



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Mário Jorge Castro Faria

PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS

ESTRATÉGIAS DE DRAMATIZAÇÃO E RECURSO À IMAGEM

Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Mário Jorge Castro Faria, orientado pela Professora Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo e pela Professora Doutora Ana Paula Oliveira Loureiro, apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra

Fevereiro de 2021

FACULDADE DE LETRAS

PRÁTICAS DE INCENTIVO À LEITURA NO ENSINO DO PORTUGUÊS E DO INGLÊS ESTRATÉGIAS DE DRAMATIZAÇÃO E RECURSO À IMAGEM

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Práticas de Incentivo à Leitura no Ensino do Português e do Inglês
Subtítulo	Estratégias de dramatização e recurso à imagem
Autor/a	Mário Jorge Castro Faria
Orientador/a(s)	Maria José Florentino Mendes Canelo
Júri	Ana Paula Oliveira Loureiro Presidente: Doutora Ana Maria Silva Machado Vogais: 1. Doutor Rui Manuel Afonso Mateus 2. Doutora Maria José Florentino Mendes Canelo
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e de Inglês
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Inglês
Data da defesa	12-fevereiro-2021
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	16 valores



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Agradecimentos

Às minhas orientadoras, Professoras Doutoras Maria José Canelo e Ana Paula Oliveira Loureiro. Não tenho palavras para agradecer toda a sua paciência e dedicação para comigo. Nunca me esquecerei disso, guardarei no meu coração o seu exemplo de cumprir com excelência a missão de ser professor.

Às professoras cooperantes, professoras Júlia Gomes e Cristina Pratas, que me acompanharam dando o seu apoio, corrigindo-me e ensinando-me a ser cada dia melhor na minha prática pedagógica.

Aos/às alunos/as das turmas 2019/2020, por terem participado neste projeto com muita disposição e entusiasmo. Obrigado por me receberem com tanto carinho e por me fazerem viver momentos tão agradáveis.

À equipa de docentes da Escola Secundária da Mealhada, que me acolheu tão bem.

Aos meus pais, que, apesar dos problemas de saúde, apoiaram-me na decisão de voltar aos estudos.

À minha família, principalmente ao meu irmão mais velho, pelo incentivo de continuar e nunca desistir dos meus sonhos.

Aos meus amigos e amigas que me suportaram todo este tempo, sempre preocupados com o meu bem-estar. Obrigado pelas orações e pelo companheirismo em momentos de grandes desafios.

A Deus que esteve comigo em todo o tempo (Mateus 28.20), renovando as minhas forças físicas e mentais.

RESUMO

Práticas de Incentivo à Leitura no Ensino do Português e do Inglês: estratégias de dramatização e recurso à imagem

A leitura desempenha um papel fundamental na vida escolar dos/as alunos/as fornecendo-lhes meios de adquirir vários tipos de conhecimentos, tais como conhecimento linguístico, conhecimento de si e do mundo, conhecimento de outras culturas e outras formas de vida. Para isso, os/as alunos/as precisam de adquirir bons hábitos de leitura, obtendo, desta forma, ferramentas importantes para o desenvolvimento das personalidades e das capacidades mentais e também do pensamento crítico. Assim, é necessário elaborar estratégias que visem a promoção da leitura estimulando os comportamentos dos/as alunos/as como leitores. O objetivo deste relatório de estágio é apresentar os resultados da aplicação, em sala de aula, de estratégias que procuram comprometer os/as alunos/as com a leitura, buscando, através da dramatização, do teatro de fantoches e do recurso à imagem, o envolvimento e o melhoramento das suas práticas de leitura.

A estrutura interna do relatório está dividida em duas partes: na Parte I, apresenta-se o contexto socioeducativo e a escola na qual decorreu o estágio, (capítulo 1), faz-se a apresentação do estagiário e descrevem-se as atividades desenvolvidas no âmbito da prática pedagógica, sendo esta acompanhada de uma reflexão crítica sobre as atividades elaboradas durante o estágio (capítulo 2). A Parte II é igualmente constituída por dois capítulos: o capítulo 3, em que se faz o enquadramento teórico do tema do presente trabalho e o capítulo 4, dedicado à descrição do processo de didatização das estratégias de incentivo à leitura definidas.

A prática pedagógica contou com um leque de atividades que incluíram o teatro de fantoches, a dramatização e a imagem, através das quais foi possível comprovar os aspetos teóricos expostos. É de salientar que, tanto as estratégias de dramatização, como as estratégias de teatro de fantoches foram parcialmente inviabilizadas devido à pandemia do COVID-19, em março de 2020. No entanto, e como já tinham sido iniciadas algumas atividades recorrendo a essas estratégias de acordo com o projeto inicial, o relatório apresenta essas atividades, bem como a sua fundamentação teórica; face a esta situação, o recurso à imagem foi a solução encontrada para dar continuidade e finalizar o estudo já iniciado.

Palavras-chave: Incentivo à Leitura; Leitura Extensiva; Dramatização; Ensino de Línguas; Imagem.

ABSTRACT

Promoting Practices in Portuguese and English Teaching: dramatization and use of images

Reading plays a fundamental role in the students' school life by providing them with the means to acquire various types of knowledge, such as linguistic knowledge, knowledge of themselves and the world, knowledge of other cultures and other forms of life. Accordingly, the students need to acquire good reading habits, obtaining thereby important tools for the development of their personality, mental skills, and critical thinking. Thus, it is necessary to develop strategies aimed at promoting reading by stimulating the students' behaviour as readers. The objective of this internship report is to present the results of the application of the strategies that commit students to reading, seeking, through dramatization, puppet theatre and the use of images their involvement in and improvement of their reading practices.

The structure of the report is divided into two parts: Part I, introduces the socio-educational context and the school in which the internship took place (chapter 1), as well as the intern. The activities developed during the internship are described within the scope of the pedagogical practice, which is accompanied by a critical reflection (chapter 2). Part II also consists of two chapters: chapter 3, exposes the theoretical framework of the theme of the present work, and chapter 4 is devoted to the description of the didactic process involving the previously defined motivation strategies for reading.

The pedagogical practice included a range of activities from puppet theatre, dramatization and the use of images, aimed at testing the theoretical aspects exposed in chapter 3. It should be noted that both the dramatization and the puppet theatre strategies were partially rendered unfeasible due to the COVID-19 pandemic outbreak in March 2020. However, and as some activities had already started according to the initial project, the report presents them alongside with their theoretical framework. In order to address this situation, the use of images was the solution to carry through the study project.

Keywords: Activities for promoting reading; Extensive Reading; Dramatization; Language Teaching; Image.

ÍNDICE

<u>INTRODUÇÃO</u>	1
<u>PARTE I</u>	3
<u>1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO</u>	3
<u>1.1 - Meio envolvente</u>	3
<u>1.2 - Projeto Educativo</u>	5
<u>1.3 - A escola</u>	7
<u>1.4 - Caraterização das turmas</u>	9
<u>1.4.1 - Turma de Português</u>	9
<u>1.4.2 - Turma de Inglês</u>	9
<u>2. APRESENTAÇÃO DO ESTAGIÁRIO</u>	11
<u>2.1 - O estagiário</u>	11
<u>2.1.1 – Experiência prévia</u>	12
<u>2.2 – Aulas lecionadas</u>	12
<u>2.2.1 – Aulas de Português</u>	15
<u>2.2.2 – Aulas de Inglês</u>	19
<u>2.3 – Presença em reuniões</u>	22
<u>2.4 – Atividades extraletivas</u>	23
<u>PARTE II</u>	24
<u>3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: INCENTIVO À LEITURA</u>	25
<u>3.1 - A Leitura: um processo complexo</u>	25
<u>3.2 - A compreensão da leitura</u>	28
<u>3.3 – O processamento da leitura em L1 e L2</u>	29
<u>3.4 - Vantagens da leitura</u>	31
<u>3.5 - Hábitos de leitura</u>	32
<u>3.6 - A Leitura Extensiva e as suas vantagens</u>	34
<u>3.7 - Estratégias de incentivo à leitura em contexto escolar / em sala de aula</u>	38
<u>3.7.1 – Teatro/dramatização</u>	39
<u>3.7.2 - Teatro de Fantoques</u>	43
<u>3.7.3 – A Imagem</u>	46
<u>4. DIDATIZAÇÃO</u>	49

