma como este se transformou em benefício ao nível do conhecimento para os alunos, vimos que num primeiro momento de avaliação os alunos demonstraram diversas fragilidades, principalmente ao nível da reorganização da informação. Por outro lado, após a aplicação das atividades planificadas através da metodologia da investigação-ação, os alunos aqui observados conseguiram obter melhorias em quase todos os níveis de compreensão, motivo por que nos parece que os resultados são suficientemente relevantes para que se continue a explorar este tipo de abordagem ao ensino da compreensão leitora.

Não obstante a nossa expectativa de que este trabalho tenha trazido uma perspetiva de contribuição para a abordagem prática a este tema dentro da sala de aula, temos consciência de que, sobretudo ao nível da avaliação inicial e final das competências dos alunos, subsistiram ainda alguns problemas que não conseguimos

colmatar, mas para os quais deixamos algumas sugestões perante a perspectiva de que se continue o estudo desta área que nos parece tão importante.

Perante os resultados obtidos defendemos a importância deste trabalho de ensino explícito da compreensão da leitura de uma forma mais completa, abordando todos os momentos da leitura e dando maior protagonismo aos alunos.

Terminado este ciclo completo de investigação-ação conclui-se esta reflexão com a certeza de que constitui um bom ponto de partida para novos ciclos de estudo, que englobem novas considerações e perspectivas, na busca de colmatar novas falhas, superando novos desafios.

7. Referências bibliográficas

- Català, G., Català, M., Molina, E., & Monclús, R. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora: pruebas ACL (1o - 6o de primaria)*. Barcelona: Editorial Graó.
- Cho, K.-S. a. (2019). *Pleasure reading in a foreign language and competence in speaking, listening, reading and writing*. TEFLIN Journal, pp. 231-236.
- Cohen, L., Manion, L. and Morrison, K., (2007). *Research methods in education*. London: Routledge.
- Coutinho, C.P; Sousa, A., Dias, A., Bessa, F., Ferreira, M.J. & Vieira, S. (2009). *Investigação-acção: metodologia preferencial nas práticas educativas*. Psicologia, Educação e Cultura, XIII (2), 445-479.
- Direção Geral da Educação (2017). *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória*. Mem Martins: Editorial do Ministério da Educação e Ciência.
- Duke, N. K., Pearson, P. D., Strachan, S. L. & Billman, A. K. (2011). Essential elements of fostering and teaching reading comprehension. In A. E. Farstrup & S. J. Samuels (eds.). *What research has to say about reading instruction*. 4th edition. Newark, DE: International Reading Association, 51-93. https://www.readinghalloffame.org/sites/default/files/03-duke-pearson-strachan-billman.2011_rev_copy.pdf
- Dymock, S., Nicholson, T. (2010). "High 5!" Strategies to Enhance Comprehension of Expository Text. *The Reading Teacher*, 64(3), 166–178.
- Hinkel, E. (Ed.), (2011). *Handbook of research in second language teaching and learning* Vol. II. Abingdon: Routledge.
- IAVE (2018a). *Prova final de Português, 2.ª fase, 3.º ciclo do Ensino Básico*. IAVE/Ministério da Educação.
- IAVE (2018b). *Prova final de Português, 1.ª fase, 3.º ciclo do Ensino Básico*. IAVE/Ministério da Educação.
- IAVE (2020). *Exame Final Nacional de Inglês, 2.ª fase*. IAVE/Ministério da Educação.
- IAVE (2021). *Exame Final Nacional de Inglês, Época especial*. IAVE/Ministério da Educação.
- Israel, S.E., Block, C.C., Bauserman, K.L., & Kinnucan-Welsch, K. (Eds.). (2005). *Metacognition in Literacy Learning: Theory, Assessment, Instruction, and Professional Development* (1st ed.). Routledge.
- Lourenço, V., Duarte A., Nunes A., Amaral A., Gonçalves C., Mota M., & Mendes R.. (2019). *PISA 2018 — Portugal. Relatório Nacional*. 156. disponível online: https://www.cnedu.pt/content/noticias/internacional/RELATORIO_NACIONAL_PISA2018_IAVE.pdf
- Mata, J. & Neves, J. (coords.) Miguel Ângelo Lopes e Patrícia Ávila (2020). *Práticas de Leitura dos Estudantes dos Ensinos Básico e Secundário - Primeiros resultados*. Apresentação realizada a 30 de setembro, Lisboa, ISCTE. https://www.pnl2027.gov.pt/np4/file/1940/PLEP_Apresenta_o_p_blica_30_9_2020.pdf

- Matos, A. G. & Pfeiffer, S. (2020). Intercultural language education for the 21st century through literary texts: an introduction. in *Literature and Intercultural Learning in Language and Teacher Education*, pp. 9-21. Peter Lang.
- McGinley, W., Kamberelis, G. Walker, A., Kelly, M. & Swafford, J. (2017). Roles of Affect and Imagination in reading and responding to literature: Perspectives and possibilities for English classrooms. *Journal of Curriculum Theorizing*, 67–85.
- Rosenblatt, L. M. (1978). *The reader, the text, the poem: The transactional theory of the literary work*. Carbondale, IL: Southern Illinois University Press.
- Silva, C. Bastos, G. Duarte R. & Veloso R. (2011). *Guião de Implementação do Programa – Leitura*. Ministério da Educação.
- Snow, C. (2002) (Org.). *Reading for understanding: toward a research and development program in reading comprehension*. Santa Monica: Rand Education.
- Solé, I. (1992). *Estratégias de Leitura*. Barcelona: Ed. Grao.
- Viana, F. L. (2009). *O Ensino da Leitura: a avaliação*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular 1.ª Edição.
- Viana, F. L., Ribeiro, I. S., Fernandes, I., Leitão, C., Gomes, S., Mendonça, S., & Pereira, L. (2010). *O Ensino da Compreensão Leitora. Da Teoria à Prática Pedagógica*. Coimbra: Edições Almedina. <http://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/11219>
- Viana, F. L. (2020). *Compreensão da leitura*. Ministério da Educação Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular 1.ª Edição. <https://ler.pnl2027.gov.pt/texto/compreensao-da-leitura>
- Woodruff, A. H. & Griffin, R. (2017). *A Reader Response in Secondary Settings: Increasing Comprehension through Meaningful Interactions with Literary Texts*. *Texas Journal of Literacy Education*.

8. Anexos

Anexo 1 –Teste inicial de português, matriz e resultados

Elaborado a partir da prova de final de ciclo (IAVE, 2018a).



Nome: _____

Data: _____

TEXTO A

Lê o texto e as notas.

Durante muito tempo os Portugueses da Idade Média, como os Europeus em geral, hesitaram entre a vontade de seguir além, para ocidente e para sul, e o temor de não regressar mais.

- 5 A Ásia, com seus mistérios, constituía outra fonte de chamamento. Da Ásia provinham as cobiçadas especiarias, assim como os materiais corantes, o marfim, as pedras preciosas e todo o género de mercadorias requintadas. A geografia medieval punha a Ásia a começar no Nilo, e não no Mar Vermelho, incluindo portanto nela a maior parte da moderna Etiópia. Alargava também o sentido da palavra «Índia», parte da qual englobava o Nordeste da atual África. Havia várias «Índias» e numa delas vivia um grande imperador
- 10 cristão, governando um vasto território, densamente povoado, imensamente rico e espantosamente poderoso. Era conhecido como o Preste¹ João, visto ser ao mesmo tempo padre e rei. Faziam parte do seu império toda a espécie de monstros, figuras lendárias e paisagens edénicas². Este mito do Preste João revelar-se-ia de enorme importância no esclarecimento dos objetivos da expansão portuguesa e dos modos como
- 15 se processou.

No século XV, conseguira-se já informação mais exata acerca do Preste João, que fora identificado como o soberano da Etiópia. O que permanecia objeto de grande controvérsia³ era a maneira de chegar à Etiópia por via de sudoeste ou de ocidente, continuando também a saber-se pouco do efetivo poder e riqueza do Preste João.

- 20 A maior parte de todo este conhecimento geográfico era transmitido aos Portugueses, não apenas pelas correntes comerciais e políticas que detinham com o resto da Europa, mas também pelos embaixadores, viajantes e peregrinos que regressavam aos seus lares.

A. H. de Oliveira Marques, *História de Portugal*, Vol. 1., Lisboa, Editorial Presença, 1997, pp. 229-231 (texto adaptado).

NOTAS

¹ Preste — padre, sacerdote.

² edénicas — paradisíacas.

³ controvérsia — polémica, discussão.

Assinala com X os três tópicos adequados ao sentido do texto.

- A ☐ Decisão dos Portugueses da Idade Média de avançar para ocidente e para sul.
- B ☐ Fascínio dos Europeus medievais pela Ásia.
- C ☐ Mercadorias que permitiram desvendar os mistérios da Ásia.
- D ☐ Carácter fantasioso do reino do Preste João.
- E ☐ Importância da obtenção de conhecimento geográfico.

2. Para cada item (2.1. a 2.3.), assinala com X a opção que completa cada afirmação, de acordo com o texto.

2.1. Do ponto de vista dos Europeus medievais, o território governado pelo Preste João

- A ☐ terminava no rio Nilo.
- B ☐ situava-se numa região da Ásia.
- C ☐ era um de vários reinos africanos.
- D ☐ localizava-se no Mar Vermelho.

2.2. No segundo parágrafo, valorizam-se características do império do Preste João, em particular, através do uso

- A ☐ dos adjetivos «grande» e «cristão», que ocorrem em simultâneo.
- B ☐ dos advérbios «densamente», «imensamente» e «espantosamente».
- C ☐ das formas verbais «Havia» e «vivia», no pretérito imperfeito do indicativo.
- D ☐ do nome próprio «Índias» e dos nomes comuns «imperador» e «território».