<u>4.1 - Metodologia: instrumentos para recolha de dados</u>	50
<u>4.1.1 - Inquérito por questionário - Hábitos de leitura</u>	52
<u>4.1.2 - Atividades de leitura - estratégias de dramatização</u>	54
<u>4.1.2.1 - Disciplina de Português</u>	54
<u>4.1.2.2 - Disciplina de Inglês</u>	58
<u>4.2 - Dados e análise de dados</u>	60
<u>4.2.1 - Disciplina de Português</u>	60
<u>I - Questionário: perceção dos/as alunos/as sobre a atividade: Cena do Judeu, de Gil Vicente, O Auto da Barca do Inferno – fantoches</u>	60
<u>II - Questionário Hábitos de leitura</u>	62
<u>III - Questionário Estratégias de leitura</u>	68
<u>IV - Conto “A Aia” de Eça de Queirós - Banda Desenhada</u>	71
<u>a) Questionário/Guião de leitura: ‘Google Forms’</u>	71
<u>b) Banda desenhada</u>	73
<u>4.2.2 - Disciplina de Inglês</u>	77
<u>I - Questionário: hábitos de leitura</u>	77
<u>II - Didatização de um conteúdo em ensino presencial: projeto de teatralização já iniciado</u>	84
<u>III - Conto “The Canterville Ghost” de Oscar Wilde</u>	85
<u>a) Questionário/guião de leitura – ‘Google Forms’</u>	85
<u>b) Questionário do excerto do conto</u>	87
<u>c) Ilustração com recurso a imagens de excerto do conto – “Adobe Spark”</u>	88
<u>CONSIDERAÇÕES FINAIS</u>	92
<u>BIBLIOGRAFIA</u>	94
<u>ANEXOS</u>	98

INTRODUÇÃO

Serve o presente relatório de estágio para apresentar o meu percurso durante a prática pedagógica supervisionada, durante o ano de estágio, realizada no âmbito do Mestrado em Ensino de Português e de Inglês no 3º Ciclo e no Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra, que decorreu no ano letivo de 2019/2020. A instituição de ensino na qual tive a oportunidade de lecionar as duas disciplinas é a Escola Secundária da Mealhada, pertencente ao Agrupamento de Escolas da Mealhada.

O relatório está organizado em duas partes. A primeira (Parte I) diz respeito ao contexto socioeducativo, apresentando o meio sociocultural em que se insere a escola, a informação relativa ao estabelecimento de ensino, ao seu projeto educativo e a caracterização das turmas de Português e de Inglês com as quais trabalhei, nomeadamente, 9º e 10º anos, respetivamente; descreve, de seguida, as atividades desenvolvidas durante o estágio científico pedagógico do professor estagiário, refletindo criticamente sobre elas. De igual modo, serão referidas as expectativas e os desafios encontrados durante a experiência educativa, bem como uma breve análise das aulas lecionadas por mim nas duas disciplinas e das atividades extracurriculares nas quais participei. A segunda parte (Parte II) é ditada pelo tema escolhido e que dá título ao presente relatório. Será feita uma análise teórica de conceitos relevantes na área e a respetiva aplicação prática desenvolvida no estágio. Deste modo, serão relatadas algumas das experiências de didatização que realizei, indicando os seus objetivos, meios e resultados.

O relatório termina com algumas considerações finais e conclusões.

O tema monográfico discutido neste trabalho surge pela importância da leitura na vida dos/as alunos/as. O projeto foi concebido com o objetivo de despertar os/as alunos/as para a leitura tomando o livro como ferramenta essencial para o desenvolvimento do conhecimento. A escolha do teatro e dos fantoches como estratégias de incentivo à leitura está associada à minha experiência prévia de trabalho com adolescentes num projeto chamado “Kids Day”, que, na altura do Dia Mundial das Crianças, tem sido desenvolvido em algumas escolas primárias do distrito de Aveiro. Duas das estratégias que são usadas habitualmente neste projeto são a apresentação de dramatização e teatro de fantoches, em que são os/as adolescentes os/as principais intervenientes. Como nestas intervenções tenho visto o grande entusiasmo e motivação na preparação e apresentação das dramatizações e do teatro de

fantoches, escolhi estas estratégias no intuito de incentivar os/as alunos/as para a leitura. As reflexões e considerações pretendem demonstrar até que ponto o uso da dramatização e do teatro de fantoches, na exploração de textos literários, poderá mudar a relação dos/as alunos/as com a leitura desenvolvendo as competências a ela associadas. Devido à pandemia do COVID-19 que assolou o país e o mundo em 2020, o projeto, em conversa com as orientadoras da escola e da Faculdade de Letras, foi reajustado às condições que passamos a viver desde março, nomeadamente no que toca ao enquadramento e às novas estratégias usadas no final do estágio. Estas estratégias passaram pelo recurso à imagem, sendo encaixadas nos procedimentos já efetuados até àquela data, de maneira a levar este estudo a bom termo, sem prejuízo também da aprendizagem dos/as alunos/as.

PARTE I

1. CARATERIZAÇÃO DO CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO

1.1 - Meio envolvente¹

A escola que me acolheu como professor estagiário fica situada na Mealhada, no centro litoral de Portugal, que se insere na localidade de Coimbra e está integrada na região da Bairrada, tendo como limites Anadia, a norte, Mortágua e Penacova, a este, Coimbra, a sul e Cantanhede, a oeste. O município da Mealhada é composto por seis freguesias: a união das freguesias da Mealhada, Ventosa do Bairro e Antes; Barcouço; Casal Comba; Luso; Pampilhosa; e Vacariça.

O município da Mealhada, com uma área de 111 km², encontra-se numa posição fronteiriça, tanto do ponto de vista administrativo, pertencendo ao distrito de Aveiro, como do ponto de vista paisagístico, distinguindo-se dos setores ocidental e central, que têm uma paisagem aplanada, e do setor oriental, mais montanhoso. Entre as principais áreas urbanas da região centro destacam-se Aveiro e Coimbra. Os acessos ao município assumem-se como um dos principais fatores de desenvolvimento, pela sua posição estratégica e central no trânsito nacional, norte/sul e regional e a articulação de quatro grandes eixos, tanto rodoviários, A1 e IC2, como ferroviários, linha do Norte e linha da Beira Alta. A Mealhada é atravessada no sentido norte-sul pela A1, com acesso pelo nó da Mealhada e pelo IC2, na ligação Lisboa-Porto, ambos de grande importância estratégica no desenvolvimento nacional e regional. As terras que vieram a constituir o concelho foram atravessadas por esta importante via, que, durante o Império Romano, ligava *Olissipo* (Lisboa), na foz do Tejo, a *Cale* (Vila Nova de Gaia), na margem esquerda do Douro. Por ela passaram muitos viajantes, exércitos invasores, vindos do Norte, como os dos povos germânicos, ou do Sul, como os muçulmanos (Marques, 2002:5). Com a queda do Império Romano e o domínio de alguns outros povos, restaria uma velha calçada, que é referida nos documentos dos séculos XII e XIII como *stratam antiquam* e *estrada velha coimbram*. Com as diversas adaptações ao longo dos séculos, hoje esta via é conhecida como IC2.

¹ Site da Câmara Municipal da Mealhada <http://www.cm-mealhada.pt/>; Carta Educativa <http://www.cm-mealhada.pt/menu/353/carta-educativa> - consultado a 20 de outubro de 2019.

À semelhança de outros nomes de algumas povoações portuguesas, existe uma lenda associada à origem do nome Mealhada, que diz que “no longínquo século XIII (...), uma rainha passava por ali e viu um homem a semear alhos numa leira enorme. Comentou a cabeça coroada: *‘Mas que grande alhada!’* Um dos seus séquitos, que também observara, atreveu-se a explicar: *‘Saiba vossa majestade que ainda só está semeada mea alhada’.*”² Não sendo consensual tal origem, o certo é que o documento mais antigo que se conhece com tal designação data de 1288, o mesmo século a que se refere a lenda.

Falar da Bairrada é reconhecer uma região turística por excelência. A Bairrada é conhecida como o berço de grandes vinhos com características que são típicas das condições naturais da terra que possibilitam a atividade vinícola. A “Rota dos Vinhos da Bairrada”, já reconhecida a nível nacional, organiza-se em três percursos, cada um com atrativos próprios: “Trilhos do Monte”, “Caminhos do Barro” e “Estradas de Areia”. Nestes percursos é possível fazer agradáveis passeios por zonas com paisagens extraordinárias, desde a vegetação deslumbrante a estâncias termais. Esta rota inclui um total de 28 pontos de atração no que diz respeito a quintas, caves e adegas. A Mata Nacional do Buçaco, considerada património nacional, possui árvores seculares, raras e exóticas, de todas as partes do planeta, plantadas pelos frades Carmelitas que ali estabeleceram um convento, em 1628. É um local encantador, ideal para um passeio em harmonia com a natureza. A mata abriga um valioso património histórico, como as ermidas que evocam os Passos da Via Sacra e ostentam imagens de tamanho real; o Museu Militar, consagrado à memória das Invasões Francesas e da célebre Batalha do Buçaco, ou o Vale dos Fetos e a Fonte Fria, cascata em escadaria de pedra alimentada por nascentes naturais, que podem ser admiradas no Miradouro da Cruz Alta. No coração da mata, o Palace Hotel do Buçaco, inicialmente construído para pavilhão de caça do rei Dom Carlos, foi concluído em 1907. O edifício, em estilo neomanuelino, está decorado com painéis de azulejos, frescos e quadros alusivos à epopeia dos Descobrimentos portugueses. Também de destacar na região são as Termas de Luso e da Curia, que proporcionam tratamentos para problemas de diversas índoles, pelas qualidades terapêuticas das suas águas minerais e naturais e ainda a qualidade e notoriedade da gastronomia desta zona. É o caso do famoso Leitão Assado da Bairrada, prato típico da região, e outras iguarias, como a Chanfana, a Feijoada de Leitão e a Cabidela de Leitão, que normalmente serve de degustação, quer no princípio de refeição, quer como prato completo, antes da prova final do

² Site do Agrupamento de Escolas da Mealhada <http://aemealhada.pt/> - consultado a 23 de outubro de 2019.

estaladiço leitão. O leitão, o vinho, o pão e a água constituem as ‘4 Maravilhas da Mesa da Mealhada’.³

1.2 - Projeto Educativo

De acordo com os dados de 2016/2017, a rede educativa do município da Mealhada é formada por 26 estabelecimentos de ensino, dos quais 14 são referentes à educação pré-escolar (9 da rede pública e 5, da rede privada), 6, do 1º CEB (rede pública), 4, do 2º e 3º CEB (3 da rede pública e 1 da rede privada) e 2, do ensino secundário (1 da rede pública e 1 da rede privada). A União das Freguesias da Mealhada, Vacariça e Antes é a que concentra o maior número de escolas e uma população escolar de 1510 alunos, sendo também a única a apresentar todos os níveis de ensino, desde a educação pré-escolar ao ensino secundário.

A população residente no município da Mealhada é relativamente menos escolarizada do que a população portuguesa na sua globalidade e do que a população da região de Coimbra. Para esta análise, o município considerou dois extremos: por um lado, a população residente na Mealhada, sem qualquer nível de ensino – 18,2% –, um valor semelhante à média nacional (18,8%), e a população com apenas o ensino básico – 57% –, um valor superior à média do continente (54,9%), por outro lado, a população que atinge níveis de escolaridade superiores (ensino superior), com uma percentagem inferior - 10,7% - à média nacional (11,9%) e à média da Região de Coimbra (13,5%). Em 2011, a Mealhada apresentava uma taxa de analfabetismo de 4,7%, o mesmo ano em que 10,3% da população que reside na Mealhada com 15 ou mais anos de idade não tinha completado qualquer nível de ensino. Esta baixa escolaridade deve-se, maioritariamente, ao abandono escolar (Cordeiro, 2017: 93). A Estratégia Centro 2020, da Câmara Municipal da Mealhada, apresenta o objetivo de recuperar jovens que já tenham abandonado o sistema de ensino sem a conclusão dos estudos obrigatórios, já que cerca de 1,2% dos indivíduos entre os 6 e os 15 anos do concelho da Mealhada não frequentavam o sistema de ensino. Em relação à população entre os 18 e os 24 anos de idade que completou o 3º CEB, mas que não frequentava qualquer sistema de ensino, os valores percentuais são preocupantes, já que perfazem o valor de 15,3%. A percentagem de indivíduos entre os 18 e os 24 anos de idade que deixou de estudar sem ter completado o

³ A marca “Água|Pão|Vinho|Leitão. As 4 Maravilhas da Mesa da Mealhada” foi criada pela Câmara Municipal, em 2007, com o intuito de valorizar e promover os quatro ícones gastronómicos de referência do concelho. www.4maravilhas.cm-mealhada.pt – consultado em 20 de dezembro de 2019.

ensino secundário (taxa de abandono precoce) merece também especial atenção, dado que 24,4% dos jovens se encontram nesta situação. Os dados relativos ao ano letivo de 2014/2015 indiciam uma taxa de retenção e desistência no ensino básico de 6%, no concelho da Mealhada, apresentando o 10º pior resultado dos concelhos da região de Coimbra. No que diz respeito aos jovens que continuaram os estudos no ensino secundário, os valores da taxa de transição ou/conclusão, apresentam uma posição favorável no concelho da Mealhada (85,2%).⁴

Face a este panorama desfavorável e preocupante, o município da Mealhada quer assumir-se como um território educativo de excelência, o que implicará integrar todo o processo educativo através de um verdadeiro plano estratégico para a educação. Para isso, pretende articular-se estrategicamente com os vários atores educacionais, as diferentes comunidades e a sociedade civil do município. Como refere a Carta Educativa, “[o] Projeto Educativo Local define-se, assim, como um projeto estratégico que visa orientar o sentido da ação educativa dos municípios em diferentes dimensões e o modo específico de se organizarem e encontrarem soluções próprias para as problemáticas que afetam o território, utilizando os seus diferentes recursos.” (2016:12)

As linhas orientadoras do município na área da Educação assentam em ações como: conceber, planear e promover o sistema educativo municipal, assegurando a revisão da Carta Educativa do Município e prestando assessoria ao Conselho Municipal de Educação; elaborar e dinamizar o plano anual de atividades da educação; administrar o pessoal não docente dos jardins de infância e escolas legalmente abrangidas pela gestão municipal, em articulação com o Agrupamento de Escolas; assegurar a execução de atividades de enriquecimento curricular e atividades de animação e apoio à família; promover a implementação dos princípios da Carta das Cidades Educadoras,⁵ que define os princípios básicos que regem o impulso educador da cidade, tendo a convicção de que o desenvolvimento dos seus habitantes não pode ser deixado ao acaso; apoiar planos de atividades das escolas, no âmbito de ações socioeducativas e projetos educacionais, entre outras.

⁴ Para mais detalhes, consultar o Projeto Educativo Municipal vol. I, quadro 50, p. 96, em <http://www.cm-mealhada.pt/menu/726/plano-estrat%C3%A9gico-educativo-municipal> – consultado a 20 de outubro de 2019.

⁵ Para mais detalhes, consultar a Associação Internacional das Cidades Educadoras em <https://www.edcities.org/pt/carta-das-cidades-educadoras/>

O município da Mealhada tem-se esforçado por dinamizar a educação dos seus residentes, na tentativa de inverter os casos de insucesso e abandono escolar que se têm vindo a registar ao longo dos anos, contando com o apoio do Agrupamento de Escolas da Mealhada.

1.3 - A escola

Sendo centenária, a escola da Mealhada teve o seu início em 1909, pela mão do reverendo Dr. António Breda, começando a funcionar na sua residência. Ao longo dos anos e com o crescimento da procura, houve a necessidade de se abrir um novo colégio, que passou a designar-se Externato D. Afonso Henriques. Com o aumento da frequência do externato, a falta de salas apetrechadas e a exigência de novas pedagogias levaram o Ministério da Educação a ameaçar o encerrar do colégio, caso não fosse apresentado o projeto de um novo edifício e iniciadas as obras. Estas começaram em 1961, graças a um conjunto de pessoas que disponibilizaram verbas para o seu avanço e, em 1963, deu-se a inauguração do novo edifício, situado junto à antiga Estrada Nacional nº1, a atual IC2.