2.3. No século XV, já era possível

- A ☐ associar o Preste João ao rei da Etiópia.
- B ☐ decidir a melhor forma de chegar à Etiópia.
- C ☐ avaliar a riqueza e o poder do Preste João.
- D ☐ estabelecer relações comerciais com a Etiópia.

TEXTO B

Lê o excerto do conto «O Tesouro», de Eça de Queirós, e as notas.

Os três irmãos de Medranhos, Ruy, Guanés e Rostabal, eram então em todo o reino das Astúrias os fidalgos mais famintos e os mais remendados.

5 Nos Paços de Medranhos, a que o vento da serra levava vidraça e telha, passavam eles as tardes desse inverno engelhados nos seus pelotes de camélão¹, batendo as solas rotas sobre as lajes da cozinha, diante da vasta lareira negra, onde desde muito não estalava lume nem fervia a panela de ferro. Ao escurecer devoravam uma côdea de pão negro, esfregada com alho. Depois, sem candeia, através do pátio, fendendo a neve, iam dormir à estrebaria, para aproveitar o calor das três éguas lazarentas² que, esfaimadas como eles, roíam as traves da manjedoura. E a
10 miséria tomara estes senhores mais bravios que lobos.

Ora, na primavera, por uma silenciosa manhã de domingo, andando todos três na mata de Roquelanes a espiar pegadas de caça e a apanhar tortulhos³ entre os robles⁴, enquanto as três éguas pastavam a relva nova de abril, — os irmãos de Medranhos encontraram, por trás de uma moita de espinheiros, numa cova de rocha, um velho cofre
15 de ferro. Como se o resguardasse uma torre segura, conservava as suas três chaves nas suas três fechaduras. Sobre a tampa, mal decifrável através da ferrugem, corria um dístico em letras árabes. E dentro, até às bordas, estava cheio de dobrões de ouro!

No terror e esplendor da emoção os três senhores ficaram mais lívidos⁵ do que círios⁶. Depois, mergulhando furiosamente as mãos no ouro, estalaram a rir, num riso de
20 tão larga rajada que as folhas tenras dos olmos em roda tremiam... E de novo recuaram, bruscamente se encararam, com os olhos a flamejar, numa desconfiança tão desabrida⁷ que Guanés e Rostabal apalpavam nos cintos os cabos das grandes facas. Então Ruy, que era gordo e ruivo, e o mais avisado, ergueu os braços, como um árbitro, e começou por decidir que o tesouro, ou viesse de Deus ou do Demónio, pertencia aos três, e entre
25 eles se repartiria, rigidamente, pesando-se o ouro em balanças.

Eça de Queirós, «O Tesouro», in *Contos*, Vol. I, edição de Marie-Hélène Piwnik, Lisboa, IN-CM, 2009, pp. 265-266.

NOTAS

¹ *pelotes de camélão* — peças de vestuário feitas com lã ou pelo de cabra.

² *lazarentas* — esfomeadas.

³ *tortulhos* — espécie de cogumelos.

⁴ *robles* — carvalhos.

lívidos — descorados, pálidos.

⁶ *círios* — grandes velas de cera.

⁷ *desabrida* — violenta.

3. Relê as linhas 3 a 7 do texto.

Refere duas informações que contribuem para a caracterização dos três irmãos de Medranhos como «os fidalgos mais famintos» (linha 2) do reino das Astúrias.

4. Assinala com X todos os adjetivos que definem o espaço da «mata de Roquelanes» (linha 12), por oposição aos «Paços de Medranhos» (linha 3).

- A ☐ exterior
- B ☐ desolador
- C ☐ gélido
- D ☐ verdejante
- E ☐ convidativo

5. Na mata de Roquelanes, os irmãos de Medranhos descobriram os dobrões de ouro num cofre que se encontrava «por trás de uma moita de espinheiros, numa cova de rocha» (linha 14).

Identifica as duas ações das personagens que conduziram a essa descoberta.

6. Explica por que razão a informação mencionada nas linhas 15 e 16 parece sugerir que o cofre de ferro estava destinado a ser encontrado pelos três irmãos de Medranhos.

7. Associa cada momento do discurso do narrador no último parágrafo (coluna A) ao recurso nele utilizado (coluna B).

Escreve, em cada quadrado da coluna A, a letra correspondente da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
Caracterização do movimento que Ruy, Guanes e Rostabal fazem ao mexer no tesouro. ☐ Descrição do efeito que o riso dos três irmãos provoca na natureza. ☐ Caracterização que distingue Ruy dos outros irmãos. ☐	A — Tripla adjetivação B — Antítese C — Advérbio de modo D — Anáfora E — Hipérbole

8. Assinala com x a informação do segundo parágrafo que é confirmada pelas reações das personagens nas linhas 20 a 22.

- A ☐ «engelhadados nos seus pelotes de camelão»
- B ☐ «batendo as solas rotas sobre as lajes da cozinha»
- C ☐ «iam dormir à estrebaria, para aproveitar o calor das três éguas lazarentas que, esfaimadas como eles, roíam as traves da manjedoura»
- D ☐ «a miséria tornara estes senhores mais bravios que lobos»

Teste diagnóstico

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Escolha múltipla	2
	2.1	inferencial	Escolha múltipla	2
	2.2	Inferencial	Escolha múltipla	2
	2.3	Inferencial	Escolha múltipla	2
Texto B (Excerto de "O Tesouro")	3	Literal	Resposta restrita	2
	4	Reorganização da informação	Escolha múltipla	2
	5	Literal	Resposta restrita	2
	6	Compreensão crítica	Resposta restrita	2
	7	Inferencial	Associação	2
	8	Literal	Escolha múltipla	2
			Total	20

Compreensão literal – 3 questões – 6 pontos

Compreensão inferencial – 4 questões – 8 pontos

Reorganização da informação – 2 questões – 4 pontos

Compreensão crítica – 1 questão – 2 pontos

Resultados do teste de diagnóstico

Pergunta n Alínea	1	2			3	4	5	6	7	8	Total
		2.1	2.2	2.3							
Aluno 1	0	2	0	2	0	2	0	2	0	0	8
Aluno 2	0	0	0	2	2	0	2	2	0	2	10
Aluno 3	0	2	2	0	0	0	2	0	0	2	8
Aluno 4	0	0	0	0	2	0	2	0	0	0	4
Aluno 5	0	0	2	0	0	0	2	2	0	0	6
Aluno 6	0	2	2	0	0	0	2	0	0	2	8
Aluno 7	0	2	0	2	2	0	2	2	0	0	10
Aluno 8	0	2	2	2	0	2	2	2	0	2	14
Aluno 9	2	0	2	0	0	0	2	2	2	2	12
Aluno 10	0	0	2	0	2	0	2	2	2	2	12
Aluno 11	0	0	2	2	2	0	2	0	2	2	12
Aluno 12	2	2	2	2	2	2	0	2	2	2	18
Aluno 13	0	2	2	2	2	2	2	2	0	0	14
Aluno 14	2	0	2	2	2	0	2	0	0	2	12
Aluno 15	2	0	2	2	0	0	0	0	2	2	10
Aluno 16	0	0	0	0	0	2	0	0	0	0	2
Aluno 17	0	0	2	2	0	2	0	2	2	0	10
Aluno 18	0	0	2	2	0	2	0	0	2	2	10
Aluno 19	0	0	2	2	0	0	2	0	0	0	6
Aluno 20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 21	0	0	2	2	0	2	2	0	0	0	8
									Média		9,2

Compreensão literal	4 alunos tiveram 6 pontos 8 alunos tiveram 4 pontos 5 alunos tiveram 2 pontos 4 alunos tiveram 0 pontos
---------------------	--

Compreensão inferencial	1 aluno obteve 8 pontos 6 alunos obtiveram 6 pontos 9 alunos tiveram 4 pontos 2 alunos tiveram 2 pontos 3 alunos não tiveram pontos
-------------------------	---

Reorganização da informação	1 aluna obteve 4 pontos 10 alunos obtiveram 2 pontos 10 alunos não obtiveram pontos
-----------------------------	---

Compreensão crítica	10 alunos tiveram 2 pontos
---------------------	----------------------------

Anexo 2 – Planificações de português

Turma: 10º CT1

Unidade: A Farsa de Inês Pereira

Período letivo: 2º semestre

Enquadramento:

Objetivos principais: avaliar e melhorar a compreensão do texto.

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora:

Unidade:

Data: 9 de março

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Educação literária	Contextualização histórica; Chuva de ideias sobre o género literário. Análise de elementos paratextuais.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Apresentação de PPT com informações sobre a obra	Quadro, Material de escrita.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	50 min.
	Oralidade	Breve debate sobre o Dia da Mulher.	Crítico/Analítico, Respeitador da diferença/ do outro (D, E, F)				30 min.
		Informar e preparar a ida ao teatro	Responsável/ autónomo (C, D, E, F, G, J)	Apresentação de PPT			10 min.
	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10 min.

Aula	Data	Sumário
		Início do estudo da obra A Farsa de Inês Pereira: contextualização. Debate sobre a mulher. Informações sobre a visita de estudo ao teatro.

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Helena Sofia Santos

Unidade:

Data: 25 de março

Professora:

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO / AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira		Aferir as dificuldades dos alunos.		Realização de um teste de diagnóstico.	Cópias do teste.	Teste.	40'
	Leitura	Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura da 1ª parte.	Manual pp 110-111 (l. 1-72)	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	8'
		Educação literária		Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista;	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)		Ficha de leitura.
	Realizar leitura crítica e autónoma;						
	Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.						
Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		7'	

	Leitura	Atividade extra: Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura da 2ª parte	Manual pp. 114-116 (l. 73-202)		8'
--	---------	---	------------------------------	---------------------	--------------------------------	--	----

Aula	Data	Sumário
	25 de março.	Teste de diagnóstico. Leitura e interpretação de excertos da Farsa de Inês Pereira e realização de uma ficha de compreensão de leitura.