A Escola Secundária da Mealhada foi criada através do Decreto-Lei nº 260-B/75, de 26 de maio. Iniciou as suas atividades com cerca de 500 alunos, 13 professores, 8 auxiliares e 1 funcionário administrativo. Com uma área de 2500 m², a escola tem 2 campos de jogos, embora um não seja propriamente adaptado para a prática da educação física e um edifício que ocupa uma área de 1960 m², constituído por três pisos e sótão com ligação por escada. O sótão está reservado a gabinetes de trabalho destinados aos núcleos de estágio, alguns grupos disciplinares, o clube Europeu, o Arquivo e salas de pequenos grupos. No piso 1, funcionam o Conselho Executivo, os Serviços Administrativos, o Ginásio, o Laboratório de Biologia e o Gabinete de Preparação, o Laboratório de Geologia, o Laboratório de Física, a Sala de Preparação e a Sala de Apoio, o Laboratório de Química (com salas de pesagem e lavagem anexas), a Oficina de Mecânica, a Oficina de Eletricidade, a Papelaria e a Reprografia, o Bar e a Sala dos Alunos.

O 2º Piso compreende os seguintes espaços: 8 Salas "Gerais", 2 Salas de Desenho, 1 Oficina de Artes, Laboratório de Fotografia, Sala de Estudo / Mediateca / Centro de Recursos Educativos, Biblioteca, Auditório (com capacidade para 72 pessoas), Salas dos Professores, Gabinete dos Serviços de Apoio Educativo, Sala do Pessoal Não Docente e Sala dos Diretores de Turma.

No 3º Piso encontram-se os seguintes espaços: 2 salas afetas ao Centro de Formação "Rodrigues Lapa", 12 salas de aula "gerais", 1 sala específica de Matemática, 1 laboratório de Matemática, 1 sala de Informática e 2 salas de práticas - PA e PB.

As escolas do 3º Ciclo, Secundária e Básica do 2º Ciclo encontram-se no mesmo complexo, embora em edifícios diferentes, por motivos de obras de requalificação, o que implica que, tanto os docentes como os alunos, tenham aulas em ambas as escolas. Apesar de juntas, ainda ficam um pouco distanciadas, o que causa alguns transtornos entre aulas quando a seguinte é no outro prédio. No entanto, a escola funciona muito bem e, no presente ano letivo e de acordo com dados da Direção, conta com 1919 alunos, 203 docentes e 88 funcionários auxiliares.

O Agrupamento de Escolas da Mealhada, e de acordo com o seu Projeto Educativo, apresenta os seguintes objetivos: continuar a promover a escola pública como escola inclusiva e solidária, aprofundando a diversificação de respostas e medidas, no sentido consagrado no Decreto-Lei N.º 54/2018, de 6 de julho e, observando o “Perfil dos alunos à saída da escolaridade obrigatória”, levar à qualidade do sucesso dos alunos, seja na dimensão dos conhecimentos e capacidades, seja na dimensão das atitudes e valores, no quadro do Decreto-Lei N.º 55/2018, de 6 de julho; desenvolver nos/as alunos/as a atitude empreendedora, capaz de correr riscos e enfrentar desafios; permanecer aberta a todos os membros da comunidade educativa; promover hábitos culturais; promover o trabalho em equipa, sem negar o indivíduo; continuar a afirmar-se como parceiro ativo no concelho; informar e estar informada e ser motivadora.

O Agrupamento apresenta ainda as seguintes prioridades: a qualidade do aproveitamento dos/as alunos/as no final do 3º CEB e no final do ensino secundário; o acompanhamento dos/as alunos/as no seu desenvolvimento e processo de ensino-aprendizagem; a cidadania dos/as alunos/as (na escola e na comunidade); a literacia científica dos/as alunos/as; a autonomia e iniciativa pessoal dos/as alunos/as (atitude empreendedora); a diversificação de práticas letivas e avaliativas; o acompanhamento do percurso escolar e a participação dos pais e mães e encarregados/as de educação na vida escolar; a produção de informação para a comunidade escolar; a motivação dos/as docentes e assistentes; a conquista de novos/as alunos/as e novos horizontes educativos, que façam face à crescente procura de educação de qualidade, não esquecendo, contudo, os/as seus/suas alunos/as regulares, a quem deve estimular no seu desenvolvimento, autonomia e iniciativa criativa. Para isto, e em

conjunto com a Câmara Municipal, a escola tem promovido alguns eventos que objetivam a participação dos/as alunos/as, bem como da comunidade onde se insere.

1.4 - Caracterização das turmas

Durante o ano letivo de 2019/2020, lecionei duas turmas, uma de Português, do 9º ano de escolaridade e uma de Inglês, do 10º ano de escolaridade, nível B2. Apesar de as turmas pertencerem a anos distintos, as suas características assemelham-se bastante em termos de idade, motivação, comportamento, conhecimento e interesse.

1.4.1 - Turma de Português

A turma de Português, inicialmente constituída por 23 alunos/as, 11 rapazes e 12 raparigas, recebeu em meados de novembro, um novo aluno, ficando com igual número de rapazes e raparigas. A média de idades ronda os 14 anos. A maior parte dos/as alunos/as é oriunda do concelho da Mealhada, sendo maioritariamente da Escola Básica da Mealhada, à exceção de dois alunos/as, vindos de escolas diferentes. Deparei-me, inicialmente, com alunos/as com alguns problemas de disciplina, pontualidade e assiduidade. Era uma turma em que eram visíveis dois extremos a nível de aproveitamento, um, muito bom e outro, muito mau. Era uma turma com bastantes dificuldades, apresentando diversos/as alunos/as propostos/as para apoio extracurricular, bem como dois alunos/as propostos/as para tutoria. Notou-se dificuldade ao nível da escrita e da leitura, nomeadamente na interpretação dos textos, o que levou a professora responsável pela turma a abordar estas duas dificuldades mais intensamente e com maior rigor.

Foi uma turma que demonstrou grande interesse nas aulas lecionadas, procurando participar sempre que possível, facilitando assim, as intervenções do professor estagiário.

1.4.2 - Turma de Inglês

A turma de Inglês era composta por duas turmas que foram agregadas para a disciplina de Inglês; uma, do curso de Ciências e Tecnologias, composta por 15 alunos/as: 6 rapazes e 9

raparigas; a outra, do curso de Línguas e Humanidades, composta por 14 alunos/as, 2 rapazes e 12 raparigas. No total, a turma de Inglês era composta por 28 alunos/as, tendo um desistido. A média de idades rondava os 15 anos. Semelhantemente à turma de Português, foi possível observar dois extremos em termos de aproveitamento, um em que os/as alunos/as eram muito bons/boas e o outro, no qual os/as alunos/as mostravam claras dificuldades. Os/as alunos/as faziam parte de várias escolas do Agrupamento da Mealhada, sendo oriundos da EB da Mealhada, Pampilhosa e Anadia. Apesar de serem duas turmas diferentes, notou-se uma boa dinâmica entre si, sem nada a apontar de muito relevante, excetuando um ou outro comportamento menos favorável (alunos/as mais faladores/as). Um dos alunos desta turma tem uma nacionalidade diferente, o que torna a comunicação e a sua expressão, tanto em inglês como em português, mais difícil. Nota-se que a turma de Línguas e Humanidades é a mais calada e quieta, enquanto a turma de Ciências é mais participativa. Os/as alunos/as com maior dificuldade são da turma de Ciências, que é, curiosamente, a mais participativa. No contexto familiar, os/as encarregados/as de educação são maioritariamente as mães, havendo apenas um caso em que é a avó e dois em que é o pai. Em termos académicos, todos/as os/as pais/mães têm formação, inclusivamente com graus de bacharelato, licenciatura e mestrado, dividindo-se os restantes pelo 2º e 3º Ciclos e Secundário.

Apesar de haver grandes diferenças de conhecimento entre os/as alunos/as é uma turma agradável para lecionar e, a nível geral, participativa, atenta e com vontade de aprender.

2. APRESENTAÇÃO DO ESTAGIÁRIO

2.1 - O estagiário

Nascido e criado em Fermentelos no distrito de Aveiro, terminei o 12º ano há 20 anos. Ainda que tivesse desistido dos estudos, sempre que tive a oportunidade, inscrevi-me em cursos de curta duração oferecidos pela empresa, na qual, entretanto, comecei a trabalhar. Os anos passaram e em 2006 a minha vida tomou um rumo que permitiu que começasse a dar aulas, no âmbito da Escola Bíblica, a jovens e adolescentes. O gosto pelas aulas que preparava e apresentava começou a despoletar um interesse cada vez maior em enveredar por uma vida de ensino. No ano de 2011 surgiu a oportunidade de dedicar três semanas como voluntário na Guiné Bissau, ajudando um casal de missionários que se encontrava lá. Esse período permitiu ver as dificuldades que a Guiné Bissau atravessa, quer a nível económico, quer a nível social. De facto, existe uma enorme falta de professores/as neste país. Deparei-me com crianças e jovens que não tinham sequer a oportunidade de frequentar qualquer estabelecimento de ensino. Apesar de existir uma universidade neste país, as condições são muito precárias.

Com o gosto pelo ensino a crescer e com a experiência vivida na Guiné Bissau, decidi retomar os estudos em 2013. Como sempre gostei de Português e tinha boas bases de Inglês, concorri, no âmbito do concurso para maiores de 23 anos, à Licenciatura em Línguas, Literaturas e Culturas na Universidade de Aveiro. Após a conclusão da licenciatura e já com o Mestrado em vista, estive um ano fora da Universidade pelo facto de a Universidade de Aveiro não ter na sua oferta formativa, nesse ano letivo, o curso de Mestrado de Ensino de Português e Inglês. Após esse período e mantendo-se a situação relativamente ao curso na Universidade de Aveiro, e apesar de ser a escolha mais viável pelo facto de se encontrar mais perto da minha residência e local de trabalho, decidi concorrer ao Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3º ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário na área de especialização de Inglês, na Universidade de Coimbra, o qual me encontro a finalizar. Tanto o período de Licenciatura como o de Mestrado foram difíceis, sobretudo no que diz respeito à conciliação do trabalho com os estudos. Concluí a licenciatura e concluirei o Mestrado como trabalhador-estudante. Trabalho numa empresa que labora por turnos rotativos, o que, por si só, já é bastante cansativo, mas sempre fui avançando e encontro-me na reta final de seis anos de muita luta.

2.1.1 – Experiência prévia

Relativamente à experiência prévia, gostaria de salientar a experiência de lecionar crianças, adolescentes e jovens, no âmbito de Escola Bíblica. Fui quase sempre autodidata, buscando aperfeiçoar as minhas aulas através da pesquisa de novas formas de dar aulas criativas. Assisti a algumas formações ministradas por uma professora do pré-escolar que se voluntariou para formar os professores da Escola Bíblica e ali aprendi como elaborar planos de aula e como usar alguns recursos, principalmente para o ensino de crianças; muitas dessas aprendizagens tornaram-se imprescindíveis para a minha prática docente, no estágio que agora finalizo.

Antes e durante o meu estágio, a minha experiência em aulas bíblicas centrou-se no ensino de crianças. Sensivelmente desde 2012/2013 faço parte de um projeto chamado “Kids Day” e desde 2018, tornei-me líder deste projeto. O “Kids Day” oferece às escolas do pré-escolar e escolas primárias da zona de Aveiro um conjunto de atividades para o Dia Mundial da Criança. Para tal é elaborado um projeto que descreve as atividades, baseado nos programas e metas curriculares nacionais. Este projeto é composto por voluntários/as de várias faixas etárias, o/a mais novo/a com 12 anos e o/a mais avançado/a em idade com 70 anos, e de vários estratos sociais que dedicam duas semanas, antes do Dia Mundial da Criança, a oferecer um dia diferente nas escolas que aceitam o nosso projeto. As atividades propostas incluem trabalhos manuais, desporto, música, teatro e teatro de fantoches, todas elas enquadradas nos programas curriculares nacionais.

Desta experiência surgiu o tema do meu relatório, usando a dramatização e o teatro de fantoches como estratégias de motivação para a leitura, visto que tenho verificado, ao longo dos anos que trabalho neste projeto, a grande motivação com que os/as jovens se empenham na preparação e realização destas atividades em particular.

2.2 – Aulas lecionadas

Durante os dez meses de estágio, que teve início no mês de setembro de 2019 e terminou no mês de junho de 2020, pude lecionar aulas de Português e de Inglês a duas turmas que foram extraordinárias durante todo o estágio. A turma de português, 9º ano de escolaridade e a turma de Inglês, 10º ano de escolaridade com o nível linguístico B2,

(segundo o Quadro Europeu de Referência), foram turmas que me deram imenso prazer, tanto na lecionação como no convívio. Apesar das dificuldades que apresentavam em alguns tópicos, os/as alunos/as sempre se mostraram disponíveis em dar o seu melhor, nomeadamente nas aulas que eram da minha responsabilidade.

Sendo trabalhador-estudante, não tive a oportunidade de assistir a todas as aulas lecionadas pelas professoras orientadoras, no entanto, esforcei-me por estar presente no máximo de aulas possível, absorvendo as estratégias usadas pelas professoras, buscando aprimorar as minhas próprias estratégias. O meu empenho e entusiasmo foram marcantes, fui assíduo e pontual às aulas e aos seminários. Organizei e planifiquei as aulas de forma clara, fundamentando as minhas escolhas didáticas e produzindo a minha reflexão crítica quanto ao meu desempenho. Mantive-me aberto às críticas e comentários feitos pelas minhas orientadoras, procurando progredir e melhorar a minha prestação.

As dificuldades com que me deparei relacionaram-se principalmente com a gestão do tempo, o método interrogativo, a clareza e a organização dos registos no quadro e o ritmo de aula de forma a manter os/as alunos/as focados/as e entusiasmados/as pelas tarefas. Estas dificuldades foram sendo ultrapassadas e minorizadas, tentando manter sempre um bom ritmo de aula e aprendendo, inclusivamente, com os/as alunos/as, a organizar e melhorar o registo no quadro.

Em relação aos planos de aula, pude verificar que nem sempre é possível cingir-nos àquilo que planeamos. Existem sempre ou quase sempre variáveis que nos levam a alterar, acrescentar ou mesmo excluir um ou outro parâmetro, ora porque não encaixa nas reações esperadas em aula, ora porque algum tema proposto teve uma duração maior do que aquela que estava planeada. Na verdade, o plano de aula ajuda em muito o desempenho e o progresso das tarefas em aula, mas nem sempre é possível completar ou seguir à risca os planos de aula previamente concebidos.

Após o dia 13 de Março de 2020, curiosamente, o dia do meu aniversário, a situação alterou-se drasticamente no nosso país e no mundo. Fomos assolados pela pandemia do COVID-19, o que levou o Governo português a decretar o encerramento dos estabelecimentos de ensino, de forma a combater a pandemia. Posteriormente, foi declarado o estado de emergência nacional, trazendo mais restrições à vida quotidiana.

Vivemos um tempo complicado, em que a interação social mudou e o que antes era garantido tornou-se distante; um tempo em que as ruas se encontram vazias e quase tudo se encontra encerrado, à exceção do comércio de bens essenciais. A ida ao supermercado já não é o que era, as viagens estão limitadas, o contato próximo está proibido, o distanciamento físico é o que nos mantém vivos e com esperança de não sermos contagiados por um inimigo invisível. A guerra está a ser travada e todos somos convocados a guerrear. De que forma? Da forma mais incomum e estranha. Não com armas, não em grupo, em manifestações ou em aglomerações, mas distanciados, ficando em casa, evitando qualquer contato mais chegado com o nosso próximo. É uma guerra travada nos nossos lares, ansiando vencê-la para voltarmos a ser cidadãos num mundo vazio de pessoas. Há campos desertos, praias desertas, cidades desertas, quase um país fantasma, onde a natureza parece querer invadir as cidades. Animais passeiam nas ruas onde outrora pessoas se empurravam para andar. A correria do dia-a-dia passou a ser a calma do dia-a-dia. Trânsito... onde pára o trânsito? Poucos carros se veem nas ruas. O silêncio. Que silêncio bom, estranho, inesperado. “Estranho mundo em que vivemos”.