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora:

Unidade:

Data: 30 de março

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Oralidade			Apresentações orais	Power Point		35'
	Leitura	Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Ficha de leitura	ficha 1	I. Atenção, participação e empenho nas aulas;	10'
	Educação literária	Realizar leitura crítica e autónoma. Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Correção da ficha realizada		II. Respeito pelas regras, pontidão para o trabalho, pontualidade e e assiduidade;	15'
	Gramática	Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Apresentação de PPT com introdução ao tema do discurso formal e informal. Realização de exercícios de consolidação.	PPT Discurso		20'
	Leitura	Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura;	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura dos quadros com a carta e encontro com Pero Marques, a entrada dos judeus, a entrada do Escudeiro.	Manual pp. 117-120, 128, 129, 131, 132. (I. 203-652)	III. Material escolar.	

	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'
--	-----------	--	---	--	--	--	-----

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Helena Sofia Santos

Unidade:

Data: 1 de abril

Professora:

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Gramática	Analisar os recursos utilizados para a construção do sentido do texto.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Apresentação de PPT com introdução ao tema do discurso formal e informal. Realização de exercícios de consolidação.	PPT Discurso		30'
	Leitura	Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura;	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura da 2ª parte	Manual pp. 128-129, 131-134.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, pontualidade e assiduidade;	20'
	Leitura	colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais (verbais e não verbais); o sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual; o inferir informação a partir do texto;	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Em grupos de 4, os alunos elaboram questões de compreensão a partir dos excertos lidos.			40'
	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.	III. Material escolar.	10'

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora:

Unidade: Farsa de Inês Pereira

Data: 8 de abril

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Leitura	colocar questões a partir de elementos paratextuais e textuais (verbais e não verbais); o sugerir hipóteses a partir de deduções extraídas da informação textual; o inferir informação a partir do texto;	Leitor (A, B, C, D, F, H, I).	Em grupos de 4, os alunos elaboram questões de compreensão a partir dos excertos lidos.	Fotocópias do exercício. Manual.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	40'
	Leitura	Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura;	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura de Inês casada	Manual pp. 137-139		10'
	Gramática	Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura de diversas frases para induzir as suas intenções comunicativas - Atos ilocutórios assertivos, compromissivos, expressivos e declarativos.	PowerPoint		20'
				Ficha de aplicação de conhecimentos - identificação dos atos ilocutórios presentes em diversas frases.	Ficha com exercícios		20'

	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'
--	-----------	--	--	--	-------------------------------------	--	-----

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora: Helena Sofia Santos

Unidade: *Farsa de Inês Pereira*

Data: 6 de abril

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
Farsa de Inês Pereira	Expressão oral	Utilizar de modo apropriado processos como retoma, resumo e explicitação no uso da palavra em contextos formais.	Comunicador (A, B, D, E, H) Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	Chuva de ideias sobre o que formas de violência que conhecem;	Material de escrita e quadro branco.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	15'
	Compreensão oral	Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa.		Visualizar um vídeo sobre diferença de género.	O sonho impossível?		10'
	Expressão oral	Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado; Respeitador da diferença/ do outro; Participativo/ colaborador (A, B, C, D, E, F, G, H, I, J)	Debate orientado sobre violência de género a. Esta é uma forma de violência? b. O que é a violência? – Existe uma definição possível? c. É possível chegar ao sonho?	N/A		35'
	Gramática	Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua (grau de formalidade, relação hierárquica entre os	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J)	Apresentação sobre Atos ilocutórios:			15'

		participantes, modo oral ou escrito da interação), tendo em conta os diversos atos de fala.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Os alunos identificam atos ilocutórios no casamento de Inês Pereira com Brás da Mata.	Texto Farsa de Inês Pereira (manual).		15
	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora:

Unidade: Farsa de Inês Pereira

Data: 20 de abril

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Gramática	Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas. Realização de diferentes modos de ler e diferentes tipos de leitura;	Leitor (A, B, C, D, F, H, I) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Correção da ficha de aplicação de conhecimentos - identificação dos atos ilocutórios presentes em diversas frases. Leitura do excerto das páginas 142 a 145 com interpretação oral do mesmo.	Fotocópias do exercício. Manual.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	20'
	Educação literária	Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura das páginas 142 a 145.	Manual		45'
	Leitura	manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido; expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto;	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Análise da representação do quotidiano na obra.	Apresentação Power Point		25'
	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora:

Unidade: Farsa de Inês Pereira

Data: 22 de abril

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Educação literária	Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura das páginas 142 a 145.	Manual	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade;	45'
	Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI; Expressar, oralmente ou por escrito, pontos de vista fundamentados, suscitados pelas obras e seus autores.	Conhecedor/ sabedor/ culto/ informado (A, B, G, I, J) Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	Questão aula sobre o excerto final da obra.	Ficha de avaliação.	III. Material escolar.	30'
	Gramática	Relacionar situações de comunicação, interlocutores e registos de língua .	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)				
	Leitura	manipulação de unidades de sentido através de atividades que impliquem estabelecer relações entre as diversas unidades de sentido;	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Análise da representação do quotidiano na obra.	Apresentação Power Point		15'

		expandir e aprofundar conhecimentos adquiridos no processo de leitura-compreensão do texto;					
	Oralidade	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Período letivo: 2º semestre

Professora:

Unidade: Farsa de Inês Pereira

Data: 27 de abril

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Compreensão do oral	Interpretar textos orais dos géneros reportagem e documentário, evidenciando perspetiva crítica e criativa.	Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)	Realização de uma ficha formativa de compreensão do oral sobre o amor na Idade Média.	Ficha de compreensão do oral.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	40'
		identificação de informação explícita e dedução de informação implícita a partir de pistas textuais;					40'
	Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, modos literários, estrutura interna e externa do texto dramático e do texto narrativo, recursos expressivos);	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Elaboração a pares de uma ficha sobre as personagens e a estrutura da obra em análise.			10'
	Educação literária	Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos presentes nos textos. mobilizar conhecimentos sobre a língua e sobre o mundo para interpretar expressões e segmentos textuais;	Crítico/Analítico (A, B, C, D, G)	<u>Atividade extra</u> - breve discussão sobre o cómico presente na <i>Farsa de Inês Pereira</i> .			10'

	Oralidade e	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador / organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'
--	----------------	--	--	--	--	--	-----

Aula	Data	Sumário

Turma: 10º CT1

Unidade: Farsa de Inês Pereira

Período letivo: 2º semestre

Data: 29 de abril

Professora:

Helena Sofia Santos

Conteúdos	Domínios	Objetivos	Descritor PASEO / AE	Estratégias/Atividades	Recursos	Avaliação	Tempo
A Farsa de Inês Pereira	Educação literária	Interpretar textos literários portugueses de diferentes autores e géneros, produzidos entre os séculos XII e XVI. consolidação de conhecimento e saberes (noções de versificação, modos literários, estrutura interna e externa do texto dramático e do texto narrativo, recursos expressivos);	Indagador/ Investigador (C, D, F, H, I) Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Correção da ficha sobre as personagens e a estrutura da obra em análise.	Ficha da aula anterior.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	20'
	ORALIDADE	Expressar, com fundamentação, pontos de vista suscitados por leituras diversas.	Comunicador (A, B, D, E, H)	Atividades de pré-leitura sobre o texto “A contextualização histórico-literária da lírica camoniana”.	Manual, página 169 e 170.		15'
	LEITURA	Ler em suportes variados textos de diferentes graus de complexidade dos géneros seguintes: relato de viagem, exposição sobre um tema,	Leitor (A, B, C, D, F, H, I)	Leitura do texto			20'

		Interpretar o sentido global do texto e a intencionalidade comunicativa com base em inferências devidamente justificadas.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Elaboração de uma ficha de compreensão do texto expositivo.	Ficha de escolha múltipla sobre o texto.	Ficha de escolha múltipla para avaliação.	20'
	ORALID ADE	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J) Participativo/ colaborador (B, C, D, E, F)	Correção da ficha e exploração oral do texto - compreensão pós-leitura.	Manual, página 169 e 170.	I. Atenção, participação e empenho nas aulas; II. Respeito pelas regras, prontidão para o trabalho, pontualidade e assiduidade; III. Material escolar.	15'
	Oralidad e	Sintetizar o discurso escutado a partir do registo de informação relevante quanto ao tema e à estrutura.	Sistematizador/ organizador (A, B, C, I, J)	Escrita do sumário por parte dos alunos.	Quadro branco, material de escrita.		10'

Aula	Data	Sumário

Foglio 4 - Piano di Azione Prioritaria	
	Numero
	Terminale
	Indice
	Preferenze

Per i commenti e le segnalazioni di errori, scrivere a: info@lavoro.it

[illegible]

3. **Correspondencia del autor:** Dr. J. J. Rodríguez, *Departamento de Física, Facultad de Ciencias Exactas y Naturales, Universidad Nacional de Mar del Plata, CC 37, 7600 Mar del Plata, Argentina.*

Abstract

Anexo 4 – PowerPoint com discurso formal/informal

O que vos sugere esta imagem?
Que tipo de encontro pode ser?
Que tipo de relação podem ter?



Porquê?



Platais:
A roupa:
A postura:
Maquilhagem, cabelo, acessórios, entre outros.

Todas estas pistas revelam-nos situações mais ou menos





Todas estas pletas revelam-nos situações

mais ou menos
Formais

9

1 White Tie
2 Black Tie
3 Customs Black Tie
4 Semi-Formal Evening
5 Business Casual
6 Casual
7 Ultra Casual

Em que situações usamos a roupa nº 2 ou 3?
Em que situações usamos a roupa nº 6 ou 7?
Nasas situações que outras coisas poderás adaptar?

10

Em pares, a cada 2, responde numa folha à parte (ambos escrevem):

1) Dá um título à esta apresentação

2.1) Formal

Quais as características do registo formal?
Em que situações usas ou usarias palavras
vulgares?

2.2) Informal

Quais as características do registo informal?
Em que situações usas ou usarias palavras
vulgares?

3) Escreve duas frases no registo formal e passa-as para o registo informal, mencionando as características usadas de cada registo e em que situação podias usar essas frases.

4) Encontra dois exemplos do discurso formal e informal na Farsa de Inês Pereira (dele de cada).

11

A construção de perguntas é parte importante da compreensão de um texto. É através delas que podemos aprofundar um tema, explorar uma hipótese, ler nas entrelinhas, ou criar novas ideias.

Estas perguntas podem ser de

- 1) Nível literal – a informação está explícita no texto e é apenas necessário recolhê-la. Envolve verbos instrucionais como “refere”, “indica”, “identifica”.
- 2) Nível inferencial – a informação está no texto, mas é preciso fazer algumas deduções ou induções, ou pode ser necessário conhecer vocabulário extra. Usa verbos como “Identifica”, “relaciona”, “caracteriza”.
- 3) Reorganização da informação – envolve elaborar uma síntese, um resumo, um esquema, uma paráfrase. Envolve verbos como “esquematiza”, “ordena”, “classifica”.
- 4) Compreensão crítica – pede a construção de ideias, opiniões ou reflexões a partir do texto. Usa verbos como “Expressa/dá (a tua opinião)”, “avalia”, “formula”.

Farsa de Inês Pereira.

Hoje vamos:

- Escrever o sumário da última aula;
- Confiar o trabalho de casa;
- Ler um excerto;
- Ver a representação do quotidiano na obra.

1

Leitura.

Ler a farsa de Inês Pereira é entrar em contato e descobrir um retrato da vida quotidiana no primeiro quartel do século XVI. Apesar de um sabor a vida medieval, mas lá com uma forte influência renascentista. Depois de observar e analisar muitos tipos sociais, vícios e virtudes, no fundo, toda um conjunto de flagelantes da vida real, que Gil Vicente não poupou e astuciosamente denunciou.

Ler a farsa de Inês Pereira é entrar em contato.

4

Depois da abertura, a cortina revelará tipos sociais, vícios e virtudes...	no fundo, todo um conjunto de flagrantes da vida real...	19

Que El Visente não poupou e autodesdenhosamente denunciou.	Ler a Farsa de João Barreto é tentar encontrar e discernir um retrato da vida quotidiana do primei- quarto do século XVI, época com um sabor à vida medieval, mas já com uma forte influência renascentista. Depois da abertura, a cortina mostrará tipos sociais, vícios e virtudes: no final, todo um conjunto de flagrantes da vida real, que El Visente não poupou e autodesdenhosamente denunciou.	19

Anexo 7 – Teste final, matriz e resultados

Elaborado a partir da Prova de final de ciclo (IAVE, 2018b).



Nome: _____

Data: _____

GRUPO II

TEXTO A

Lê o texto e as notas.

Tal como ainda hoje, no mundo antigo seria rara a oportunidade de ver com os próprios olhos um conjunto de sete maravilhas dispersas por terras do Egito, da Babilónia e da Grécia. Todavia, algumas dessas maravilhas surgiram em locais que desde muito cedo atraíam visitantes.

- 5 É conhecido o interesse que a terra dos faraós despertava nos Gregos, como a *Odisseia*¹ já sugeria. Da mesma maneira, o santuário de Olímpia, que segundo a tradição acolhia competições atléticas desde 776 a.C., tornou-se num dos espaços mais visitados do mundo clássico, em especial graças à reorganização arquitetónica a que foi submetido na primeira metade do século V a.C. Data desse período a construção
- 10 do templo monumental dedicado a Zeus, que tinha como atração principal a estátua de Fídias de Atenas², concluída cerca de 430 a.C. Não foi menor a fama do santuário de Ártemis³ em Éfeso, que atraía peregrinos e viajantes desde tempos muito remotos. A estátua enigmática da deusa e a magnificência do seu templo, que se tornou num centro de asilo e num tesouro, trouxeram-lhe grande prestígio. Estes exemplos demonstram
- 15 que, na Grécia antiga, a experiência do turismo surge, desde os primórdios, associada à religião e ao património artístico e arquitetónico.

- Na época helenística⁴, aparecem textos que descrevem os espaços, edifícios e estátuas dos santuários e das cidades mais importantes. Desses textos, apenas nos chegaram notícias ou fragmentos, mas podemos considerá-los os primeiros guias
- 20 turísticos, ainda que por vezes tenham mais em vista o conhecimento erudito⁵ do que a orientação dos visitantes num determinado local.

Francisco de Oliveira et al. (coord.), *Espaços e Paisagens. Antiguidade Clássica e Heranças Contemporâneas*, Vol. I, Coimbra, IUC, 2012, pp. 75-76 (texto adaptado).

NOTAS

¹ *Odisseia* — obra composta na Grécia antiga, resultante de uma longa tradição oral, cuja divulgação terá começado no século VIII a.C. e cujo texto foi fixado no século VI a.C.

² *Fídias de Atenas* — escultor da Grécia antiga, autor da famosa estátua de Zeus em Olímpia.

³ Artemis — deusa grega da caça.

⁴ *época helenística* — período compreendido entre a morte de Alexandre, o Grande, e a anexação da Grécia por Roma.

⁵ *erudito* — culto.

1. Assinala com X as duas opções que poderiam servir de título para este texto, porque sintetizam o seu assunto.

- A ☐ As competições desportivas no mundo antigo
- B ☐ O enigma da estátua de Ártemis
- C ☐ O turismo na Antiguidade Clássica
- D ☐ A religião na Grécia antiga
- E ☐ Locais de atração turística na Grécia antiga

2. Para cada item (2.1. e 2.2.), assinala com X a opção que completa cada afirmação, de acordo com o texto.

2.1. A palavra «Todavia», usada na linha 3, pode associar-se a uma ideia de

- A ☐ causa.
- B ☐ contraste.
- C ☐ conclusão.
- D ☐ consequência.

2.2. A partir da primeira metade do século V a.C.,

- A ☐ o templo de Zeus começou a atrair muitos visitantes a Olímpia.
- B ☐ o santuário de Olímpia passou a receber diversas competições atléticas.
- C ☐ a terra dos faraós passou a despertar o interesse dos Gregos.
- D ☐ o santuário de Ártemis, em Éfeso, começou a atrair peregrinos e viajantes.

3. Completa a afirmação seguinte, usando uma das palavras abaixo apresentadas.

Os textos referidos no último parágrafo podem ser considerados os primeiros guias turísticos graças ao seu carácter _____

descritivo

erudito

fragmentado

noticioso

TEXTO B

Lê o texto e as notas.

Nota prévia

Príamo era o rei de Troia. Um dos seus filhos, Páris, rapta Helena, esposa de Menelau, o rei da cidade grega de Esparta. Para recuperar Helena, Menelau pede ajuda aos outros reis gregos e, em conjunto, reúnem um grande exército e cercam Troia durante dez anos.

No texto que vais ler, os deuses comentam um dos confrontos ocorridos entre Gregos e Troianos durante esse cerco.

No Olimpo, a cena estava a ser observada por Zeus e pelos outros deuses. Bebiam néctar e brindavam-se com taças douradas, ao mesmo tempo que seguiam atentamente tudo o que se passava em Troia. Zeus tentou provocar Hera com palavras mordazes:

— Sabemos como Menelau tem sempre duas deusas para o ajudar: Hera e Atena.

5 Mas elas hoje estão aqui sentadas, enquanto Afrodite conseguiu proteger Páris do destino, salvando-o da morte certa. Pensemos agora como serão as coisas daqui para a frente: se de novo agitaremos a guerra maligna e o fragor tremendo da batalha, ou se estabeleceremos a amizade entre as duas partes. Se todos nós concordarmos, Menelau poderá levar Helena para casa; e assim mantinha-se de pé a cidade de Príamo.

10 Assim falou. Por seu lado sussurraram Atena e Hera, sentadas uma ao lado da outra, a planear desgraças para os Troianos. Atena manteve-se em silêncio, furibunda contra Zeus pai. Porém Hera não conteve a ira no peito, mas desabafou:

— Zeus terribilíssimo, que acabas tu de dizer? Como queres tornar vão o meu esforço, o muito que suei, os meus cavalos exaustos, quando chamava os Gregos para aniquilarem

15 Príamo e seus filhos? Se não fosse o trabalho em que me empenhei, nunca os Gregos teriam reunido tão grande exército em Troia.

Encolerizado lhe respondeu Zeus, que comanda as nuvens:

— Será que Príamo e seus filhos te fizeram tantos males que incessantemente planeias arrasar a cidade de Troia? Se pudesses entrar dentro das portas e das altas muralhas

20 para devorares Príamo e seus filhos em carne crua, assim como os outros Troianos, talvez apaziguasses a tua ira! Mas ouve bem o que te digo: quando, pela minha parte, eu quiser destruir uma das tuas cidades, onde habitam homens que te são caros, não procures reter a minha cólera, mas deixa-me atuar: lembra-te que também eu te dei Troia, embora a contragosto. Pois de todas as cidades sob o Sol e sob o céu cheio de
25 astros, destas a que tem mais honra no meu coração é a sacra Troia. E o povo que mais amo é o de Príamo.

Hera deu-lhe esta resposta:

— Na verdade são três as cidades que me são mais queridas: Argos, Esparta e Micenas de amplas ruas. Estas poderás destruir, quando se tornarem odiosas ao teu
30 coração. Não estou aqui em sua defesa, nem as quero enaltecer. É lícito todavia que o meu esforço contra os Troianos seja compensado. Pois também eu sou uma deusa, nascida donde tu nasceste, e como filha mais velha me gerou Crono, com honra dupla, não só porque sou mais velha, mas também porque sou tua esposa, e tu reges todos os deuses imortais. Cedamos, contudo, neste assunto um ao outro: eu a ti; e tu a mim.

35 E todos os outros deuses imortais nos seguirão. Depressa ordena agora a Atena que se dirija ao campo de batalha e se esforce para que os Troianos sejam os primeiros a lesar¹ os Gregos.