As escolas estão silenciadas. Os gritos, risos, corridas, atropelos, tudo parado. A azáfama de mochilas a circular pelas ruas desapareceram. O aglomerar de autocarros em frente das escolas, parados. O toque silenciou-se. Os quadros negros passaram a telas de computador; o giz, teclas que digitam incansáveis para cumprirem o dever de transmitir conhecimento aos/às alunos/as. Tudo parou. A educação, porém, continua.

Neste mundo diferente, a educação mantém o seu lugar intacto. Ainda que em circunstâncias improváveis, o ensino jamais pode terminar ou pausar. O passo tecnológico avançou uns bons anos em poucas semanas. O ensino remoto ganhou o seu estatuto próprio em tempos difíceis como este que atravessamos. O contacto mantém-se online. Ainda que “ao longe” os conhecimentos são transmitidos. Os/as alunos/as têm ao seu dispor, os seus telemóveis, computadores, *tablets*, tudo aquilo que, até então, lutávamos para “erradicar”, ainda que durante os breves momentos de aula, das mãos dos/das nossos/as alunos/as, hoje, “apelamos” para que os usem, de forma a mantermos o contacto e darmos trabalhos escolares para eles desenvolverem. “Estranho mundo em que vivemos”.

Com os contactos estabelecidos, retomámos o trabalho. O estágio de ensino não pára e temos de acompanhar os/as nossos/as alunos/as. A falta de contacto com os/as alunos/as torna o trabalho mais difícil e muito impessoal. No entanto, procuro em toda esta situação, um lado

bom e ver nela a oportunidade para desenvolver outros métodos de ensino, buscar aperfeiçoar-me nas novas tecnologias para poder responder positivamente às solicitações, quer dos/as alunos/as, quer das professoras orientadoras.

De facto, toda esta situação trouxe algo bom no que diz respeito ao meu estágio. Tive a oportunidade, assim como o privilégio, de assistir e aprender com as observações e atuações em contexto presencial e em sala de aula e tive a oportunidade de experienciar uma situação completamente adversa em que os/as professores/as precisaram de se adaptar à realidade do ensino remoto, buscando novas formas de ensino com as quais não tinha tido qualquer contacto.

2.2.1 – Aulas de Português

No que diz respeito à disciplina de Português, esta contou com 6 blocos de aulas de 50 minutos (presenciais) e 3 blocos de aulas 30 minutos (síncronas), estes últimos já executados no âmbito do ensino remoto. Os últimos blocos de aula foram divididos por um período de três semanas, nas quais lecionei 2 aulas síncronas de trinta minutos e 1 aula síncrona de cinquenta minutos. Supervisionei ainda, de forma assíncrona, 6 blocos de aulas de 50 minutos, sendo os restantes minutos das 3 aulas síncronas lecionados por mim, ou seja, mais 120 minutos. Todas as aulas síncronas e assíncronas foram assistidas e supervisionadas pela orientadora da escola, a professora Júlia Gomes. Entre os 6 blocos de aulas, 2 aulas foram assistidas pela orientadora da Faculdade de Letras, Doutora Ana Paula Loureiro, e nos blocos síncronos, já em contexto de ensino à distância, a Doutora Ana Paula Loureiro assistiu a todas as aulas síncronas de 30 e 50 minutos. As matérias desenvolvidas nas aulas tiveram como temáticas as apresentadas no manual *Para(textos)* 9, manual adotado pelo Agrupamento de Escolas da Mealhada. Em todas as aulas sempre fui pontual e assíduo, e sempre estive disponível a qualquer solicitação feita por parte da professora orientadora.

Relativamente às 7 aulas lecionadas por mim, posso concluir que foram bem-sucedidas, embora alguns parâmetros não tenham corrido tão bem como eu imaginava. No entanto, ao longo do ano letivo fui melhorando cada pormenor assinalado pelas professoras orientadoras e creio ter atingido bons resultados. A minha primeira missão debruçou-se sobre a Unidade 4: Espaço cénico (texto dramático) e a subunidade, “Cena VIII – Judeu”, *Auto da*

Barca do Inferno de Gil Vicente (anexo 1). Curiosamente e sendo a primeira aula que lecionei, não me senti nervoso nem ansioso, tendo corrido muito bem. Eventualmente cometi erros, mas foi uma aula bastante tranquila em que me senti muito à vontade com a turma. Na aula, usei a estratégia e os recursos dos bonecos de fantoche e o objetivo era perceber se realmente este recurso iria resultar. Foi uma aula muito boa em que pude verificar que os/as alunos/as corresponderam positivamente às estratégias que os/as retirem do “ambiente normal” de aula. Esta aula será analisada e explicada no capítulo 4 deste relatório.

Na segunda aula continuamos a análise da obra de Gil Vicente, Unidade 4, desta feita, a subunidade, a cena dos “quatro cavaleiros” do *Auto da Barca do Inferno*. Esta aula foi pautada por algum nervosismo, prejudicando a eficácia das estratégias abordadas. A aula iniciou-se com a projeção de um videoclipe, cena do filme *Knightfall*,⁶ onde se vê a ação dos cavaleiros em guerra. O videoclipe teve a intenção de colocar os/as alunos/as a par do que eram os cavaleiros templários. No início do vídeo faltou a orientação correta para que os/as alunos/as tirassem os apontamentos necessários que serviriam de base para a análise do texto, (ex.: qual era o foco do vídeo, as palavras-chave, a música que passava no fundo, que continha informações importantes; estes aspetos não foram claramente pedidos e explorados pelo professor estagiário). A encenação da entrada dos 4 cavaleiros foi conseguida. Sendo uma encenação sem ensaio e sem leitura prévia, o objetivo era verificar se os/as alunos/as eram capazes de se expressar bem e “heroicamente” como os cavaleiros. A encenação foi a esperada, um pouco tímida, sem muita expressão, o que não invalidou a participação dos/as alunos/as e a sua motivação para o fazer, mesmo sem ensaio prévio. A aula lecionada foi um pouco diferente, nos primeiros cinquenta minutos muitos/as alunos/as faltaram porque estavam a participar na atividade de corta-mato da escola. Na segunda parte da aula e na tentativa de colocar os/as alunos/as que faltaram a par do que se havia passado na primeira aula, perdi muito tempo, o que não me permitiu terminar a lição. Os pontos mais relevantes que precisam de ser melhorados no professor estagiário são os seguintes: formulação do questionário, que precisa de ser mais orientado; registos no quadro, sobretudo no que diz respeito à organização dos conteúdos; articulação entre o ritmo dos/das alunos/as e o ritmo do professor; expressividade - é necessário rever pontualmente o registo de língua em sala de

⁶ March of the Templars - *Knightfall* - Video from Knightfall TV Series. Canção: Preliator, Artista: Globus, Álbum: Epicon; Subtítulos em Espanhol e Latim. <https://www.youtube.com/watch?v=bz1gMiRsN20>

aula (evitando, por exemplo, palavras e formas de expressão como “coisa”, “pra”, ...); e explicitação no plano de aula das perguntas que irão ser feitas no decorrer da aula.

A terceira aula acabou por ficar marcada por um desempenho menos conseguido. O texto abordado da Unidade 2, “Narrativas Prodigiosas” (texto narrativo), *Consílio dos deuses no Olimpo*, foi particularmente difícil de desenvolver. O tom de voz baixo, a gestão do tempo e os registos no quadro não foram eficazes durante toda a aula. De facto, foram pontos que tive de ir aperfeiçoando ao longo do meu estágio. Na introdução ao tema, fiz uma breve apresentação da mitologia greco-latina acompanhada de imagens dos deuses, no intuito de despertar o interesse dos/das alunos/as para a leitura e análise do episódio. A visualização das imagens pretendeu ser representativa do poder dos deuses, uma vez que são muito importantes para a compreensão do texto e para a representação enaltecida que o poeta pretende transmitir dos feitos portugueses. Esperava-se despertar nos/nas alunos/as o espírito participativo, estabelecendo uma relação e uma ligação com o texto a estudar, bem como criar a motivação necessária para a entrada na narração e a sua análise. Para a compreensão global do texto e, atendendo à sua extensão, foram formados grupos de trabalho aos quais se propôs a análise das diferentes estâncias. O trabalho de grupo correu relativamente bem, havendo uma boa interação entre os/as alunos/as, no entanto, houve alguma dificuldade na ligação das diferentes estâncias propostas aos grupos.