E Zeus incitou Atena, que se lançou veloz dos píncaros² do Olimpo. Tal como o cometa
 que surge como portentoso³ a marinheiros ou ao vasto exército de povos, estrela brilhante
 40 de que se projetam abundantes centelhas —assim se lançou Atena em direção à terra,
 aterrando no meio dos soldados com um salto; e o espanto dominou quem olhava,
 tanto Gregos como Troianos.

Frederico Lourenço, *A Ilíada de Homero Adaptada para Jovens*,
 Lisboa, Livros Cotovia, 2014, pp. 54-56 (texto com supressões).

NOTAS

¹ /esar — ferir.

² dos píncaros — das alturas.

³ portentoso — maravilha, algo de extraordinário.

4. Associa cada personagem da coluna A a uma frase da coluna B, de acordo com o texto.

Escreve, em cada quadrado da coluna A, a letra correspondente da coluna B.

COLUNA A	COLUNA B
Zeus ☐ Hera ☐ Atena ☐	A — Evitou a morte de um dos filhos do rei de Troia. B — Propôs que os Troianos fossem os primeiros a ferir os Gregos. C — Provocou grande surpresa entre Gregos e Troianos. D — Assumiu o seu favoritismo pelos Troianos. E — Pretendeu levar a esposa de volta para a Grécia.

5. Ao longo do diálogo, Hera opõe-se a Zeus.

Refere dois argumentos usados por Hera: um baseado na sua ação passada (linhas 13-16) e outro baseado no seu estatuto (linhas 31-34).

6. Para cada item (6.1. e 6.2.), assinala com X a opção que completa cada afirmação, de acordo com o texto.

6.1. De acordo com o diálogo dos deuses, o que permite distinguir a «cidade de Príamo»

- A ☐ são as ruas amplas.
- B ☐ é a intensa luz do Sol.
- C ☐ são as altas muralhas.
- D ☐ é o céu repleto de astros.

6.2. As cidades de Argos, Esparta e Micenas são

- A ☐ locais já destruídos por Zeus.
- B ☐ alvos habituais da cólera de Hera.
- C ☐ locais desde sempre desprezados por Hera.
- D ☐ alvos potenciais do ataque de Zeus.

7. «Cedamos, contudo, neste assunto um ao outro» (linha 34).

Explica de que modo a proposta de Hera (linhas 34-37) não satisfaz a vontade de Zeus dada a conhecer na sua intervenção inicial (linhas 4-9).

Teste final

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Associação simples	2
	2.1	inferencial	Escolha múltipla	2
	2.2	Inferencial	Escolha múltipla	2
	3	Inferencial	Completamento	2
Texto B (Excerto de A <i>Iliada de Homero</i> <i>Adaptada para</i> <i>Jovens</i>)	4	Reorganização da informação	Associação simples	2
	5	Literal	Resposta curta	2
	6.1	Literal	Escolha múltipla	2
	6.2	Inferencial	Escolha múltipla	2
	7	Compreensão crítica	Resposta extensa	2
Total				18

Compreensão literal – 2 questões – 4p.

Compreensão inferencial – 4 questões – 8p.

Reorganização da informação – 2 questões – 4p

Compreensão crítica – 1 questão – 2p.

Resultados do teste final

Pergunta n Alínea	1	2		3	4	5	6		7	Total
		2.1	2.2				6.1	6.2		
Aluno 1	0	2	0	0	2	2	2	0	0	8
Aluno 2	0	2	2	0	0	2	2	2	0	10
Aluno 3	0	0	0	2	0	2	2	2	0	8
Aluno 4	0	0	0	0	0	2	2	0	0	4
Aluno 5	0	2	0	0	0	0	2	2	0	6
Aluno 6	2	2	2	0	2	2	0	2	2	14
Aluno 7	2	2	0	2	0	0	2	0	2	10
Aluno 8	0	0	2	2	0	2	2	2	0	10
Aluno 9	0	0	2	2	2	0	2	2	2	12
Aluno 10	2	0	2	0	0	2	2	2	2	12
Aluno 11	0	2	2	2	2	0	2	2	2	14
Aluno 12	2	2	2	2	0	2	2	2	2	16
Aluno 13	0	0	2	2	2	2	2	2	2	14
Aluno 14	2	0	2	2	2	0	2	0	2	12
Aluno 15	2	0	2	2	2	0	2	0	2	12
Aluno 16	0	0	0	0	0	2	0	2	0	4
Aluno 17	0	0	2	2	2	2	2	2	0	12
Aluno 18	2	0	2	2	0	2	2	0	2	12
Aluno 19	0	0	0	0	2	2	0	2	2	8
Aluno 20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
Aluno 21	0	0	0	0	0	2	2	2	0	6
Média										9,7

Compreensão literal	12 alunos tiveram 4 pontos
	8 alunos tiveram 2 pontos
	1 aluno teve 0 pontos

Compreensão inferencial	2 alunos tiveram 8 pontos
	5 alunos tiveram 6 pontos
	8 alunos tiveram 4 pontos
	4 alunos tiveram 2 pontos
	dois alunos tiveram 0 pontos

Reorganização da informação	4 alunos tiveram 4 pontos
	10 alunos tiveram 2 pontos
	7 alunos tiveram 0 pontos

Compreensão crítica	onze alunos tiveram 2 pontos
---------------------	------------------------------

Anexo 8 – Teste de diagnóstico inglês, matriz e resultados

Elaborado a partir da Exame nacional (IAVE, 2021).



Name: _____

Class: _____

You are going to read a text about technology.

Lessons From Teen Digital Life

The sun is about to set. It is an ordinary evening. Tina and Mary are patiently waiting on the edge of the cliff, staring at the sea. They got there well in advance, to find the best spot. Tina has been taking pictures the whole way, selfies and landscape photos, and choosing a specific set of filters. Now she is contemplating the sun, considering whether the take would be better

- 5 captured in time-lapse. Mary opens her bag and takes out some nuts and fresh fruit. She is ready to enjoy the sunset. The last thing she does before the show begins is switch her phone to airplane mode. It is all set. Both women want to enjoy this timeless moment in silence. Once the sun has set behind the sea, Mary packs up the leftovers. Tina checks her video again and again, adding a filter here, tweaking the contrast there. Finally, it's good to go. She creates a new
- 10 story on her favourite social network, uploads the video, tags people, and shares it with all her friends. Guess who is 17 and who is 40.

Digitally speaking, they feel worlds apart. And to some extent, they are: their digital experience is completely different. What for Mary feels like experiencing the sunset through a screen, for Tina is experiencing it with a screen, as if her phone were an extension of her own hand. It actually

15 has little to do with the screen itself. Where Mary sees a device, Tina experiences the connection with her friends and followers. Every take she makes is carefully prepared, in anticipation of the wave of likes and comments on her story. The difference between the two is that, while Mary was enjoying the uniqueness of the moment with all her senses, Tina was using all her senses to create a memorable and shareable experience. In fact, Tina's sunset

20 experience does not end once the sun fades away, but with the last like and comment that her story gets 24 hours later. And that changes everything.

Parenting in the digital age often seems overwhelming. According to the latest report from the EU Kids Online network, almost 70% of European children between the ages of 9 and 17 assist their parents when they feel lost online. This means parents feel the urgency of

25 developing digital parenting strategies and are making an effort to understand the complexity of the online world. Teaching kids how to cross the street is easy: one can explain how to do it and usually lead by example. In the midst of the digital revolution, experiencing first and teaching later is no longer the norm.

When asked about their perceptions of how their parents are educating them, teenagers

30 consistently complain that adults keep saying they are addicted to their phones without even asking what they are playing or whom they are talking to. While adults tend to view selfies as narcissistic, teens are trying to use them to write their own narrative, which, at the end of the day, is just another way of creating their own identity. Social media platforms are where they feel connected, where they see and are seen. A contest last year asked teenagers what adults

35 are missing about technology. In the winning essay, Taylor Fang (16, Utah) wrote: "Our search for our creative self isn't so different from previous generations'." She also said that to grow up with technology is to constantly question oneself, to split into multiplicities, to try to contain one's own contradictions.

- 40 In our modern way of life, both adults and teens all live with digital intensity, from working at home to video-calling family members each night. Hopefully, the experience will prompt adults to revisit some of their prejudices, to go behind the scenes and find the courage to ask teens why they do what they do. Who knows? Together, they may even decide to turn a digital corner that will change their lives.

<https://www.forbes.com> (accessed 03.10.2020). (Abridged and adapted)

- * 1. Match the ideas in column **A** with the corresponding paragraph in column **B**.
Two of the paragraphs do not apply.

COLUMN A	COLUMN B
(a) Prolonging the moment	Paragraph 1
(b) Changing roles	Paragraph 2
(c) The development of personality through social media	Paragraph 3
	Paragraph 4
	Paragraph 5

2. Circle the correct option (**A**, **B**, **C** or **D**) to complete the sentences according to the text.

3.1. In this text, the author's main purpose is to

- (A) describe teens' and parents' search for identity through technology.
- (B) explain how digital competence brings parents and teens together.
- (C) give an account of how parents are educating teens in the digital age.
- (D) explore how differently parents and teens approach technology.

3.2. How does Tina see her phone?

- (A) Her phone is just a device.
- (B) She always carries her phone with her.
- (C) Her phone is her connection with friends and followers.
- (D) Tina always switches her phone to airplane mode.

3.3. In paragraph 3, the author implies that being a parent in the digital age is

- (A) exciting.
- (B) impossible.
- (C) awesome.
- (D) difficult.

3.4. In paragraph 5, the author imagines a new digital era with

- (A) intensity.
- (B) certainty.
- (C) hope.
- (D) irony.

3.5. What description would fit Tina better?

- (A) Active, modern, and relaxed.
- (B) Naïve, living for the moment, and joyful.
- (C) Modern, concerned, and pays attention to detail.
- (D) Curious, joyful, and practical.

4. In a text of 30 to 50 words, express your opinion about who had a better experience viewing the sunset and why? You can use passages from the text to support your ideas.

Teste diagnóstico de inglês

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Associação	2
	2.1	Compreensão crítica	Escolha múltipla	2
	2.2	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	2.3	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.4	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.5	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	2.6	Reorganização da informação	Escolha múltipla	2
	4	Compreensão crítica	Resposta extensa	2
			Total	16

Compreensão literal – 2 questões – 4p.

Compreensão inferencial – 2 questões – 4p.

Reorganização da informação – 2 questões – 4p

Compreensão crítica – 2 questões – 4p

Grelha de correção do teste de diagnóstico										Total glob: Nota escala 0 a 20	
	1	3.1	3.2	3.3	2	3.4	3.5	3.6	4		
1	0	0	2	2	2	2	2	2	2	12	15
2	0	0	2	2	2	0	2	2	0	8	10
3	0	2	2	2	2	2	0	0	2	10	12,5
4	0	2	0	2	2	2	2	2	2	12	15
5	2	0	0	2	2	2	0	2	0	8	10
6	0	2	2	2	2	2	2	0	2	12	15
7	0	2	0	2	2	2	2	2	2	12	15
8	0	2	2	2	2	2	2	0	2	12	15
9	0	2	2	2	2	2	0	2	2	12	15
10	0	2	2	2	2	2	2	2	2	14	17,5
11	0	2	2	2	2	2	0	2	2	12	15
12	0	2	2	0	2	2	2	2	0	10	12,5
13	2	2	2	2	2	2	2	2	0	14	17,5
14	0	0	2	2	2	2	0	2	0	8	10
15	0	2	2	2	2	0	0	2	2	10	12,5
16	0	0	2	2	2	0	2	0	0	6	7,5
17	0	2	2	2	2	2	2	2	0	12	15
18	0	0	2	0	2	2	2	2	0	8	10
									Média	10,67	13,33

Compreensão literal 10 alunos obtiveram a pontuação total
7 alunos obtiveram 10 pontos
1 aluno não obteve pontos

Reorganização da informação 2 alunos obtiveram a pontuação total
12 alunos obtiveram 10 pontos
4 alunos obtiveram 0 pontos

Compreensão inferencial 14 obtiveram pontuação total
4 alunos obtiveram 10 pontos

Compreensão crítica 9 alunos obtiveram a pontuação total
4 alunos obtiveram 10 pontos
5 alunos obtiveram pontuação negativa



Didactic Unit 1

Helena Sofia Diogo Santos

Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

March 2022

School Secundária Padre António Vieira

School year: 2021/2022

Subject: English

11th grade

Class: CSE

Level: B1

Number of classes: 4

Class time: 50 minutes

Personal Aims: Try to respect the timing for each activity.

Setting: Classroom.

Class Profile: 20 Students

Timetable fit: 2nd semester.

Thematic area: 1. O Mundo à Nossa Volta: Ameaças ao ambiente; Questões demográficas; Questões de bioética; Intervenção cívica e solidária.

Teacher's role – The teacher is a planner, manager, a facilitator, Language resource, assessor, and rapport builder.

Student's role – The student has an active learner role, as well as he an interceptor, negotiator, listener.

Main Aim:

- Draw conclusions when reading.
- Systematise information.
- Practice and use Phrasal verbs.

Objectives:

By the end of this unit the students should be able to:

- a) Identify the main subject / theme of a text.
- b) Interpret information given in a text.
- c) Collect and arrange information.
- d) Identify literary features of a text.
- e) Correlate about literal and inferential information.
- f) Employ phrasal verbs.

Assumptions: The students have difficulties in interpreting and rephrasing information.

Anticipated problems / Possible solutions: Some students are resistant to speak in English – Be more supportive when needed.

Students may finish the tasks earlier – have an extra set of activities or they will help other groups.

Lesson 1 and 2.

Date: 15/03/2022

	Skills and subskills	Objectives	Procedures	Input	Interaction Pattern	Time
Lead in	Speaking and listening	Construct meaning from image. Formulate hypothesis.	Teacher distributes a worksheet with a picture and questions.	Worksheet 1 (picture)	Pair work. Learners to Teacher	15'
			Students comment on what they see guided by the questions.			
		Reading for gist	Collect information. Predict the activity. Discuss hypothesis.	Teacher distributes another worksheet and projects some questions	Worksheet number 2; PPT. Projector.	Think, Pair, Share.
Main part	Spoken Interaction	Discuss what the main points with your partner		10'		
		Share with the whole class		10'		
Main part	Listening	Recognise language. Identify and model language/ pronunciation.	Students listen to the recording of the story identifying main information.	Audio file with the text. Worksheet 3.	Whole class.	10'

	Spoken interaction	Create meaning	Discuss difficult words. If students do not ask, teacher verifies knowledge by asking the class)	PPT. Projector.	Whole class.	5'
	Grammar	Examine the story structure.	Students make the characterisation of the protagonist, setting and time of the story by collecting objective information from the text. Students infer traits and characteristics.	Worksheet 4.	Pair work.	20'
Conclusion	Spoken interaction	Recall and synthesize information	The students write the summary of the unit as a whole class discussion.	Whiteboard.	Whole class	10
Extra activity	Vocabulary	The student will practice spelling and recall vocabulary	Play Hangman with other titles of Bradbury's works collected from the biography worksheet or help other groups.	Worksheet number 2.	In pairs.	
Homework	Grammar	Prepare reading.	Read the rest of the story.	Available on Teams.	Individual work	
Assessment		Participation; creativity; fluency; attention, collaboration, and involvement in the activities.				

Lesson 3 and 4.

Date: 22/03/2022

	Skills and subskills	Objectives	Procedures	Input	Interaction Pattern	Time
Lead in	Speaking and Listening	Recall.	Recall last class' work.		Learners to Teacher	5'
Main part	Reading	Practice reading	The students read aloud parte 2 and 3 of the story answering questions.	Worksheet with the text	Whole class	20'
	Spoken interaction	Interpret text	Analyse the story structure - the plot and the outcomes.			20'
		Express opinion Discuss possible outcomes	Students debate on different possible outcomes for the story.	Teacher questions	Whole class	15'
	Grammar	Deduce usage of phrasal verbs.	Students do a worksheet about phrasal verbs. The teacher assists the students when necessary.	Worksheet	In pairs	15'
Conclusion	Grammar	Assess reading comprehension	Students do a worksheet to reorganise information from the story to assess their comprehension.	Worksheet	Individual work	15'
	Spoken interaction	Recall and synthesise information	The students write the summary of the unit as a whole class discussion.	Whiteboard.	Whole class	10'
Extra activity						
Assessment		Participation; creativity; fluency; attention, collaboration, and involvement in the activities. Worksheet number 5				

Worksheets and materials

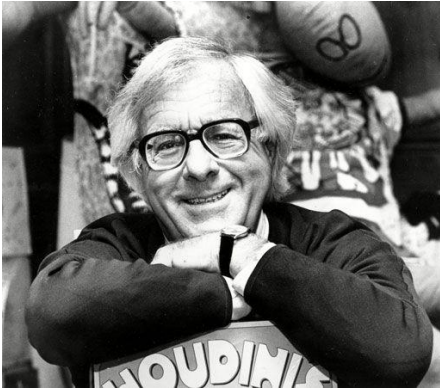
Anexo 10 – Ficha de pré-leitura

Name:

Date:



1. What do you see in this image?
2. What comes to your mind when you look at this picture?
3. Do you connect this image to the past or the future? Why?



(© LENNOX MCLENDON/AP/Shutterstock.com)

Ray Douglas Bradbury

(1920–2012). In his stories American author Ray Bradbury wove together the intrigue of changing technology with insightful social commentary. One of his best-known works was *The Martian Chronicles* (1950), a collection of interrelated stories concerning colonization of the planet Mars that attracted readers both young and old. In it, Bradbury portrayed the strengths and weaknesses of human beings as they encountered a new world.

Ray Douglas Bradbury was born on August 22, 1920, in Waukegan, Illinois. He grew up in Waukegan and in Los Angeles, California, where he founded a magazine called *Futura Fantasia* while in high school. He sold his first short story when he was 21 years old. His early stories were published in pulp magazines, but Bradbury later published stories in such mainstream magazines as *The New Yorker*, *Mademoiselle*, and the *Saturday Evening Post*. His science fiction and fantasy short-story collections included *The Martian Chronicles*, *The Illustrated Man* (1951), and *Dinosaur Tales* (1983). Bradbury's 1980 collection, *The Stories of Ray Bradbury*, covers a wide range of topics, none of which is truly science fiction. His novels included *Fahrenheit 451* (1953), *Dandelion Wine* (1957), and *Something Wicked This Way Comes* (1962). *Fahrenheit 451* was made into a motion picture in 1966, and *The Martian Chronicles* later appeared both as a motion picture and a television miniseries.

Everett Collection/Alamy)

In 1954 Bradbury was honoured with an award from the National Institute of Arts and Letters for his contribution to American literature. In 1956 he collaborated with John Huston to create the screenplay for *Moby Dick*. In addition to fiction

Bradbury wrote *Zen and the Art of Writing* (1973) and also published such dramas as *The Anthem Sprinters* (1963), *The Wonderful Ice Cream Suit* (1965), and *The Pedestrian* (1966). His volumes of poetry included *When Elephants Last in the Dooryard Bloomed* (1972), *Where Robot Mice & Robot Men Run Around in Robot Towns* (1977), and *The Haunted Computer and the Android Pope* (1981).

Bradbury's short film *Icarus Montgolfier Wright* (1962) was nominated for an Academy Award in 1963. Bradbury also wrote for television, including eight episodes of *Alfred Hitchcock Presents*. His work was represented in hundreds of anthologies of poetry, science fiction, short stories, and American literature. Bradbury received critical praise for the precision and



creativity of his writing and for the freshness of his imagery. Bradbury died on June 5, 2012, in Los Angeles.

In <https://kids.britannica.com/students/article/Ray-Douglas-Bradbury/310342>

Who?