Na quarta aula, assistida pela professora orientadora da Faculdade, Doutora Ana Paula Loureiro, consegui executar uma aula bastante descontraída e interessante para os/as alunos/as e para as professoras. Na continuação da Unidade 2, “Narrativas Prodigiosas”, ainda sobre o texto narrativo, lecionei o texto “Despedidas em Belém” *d’Os Lusíadas* (anexo 2). A aula iniciou-se com a audição do instrumental da música “Praia das Lágrimas”, de Rui Veloso. Pedi a um amigo que gravasse o instrumental em piano, o que acabou por ficar muito bonito. O objetivo era que os/as alunos/as entrassem numa atmosfera mais melancólica, para que, ao começarem a interpretação da narrativa, fossem com um estado de espírito mais recetivo, no sentido de entenderem e prepararem uma melhor interpretação dos sentimentos expressos no texto. O instrumental resultou muito bem, tendo os/as alunos/as participado ativamente na discussão acerca dos sentimentos que cada um/a havia tido ao ouvir o instrumental, o que se revelou muito importante para a análise e compreensão do texto e dos sentimentos nele expressos, de dor, saudade, alegria, melancolia, entre outros. Após a análise do texto, partimos para a análise do poema “Mar português” de Fernando Pessoa, fazendo as devidas comparações com a narrativa camoniana. Feitas as análises e tiradas as dúvidas, concluí a aula

com uma breve reflexão sobre os sentimentos demonstrados nas obras, comparando-os com os sentimentos que cada um/a de nós tem, especificamente, pelas mães. Foi uma aula bem conseguida, todos/as compreenderam os textos e, fazendo um balanço final, creio que foi muito vantajoso iniciar a aula com o instrumental. De facto, criou-se um ambiente propício à análise dos textos e os/as alunos/as gostaram e aprenderam com tudo o que passou em aula. Houve, claro, alguns erros, temas que poderiam ter sido mais bem abordados e outros que não abordei, mas foi uma das melhores aulas que lecionei durante o estágio.

Com a motivação mais elevada pela última aula lecionada, entrei no novo e quinto desafio, continuando na Unidade 2, buscando conseguir uma boa aula no texto “Ilha dos amores”. Com o decorrer da aula não consegui que os/as alunos/as seguissem o plano que havia planeado. A primeira parte da aula não resultou como havia previsto o que acabou por prejudicar o restante tempo da aula. Nesta data, sentia-me bastante nervoso e um pouco inseguro, o que acabou por prejudicar o meu desempenho. Ainda assim consegui terminar a aula atempadamente e fui conseguindo corrigir e adaptar algumas falhas cometidas.

Antes de lecionar a aula seguinte e nos primeiros contactos com o ensino remoto, a professora orientadora da escola concedeu-me a oportunidade de avaliar um trabalho que havia pedido aos/às alunos/as antes da pandemia. Assim, mantive-me ativo nas aulas, procedi à avaliação dos trabalhos que eram para apresentação oral, enviados através de *email* pelos/as alunos/as, e devolvidos com a avaliação e o *feedback* para cada um/a. O contato com a avaliação foi muito positivo. Em primeiro lugar, deparei-me com a dificuldade de avaliar os trabalhos, pois tive de me abstrair daquilo que o/a aluno/a é em sala de aula. Alunos/as mais participativos/as e ativos/as, nem sempre demonstram essa atividade nos trabalhos que apresentam, pelo que se cria uma espécie de contradição entre o que o/a aluno/a demonstra em aula e o que ele/a faz nos trabalhos. A segunda dificuldade, decorrendo da primeira, é atribuir uma nota, também difícil pelas razões acima descritas. Um/a aluno/a que em aula é um/a aluno/a de 18, por exemplo, no trabalho não demonstra essa nota e atribuir uma nota mais baixa, afastando-me daquilo que conheço do/a aluno/a em sala de aula, é difícil.

Em segundo lugar, aproveitei a oportunidade para comparar a minha avaliação com a avaliação atribuída pela professora responsável, o que me levou a refletir sobre os parâmetros de avaliação e como seguir este processo da forma mais correta possível.

No anexo 3, apresento a grelha de avaliação preenchida por mim e um quadro comparativo entre a avaliação dada pela professora cooperante e a avaliação dada por mim.

As últimas aulas lecionadas, já em contexto de ensino remoto e assistidas pela Doutora Ana Paula Loureiro, orientadora da Faculdade, foram desenvolvidas tentando adaptar o tema do meu relatório ao contexto que passamos a viver. Assim, foi proposta a leitura do conto “A Aia”, de Eça de Queirós (anexo 4). Com o ensino remoto, muitas adaptações e readaptações tiveram de ser realizadas, de maneira a assegurar a continuidade do estágio e, acima de tudo, dar resposta ao ensino dos/as alunos/as. Para esta última tarefa, pediu-se aos/às alunos/as, a leitura, análise/interpretação e compreensão do conto e a criação de uma banda desenhada *online*. Foram ainda criados questionários sobre o texto na plataforma ‘Google Forms’ (anexo 4-A). Os/as alunos/as foram acompanhados/as através da plataforma ‘Teams’ e o exercício de banda desenhada (anexo 4-B) foi desenvolvido na plataforma ‘Make Beliefs Comix’. Todas as tarefas pedidas e os detalhes destas últimas aulas encontram-se no capítulo 4 deste relatório.

2.2.2 – Aulas de Inglês

Relativamente às aulas de Inglês, lecionei um total de 5 blocos de aulas de 50 minutos (presenciais) e 2 blocos de aulas de 30 minutos (síncronas), no âmbito do ensino remoto. Todas as aulas foram assistidas pela professora orientadora da escola, Maria Cristina Pratas, sendo que 2 blocos de 50 minutos e 1 bloco de 30 minutos de aulas síncronas contaram também com a presença da Doutora Maria José Canelo, orientadora da Faculdade de Letras. No que diz respeito às aulas lecionadas pela orientadora da escola, sempre fui pontual e assíduo, procurando estar presente no maior número de aulas possível, para além de um número significativo de aulas que assegurei individualmente, respondendo sempre às solicitações da professora orientadora da escola. As temáticas desenvolvidas nas aulas que lecionei, foram, de uma forma geral, relacionadas com o tema do meu relatório, previamente acordados com a professora cooperante. O manual *Iteens 10*, foi o adotado pela escola, servindo de apoio aos temas escolhidos nas lições.

A primeira aula lecionada por mim partiu do módulo 1 do manual *Iteens* e centrou-se no tema geral *The importance of English language in today's world*. Como introdução escrevi no quadro a pergunta: “Why do you think it is important to learn English?”. No início tive alguma dificuldade em obter respostas, mas assim que surgiu a pergunta “What do you play on your computer?”, as respostas começaram a surgir e tivemos um bom tempo de conversa

acerca de jogos, da internet, *chats* e outros. Foi a minha primeira experiência a lecionar Inglês. Lembro-me que tremia bastante, ainda não me sentindo muito à vontade, mas, ainda assim, a aula correu bem, os/as alunos/as gostaram de todo o conteúdo lecionado e participaram bastante, o que ajudou a aliviar os nervos ao longo da aula. Foi uma primeira experiência positiva.

A segunda aula lecionada foi pautada pelo nervosismo e alguma ansiedade. Do tema geral *Global Youth*, abordei o subtema “Generation X vs Millennials.”. Optei por fazer um Brainstorming com os/as alunos/as buscando as características e as diferenças das duas gerações, fazendo um trabalho em grupo sobre o tópico. Reparei, não só nesta aula, mas praticamente em todas as que lecionei que os inícios são fundamentais para o seu sucesso ou fracasso. Felizmente, creio que não fracassei em nenhuma aula, no entanto, aquelas que não correram tão bem, foram as que tiveram um início menos apelativo. Os/as alunos/as interessam-se, inevitavelmente, por temas que sejam do seu agrado ou que despertem alguma ligação com o seu próprio mundo e com aquilo que eles/as estão a viver. Quando o tema passa pelo uso dos telemóveis e/ou computadores, consegue-se a atenção dos/as alunos/as mais rapidamente. Apesar desta aula não ter sido direcionada especificamente para esta matéria, as questões iniciais marcaram a diferença para o resto da aula e, quando entrámos no tema da lição, os/as alunos/as estavam mais recetivos/as e prontos/as a participar. A aula foi bem-sucedida, apesar do nervosismo inicial.