Where?

When?

Vocabulary and notes:

by Ray Bradbury

To enter out into that silence that was the city at eight o'clock of a misty evening in November, to put your feet upon that buckling concrete walk, to step over grassy seams and make your way, hands in pockets, through the silences, that was what Mr. Leonard Mead most dearly loved to do. He would stand upon the corner of an intersection and peer down long moonlit avenues of sidewalk in four directions, deciding which way to go, but it really made no difference; he was alone in this world of A.D. 2053, or as good as alone, and with a final decision made, a path selected, he would stride off, sending patterns of frosty air before him like the smoke of a cigar.

Sometimes he would walk for hours and miles and return only at midnight to his house. And on his way he would see the cottages and homes with their dark windows, and it was not unequal to walking through a graveyard where only the faintest glimmers of firefly light appeared in flickers behind the windows. Sudden gray phantoms seemed to manifest upon inner room walls where a curtain was still undrawn against the night, or there were whisperings and murmurs where a window in a tomb- like building was still open.

Mr. Leonard Mead would pause, cock his head, listen, look, and march on, his feet making no noise on the lumpy walk. For long ago he had wisely changed to sneakers when strolling at night, because the dogs in intermittent squads would parallel his journey with barkings if he wore hard heels, and lights might click on and faces appear and an entire street be startled by the passing of a lone figure, himself, in the early November evening.

Anexo 13 – Segundo excerto do texto

On this particular evening he began his journey in a westerly direction, toward the hidden sea. There was a good crystal frost in the air; it cut the nose and made the lungs blaze like a Christmas tree inside; you could feel the cold light going on and off, all the branches filled with invisible snow. He listened to the faint push of his soft shoes through autumn leaves with satisfaction, and whistled a cold quiet whistle between his teeth, occasionally picking up a leaf as he passed, examining its skeletal pattern in the infrequent lamplights as he went on, smelling its rusty smell.

"Hello, in there," he whispered to every house on every side as he moved. "What's up tonight on Channel 4, Channel 7, Channel 9? Where are the cowboys rushing, and do I see the United States Cavalry over the next hill to the rescue?"

The street was silent and long and empty, with only his shadow moving like the shadow of a hawk in midcountry. If he closed his eyes and stood very still, frozen, he could imagine himself upon the

center of a plain, a wintry, windless Arizona desert with no house in a thousand miles, and only dry river beds, the streets, for company.

"What is it now?" he asked the houses, noticing his wrist watch. "Eight-thirty P.M.? Time for a dozen assorted murders? A quiz? A revue? A comedian falling off the stage?"

Was that a murmur of laughter from within a moon-white house? He hesitated, but went on when nothing more happened. He stumbled over a particularly uneven section of sidewalk. The cement was vanishing under flowers and grass. In ten years of walking by night or day, for thousands of miles, he had never met another person walking, not once in all that time.

He came to a cloverleaf intersection which stood silent where two main highways crossed the town. During the day it was a thunderous surge of cars, the gas stations open, a great insect rustling and a ceaseless jockeying for position as the scarab- beetles, a faint incense pattering from their exhausts, skimmed homeward to the far directions. But now these highways, too, were like streams in a dry season, all stone and bed and moon radiance.

He turned back on a side street, circling around toward his home. He was within a block of his destination when the lone car turned a corner quite suddenly and flashed a fierce white cone of light

upon him. He stood entranced, not unlike a night moth, stunned by the illumination, and then drawn toward it.

A metallic voice called to him:

"Stand still. Stay where you are! Don't move!"

He halted.

"Put up your hands!" "But-" he said.

"Your hands up! Or we'll Shoot!"

The police, of course, but what a rare, incredible thing; in a city of three million, there was only one police car left, wasn't that correct? Ever since a year ago, 2052, the election year, the force had been cut down from three cars to one. Crime was ebbing; there was no need now

for the police, save for this one lone car wandering and wandering the empty streets.

"Your name?" said the police car in a metallic whisper. He couldn't see the men in it for the bright light in his eyes.

"Leonard Mead," he said. "Speak up!"

"Leonard Mead!" "Business or profession?"

"I guess you'd call me a writer."

"No profession," said the police car, as if talking to itself. The light held him fixed, like a museum specimen, needle thrust through chest.

"You might say that," said Mr. Mead. He hadn't written in years. Magazines and books didn't sell any more. Everything went on in the tomblike houses at night now, he thought, continuing his fancy. The tombs, ill-lit by television light, where the people sat like the dead, the gray or multicolored lights touching their faces, but never really touching them.

"No profession," said the phonograph voice, hissing. "What are you doing out?"

"Walking," said Leonard Mead. "Walking!"

"Just walking," he said simply, but his face felt cold.

"Walking, just walking, walking?" "Yes, sir."

"Walking where? For what?"

"Walking for air. Walking to see."

"Your address!"

"Eleven South Saint James Street."

"And there is air in your house, you have an air conditioner, Mr. Mead?"

"Yes."

"And you have a viewing screen in your house to see with?"

"No."

"No?" There was a crackling quiet that in itself was an accusation.

"Are you married, Mr. Mead?" "No."

"Not married," said the police voice behind the fiery beam, The moon was high and clear among the stars and the houses were gray and silent.

"Nobody wanted me," said Leonard Mead with a smile.

"Don't speak unless you're spoken to!"

Leonard Mead waited in the cold night.

"Just walking, Mr. Mead?"

"Yes."

"But you haven't explained for what purpose."

"I explained; for air, and to see, and just to walk."

"Have you done this often?"

"Every night for years."

The police car sat in the center of the street with its radio throat faintly humming.

"Well, Mr. Mead," it said.

"Is that all?" he asked politely.

"Yes," said the voice. "Here." There was a sigh, a pop. The back door of the police car sprang wide. "Get in."

"Wait a minute, I haven't done anything!"

"Get in."

"I protest!"

"Mr. Mead."

He walked like a man suddenly drunk. As he passed the front window of the car he looked in. As he had expected, there was no one in the front seat, no one in the car at all.

"Get in."

He put his hand to the door and peered into the back seat, which was a little cell, a little black jail with bars. It smelled of riveted steel. It smelled of harsh antiseptic; it smelled too clean and hard and metallic. There was nothing soft there.

"Now if you had a wife to give you an alibi," said the iron voice. "But-"

"Where are you taking me?"

The car hesitated, or rather gave a faint whirring click, as if information, somewhere, was dropping card by punch-slotted card under electric eyes. "To the Psychiatric Center for Research on Regressive Tendencies."

He got in. The door shut with a soft thud. The police car rolled through the night avenues, flashing its dim lights ahead.

They passed one house on one street a moment later, one house in an entire city of houses that were dark, but this one particular house had all of its electric lights brightly lit, every window a loud yellow illumination, square and warm in the cool darkness.

"That's my house," said Leonard Mead.

No one answered him.

The car moved down the empty river-bed streets and off away, leaving the empty streets with the empty side-walks, and no sound and no motion all the rest of the chill November night.



Didactic Unit 2

Helena Sofia Diogo Santos

Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário

April and May 2022

Escola Secundária Padre António Vieira

School year: 2021/2022

Subject: English

Year 11

Class: CSE

Level: B1

Number of classes: 4

Class time: 50 minutes

Personal Aims: Try to respect the timing for each activity.

Setting: Classroom - the desks will be displayed in a U-shaped layout.

Class Profile: 20 Students.

Timetable fit: 2nd semester.

Thematic area: 3. O Mundo do Trabalho: O mundo do trabalho em mudança; O jovem perante as mudanças.

Teacher's role – The teacher is a planner, manager, a facilitator, language resource, assessor, and rapport builder.

Student's role – The student has an active learner role, as well as an interceptor, negotiator, listener.

Main Aim:
Draw conclusions from visuals.
Practice compound words.
To collaborate in pairs and groups.

Objectives:

By the end of this unit the students should be able to:

- a) Think critically.
- b) Express themselves in a clear way about the thematic areas introduced; describe, narrate and demonstrate points of view and information.
- c) Identify validity from visuals.

- d) Interagir com eficácia, participando em discussões, defendendo pontos de vista; interagir, pedindo clarificação, reformulação e/ou repetição; usar formas alternativas de expressão e compreensão,
- e) Make a better usage of compound words.

Assumptions: The students have difficulties with oral interaction.

Anticipated problems / Possible solutions: Students may get to the answer too soon - Continue to explore the topic.

Some students are resistant to speak in English – Be more supportive when needed.

Students may finish the tasks earlier – have an extra set of activities or they will help other groups.

Lessons 1 and 2.

Date: 26/04/2022

	Objectives	Procedures	Input	Interaction Pattern	Time
Lead in	Activate previous knowledge	Brainstorm ideas about what is important when choosing a career path.	N/A	Individual work.	20'
		The teacher asks students to write their names and then to write their names with the other hand.	N/A	Individual work.	10'
Main part	Raise awareness about the self.	The teacher guides a discussion about the issues felt when doing the activity. The students discuss issues and thoughts. The teacher tries to elicit the word self-awareness as a key process to choose a career.	PowerPoint with questions.	Whole class / pair work.	20'
Grammar	To elicit word formation processes	The teacher focus attention on the word and elicits that it is a compound word		Whole class	10
	To explore word formation processes	Students do a worksheet about compound words	Worksheet	Pair work	30'
Conclusion	Recall and synthesise information	The students write the summary of the lessons as a whole class discussion.	Whiteboard.	Whole class	10
Assessment	Participation; creativity; fluency; attention, collaboration, and involvement in the activities. Worksheet.				

Lesson 3 and 4.
Date: 02/05/2022

	Objectives	Procedures	Input	Interaction Pattern	Time
Lead in	Recall.	Recall last class' work.	N/A	Learners to Teacher	5'
Main part	To comprehend different types of texts.	Watching a video about introverts, extroverts and ambiverts answering some comprehension questions.	Carl Jung's Theory on Introverts, Extraverts, and Ambiverts	Individual work Comprehension worksheet.	20'
	Think critically.	The teacher introduces three characters. Students choose what would be the best profession for that character.	PowerPoint.	Think, pair, share.	15'
	Interacting and expressing opinion.	Students do a debate arguing why they chose that profession.	PowerPoint with key words for expressing opinion		40'
	Think critically	The teacher asks if knowing one's personality type should influence the career choice	N/A	Students to teacher.	10'
Conclusion	Recall and synthesise information	The students write the summary of the lessons as a whole class discussion.	Whiteboard.	Whole class	10'
Assessment	Participation; creativity; fluency; attention, collaboration, and involvement in the activities. Worksheet number 5				

Worksheets

Name: _____ Class: _____ N: _____ Date: ____/____/____

Word formation

Process by which new words are formed out of all or parts of existing ones.¹

There are four main kinds of word formation:

- Prefixes (unusual, multipurpose).
- Suffixes (employer, reasonable).
- Conversion (email, microwave - change of grammatical category).
- Compounds (backache, easy-going).

Prefix	Meaning	Examples
1. dis-, im-, ir-, un-, dis, in-, il, non-	Not, do the opposite, opposite	Dislike, unhappy, nontraditional, impolite...
2. re-	To do again	Rewrite, replay, reread
3. pre- / post-	Before / Post- : After	Prehistoric/ post-war
4. mis-	In an wrong way; wrongly	misunderstand, misread, misuse
5. co-	Together	Co-manage, co-author, co-operate
6. contra-	Opposite	Contradict, argue against
7. out-	More than	Outnumber
8. anti-	Against	Antiwar- antiracism,

A prefix is a morpheme that we add to the _____ of a word to make a new word.

Suffix	Meaning	Examples
1. -er/-ist/-or	A person who does something	Singer, teacher, player, dentist, translator
2. -er	To compare two things	Happier, taller
3. -less	Without	Homeless, helpless
4. -ful	Full of	Hopeful, successful, powerful
5. -ly	In what way (to make adverbs/ adjs)	Quickly, friendly, daily, lovely...
6. -ible	Can be done	Possible,
7. -able	Capable of- fit for	Comfortable, suitable, acceptable, valuable, etc.
8. -ness, -tion, -ity, -ment...	State or quality (to make nouns)	Kindness,

A Suffix is a morpheme that we add to the _____ of a word to make a new word.

A) FILL IN THE SENTENCES WITH THE CORRECT PREFIXED WORD:

- The clerk was so _____ that he didn't even bother to offer me a bag.
- She is so _____ that she's on the verge of being rude!
- Where are my keys? I wonder if I lost them or I just _____ them....
- The budget was completely wrong, she had to _____ it all over again.

B) FILL IN THE SENTENCES WITH THE CORRECT SUFFIXED WORD:

- James grew 5 inches last Summer, he is, in fact, _____ than he was.
- Children are always curious about everything, I guess their _____ has no limits.
- The _____ road in the United State is Route 66, it has 3939 kilometres.
- A _____ is an expert in physics.

C) - WRITE A SMALL TEXT IN WHICH YOU USE AT LEAST THREE DERIVED WORDS. YOUR TEXT MUST MAKE SENSE AND HAVE AT LEAST 30 WORDS.

¹ <https://www.macmillandictionary.com/dictionary/british/word-formation>

Anexo 14 – Teste final, sua matriz e resultados.

Elaborado a partir da Exame nacional (IAVE, 2020).



English Reading comprehension 11th Year	
	Student's name: _____
	Class: _____
	Date: _____
	Teacher's Signature: _____

You are going to read a text about volunteering.

Volunteering

BY KATHLEEN TAYLOR-GADSBY, OCTOBER 16, 2017

Volunteers often make the news for actively working in communities in need all over the world. We have seen so many amazing examples of the impact that volunteers can make, and it's worth learning more about it. The last time a comprehensive study was conducted, it was found that a quarter of Americans volunteered through organizations. Where I live, we have a
5 volunteerism rate of 27.5%. The American city with the highest volunteer rate is Minneapolis at 37.1% and the lowest is Miami at 13.4%.

So why should we volunteer? In short, there are not enough paid staff to, among other things, give the goods disadvantaged people in our communities often need. It's as simple as that. What does the organization get? Simply put, a more adequate workforce to help run it!
10 Volunteering provides organizations with enough people to do the work and give assistance to those in need.

As a volunteer, what do we get out of it? There are three leadership skills which are inevitably gained through this experience and which can facilitate our access to university on applying. The first is flexibility. When you volunteer, the number of people helping out can change rapidly,
15 as well as the available funding, though the mission remains the same. This forces us to adjust accordingly. The second leadership skill we acquire is problem-solving. I felt it every time I had to come up with workable, fast solutions for all types of situations. Finally, our ability to take initiative grows with every decision. Ultimately, volunteering helps the community and volunteers also benefit from something they call the "happiness effect." They begin to build
20 social connections based on shared values, all of which work in favor of a stronger, more connected community. This improves everybody's lives.

With so many benefits resulting from volunteering, the obvious question is, "Why don't more people volunteer?" There's no answer to that. It is, at least in part, because the volunteer opportunity does not represent what they value. "Giving back" may not be meaningful to
25 everyone. But meeting new people or getting to spend time at the art museum every Saturday may offer a valuable enough experience to encourage participation. Finding a connection between volunteer opportunities and what you value is a great motivator. So is a friend's invitation to join them at community meetings organized by their favorite nonprofit organization.

A common reason people give for not volunteering is lack of time. While this is a real issue, it
30 can often be overcome. Another reason may be a bad experience with volunteering in the past or even a certain distrust of the ideals and motivations of organizations. To encourage more participation, nonprofits are now beginning to revise expectations for volunteers, to reduce complexity and time required for service, as well as ensuring organizations don't lose their

good reputation.

- 35 Nevertheless, all things taken into account, volunteering is the right thing to do for so many reasons: for your community, to develop leadership skills and to find quick access to a happier life. Search online for opportunities that suit your schedule and values. In spite of the stress and lack of time — or maybe because of it —, get out there and give a hand to those in need.

<https://www.forbes.com> (accessed 16.09.2019).
(Abridged and adapted)

1. Match the ideas in column A with the corresponding paragraph in column B.
Two of the paragraphs do not apply.

Write only the letters and the paragraph numbers.

COLUMN A	COLUMN B
(a) Strengthening community bonds	Paragraph 1
(b) Data about volunteering	Paragraph 3
(c) Where to find information on volunteering	Paragraph 4
	Paragraph 5
	Paragraph 6

2. Choose the correct option (A, B, C or D) to complete the sentences according to the text.

2.1. In this text, the author's main purpose is to

- (A) emphasise how important volunteering is.
- (B) question the importance of volunteering.
- (C) explain why people ignore volunteering.
- (D) present pros and cons of volunteering.

2.2. The American city with the highest rate of volunteers is

- (A) Where Kathleen lives.
- (B) Miami at 37.1%.
- (C) Minneapolis at 37.1.
- (D) The average of 27.5.

2.3. In paragraph 3, according to the author, volunteering

- (A) requires complex abilities from people.
- (B) provides people with important competences.
- (C) results in a successful future job.
- (D) promotes the development of academic interest.

2.4. In paragraph 4, we can infer that to convince people to volunteer, we should

- (A) give them opportunities to do something they value.
- (B) invite people to spend time in museums.
- (C) encourage them to value the idea of “giving back”.
- (D) organise meetings at nonprofit community events.

2.5. In paragraph 5, one of the reasons people give for not volunteering is that

- (A) it requires considerable skills.
- (B) the expectations are too high.
- (C) there is lack of information about what to do.
- (D) they **distrust** some organisations.

3. Add a subtitle to the text.

4. You are thinking about how to find the right volunteer opportunity.

Write a short blog entry stating your reflections about one or more of the following questions:

What causes are important to you?

Do you prefer to work alone or as part of a team?

How much time are you willing to commit?

What skills can you bring to a volunteer job?

Write your text in 30-50 words.

Teste final

Matriz

Textos	Itens	Nível de compreensão	Formato do item	Cotação
Texto A	1	Reorganização da informação	Associação	2
	2.1	Compreensão crítica	Escolha múltipla	2
	2.2	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	2.3	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.4	Compreensão inferencial	Escolha múltipla	2
	2.5	Compreensão literal	Escolha múltipla	2
	3	Reorganização da informação	Resposta curta	2
	4	Compreensão crítica	Resposta longa	2
			Total	16

Compreensão literal – 2 questões – 4p.

Compreensão inferencial – 2 questões – 4p.

Reorganização da informação – 2 questões – 4p

Compreensão crítica – 2 questões – 4p.

Grelha de correção do teste final												
	1	2					3	4	Total global			
		2.1	2.2	2.3	2.4	2.5						
1	2	2	2	2	2	0	2	2	0	12	15	
2	0	2	2	2	0	2	2	0	0	8	10	
3	2	2	2	2	0	2	2	0	2	12	15	
4	0	2	2	2	2	2	2	2	2	14	17,5	
5	0	2	2	2	2	0	2	0	0	8	10	
6	2	2	2	2	2	2	2	2	2	16	20	
7	2	2	2	2	2	2	0	2	2	14	17,5	
8	2	2	2	2	2	2	2	2	0	14	17,5	
9	2	2	2	2	2	2	2	2	0	14	17,5	
10	2	2	2	2	2	2	2	2	0	14	17,5	
11	0	2	2	2	2	2	2	2	0	12	15	
12	0	2	2	2	2	2	2	0	0	10	12,5	
13	0	2	2	2	2	2	2	2	2	14	17,5	
14	0	2	2	2	0	2	0	2	0	8	10	
15	0	2	2	2	2	2	2	2	0	12	15	
16	0	0	2	2	2	0	2	0	0	6	7,5	
17	0	2	2	2	2	2	2	2	0	12	15	
18	2	0	2	2	2	2	0	2	0	10	12,5	
										Média	14,6	