A aula 3 foi uma das que correu melhor, apesar de o resultado não ter sido o esperado. Continuei a abordagem do tema *Global Youth* e escolhi o subtema “Texting and writing. Emojis, acronyms and Standard English” (anexo 5). A aula correu muito bem, notou-se o interesse por parte dos/as alunos/as e as suas participações nas atividades foram bastante positivas. Iniciei a aula com o acrónimo “HRU 2day” (anexo 5 – A) colado no quadro e perguntei aos/às alunos/as se sabiam o que significava. A maior parte dos/as alunos/as conseguiu descodificar o acrónimo. No quadro negro e antes do início da aula, havia escrito um pequeno texto em acrónimos (anexo 5 – B) que traduzimos de seguida para inglês. Tive uma excelente participação dos/as alunos/as, pois todos/as queriam dar as suas sugestões. No final da tradução, questioneei os/as alunos/as sobre se utilizavam *emojis* nas mensagens de telemóvel que costumavam enviar, obtendo praticamente 100% de respostas negativas. Logo neste início quase entrei em pânico, pois a aula iria ser quase toda direcionada para o uso de *emojis* e a diferença entre a escrita em *emojis* e a standard. Honestamente, não esperava que os/as alunos/as não usassem este tipo de escrita no seu dia a dia, contando que eu próprio

fosse “ajudado” pelos/as alunos/as a usar melhor a “escrita emoji”. Nesta aula, aprendi que o/a professor/a tem de estar preparado/a para todo o tipo de situações que possam ocorrer em sala de aula e que aquilo que esperamos ou damos como certo, pode não acontecer. Ainda assim, demonstrei a capacidade de superar este inconveniente e continuar a aula preparada com um formato ligeiramente diferente do previsto, dando um maior destaque ao uso de acrónimos, estes sim, usados com frequência pelos/as alunos/as. Conversei com os/as alunos/as acerca das diferenças entre as mensagens instantâneas de texto (sms) e a escrita académica e, apesar de os/as alunos/as não usarem os emojis diariamente, apresentei uma ficha de trabalho (anexo 5 – C) que continha um texto em emoji. O trabalho proposto foi a tradução da linguagem emoji para o inglês. Para isso, permiti que os/as alunos/as usassem os telemóveis em sala de aula para acederem ao dicionário emoji⁷ que havia dado previamente. A aula correu bem, consegui superar a primeira dificuldade, reorganizando todo o plano de aula, mas os/as alunos/as tiveram grandes dificuldades, principalmente na ficha de trabalho. Foi de facto uma surpresa descobrir que os/as alunos/as não usam os emojis, mas optam muitas vezes pelo uso dos acrónimos.

A aula 4 foi direcionada para o tema “The importance of Reading”, preparando os/as alunos/as para o tema do meu relatório. Nesta aula direcionei os/as alunos/as para a importância da leitura tentando perceber tanto os hábitos de leitura, como o grau de importância que atribuíam a esta atividade. Percebi que muitos/as não têm bons hábitos de leitura, mesmo que lhe atribuam um grau de importância elevado. Optei por tentar incentivar os/as alunos/as para a leitura, apresentando-lhes as capas dos livros, *The picture of Dorian Grey* – Oscar Wilde, *The Island of Doctor Moreau* – H. G. Wells e *The world I live in* – Helen Keller. Com as capas exibidas no quadro, perguntei aos/as alunos/as se conheciam os livros e que tipo de leitura esperavam encontrar observando apenas as capas. Os/as alunos/as expressaram-se bem e deram as suas opiniões acerca daquilo que esperavam encontrar nas páginas dos livros.

Relativamente à aula 5 e na continuação do Módulo 2, *Global Youth*, o subtema foi “The Perks of being a Wallflower” (anexo 6). Esta aula foi assistida pela Doutora Maria José Canelo, orientadora da Faculdade de Letras. Para esta lição fiz uma revisão da última aula lecionada por mim, *The importance of Reading*, assistimos ao trailer do filme *The Perks of*

⁷ Emojipedia: <https://emojipedia.org/>

being a Wallflower,⁸ discutindo o trailer e analisando algumas cenas, comparando-as com o livro. A aula iniciou-se com o resumo das ideias principais obtidas na lição anterior, exibindo algumas frases no quadro (anexo 6 – A) e comentando-as com os/as alunos/as. De seguida, foi passado o *trailer* do filme, comentado de igual modo com a ajuda dos/as alunos/as, tendo no quadro o resumo de alguns passos do *trailer* (anexo 6 – B). Para o final da aula, dividi os/as alunos/as em pares e pedi que elaborassem um pequeno comentário acerca de algumas frases exibidas no quadro (anexo 6 – C). Esta aula não foi tão bem conseguida. Além do natural nervosismo por se tratar de uma aula assistida, senti que a aula não fluiu tão bem como esperado. A gestão do tempo foi um problema, desta vez não pela falta de tempo, mas sim pela rapidez com que passava de tópico para tópico e por ter tido algumas dificuldades em me expressar.

A última aula, na modalidade do ensino remoto foi direcionada para a leitura do conto *The Canterville Ghost* de Oscar Wilde (anexo 7). Foi criado um guião de leitura (anexo 7 – A) para os/as alunos/as seguirem e responderem às questões gerais do conto, foi criada uma ilustração na plataforma ‘Adobe Sparks’ (anexo 7 – C), relacionada com um excerto do conto, a qual foi acompanhada por um questionário de interpretação (anexo 7 – B) e foi pedido aos/às alunos/as que escolhessem um excerto do conto e criassem as suas próprias ilustrações. A primeira aula de 30 minutos foi assistida pela Doutora Maria José Canelo, que não pode estar presente na segunda, mas a quem apresentei a conclusão da tarefa iniciada na primeira aula, durante a reunião de comentários das aulas. Os pormenores desta aula estão descritos no capítulo 4 deste relatório.

As aulas da disciplina de Inglês, em particular, foram aquelas em que me sentia mais nervoso e com dificuldades. Em todas as aulas, o nervosismo foi claro, apesar de, ao longo do estágio, conseguir ir superando a ansiedade.

2.3 – Presença em reuniões

Ao longo do ano letivo participei, com estatuto de observador, em reuniões que envolviam a prática docente e as disciplinas de Português e de Inglês, nomeadamente as reuniões do Departamento de Línguas e as reuniões de Conselho de Turma. Estas reuniões

⁸ *The Perks of Being a Wallflower* - Trailer Oficial 2012. Cast: Emma Watson, Logan Lerman, Paul Rudd, Nina Dobrev, Mae Whitman, Johnny Simmons, Ezra Miller. Canção: “It’s Time”; Artista: Imagine Dragons. *The Perks of Being A Wallflower* trailer courtesy Summit Entertainment.
<https://www.youtube.com/watch?v=TRpCzTybc0g>

foram muito importantes para a minha formação enquanto docente, pois pude conhecer alguns aspetos relacionados com dinâmica da gestão das turmas, nomeadamente os/as seus/suas diversos/as intervenientes, o/a diretor/a de turma, os/as docentes, os/as encarregados/as de educação e os/as delegados/as de turma. Tive a oportunidade de aprender através da forma como alguns assuntos foram tratados, (regimentos de conselho de turma, avaliações sumativas individuais e das turmas), e alguns problemas resolvidos, por exemplo, em situações de disciplina, de assiduidade e pontualidade.

2.4 – Atividades extraletivas

Relativamente às atividades extraletivas e devido às condições que passámos a viver com a pandemia, ainda pude participar numa sessão de esclarecimentos sobre DAC (Domínios de Autonomia Curricular), dada pela professora Lara Macedo - professora acompanhante da implementação do DL 54/2018 e 55/2018 para as escolas afetas ao DFIAP; numa palestra sobre a prevenção primária de vacinação e participei na preparação do jantar de Natal do Agrupamento de Escolas. Havia atividades programadas com as turmas que lecionei que acabaram por ser canceladas.

PARTE II

“Todos reconhecemos que saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual, quer na vida escolar, quer na vida profissional.” (Sim-Sim, 2007: 5)

A parte II deste relatório será dividida em dois capítulos, sendo no primeiro apresentado o Enquadramento Teórico e no segundo a Didatização onde se incluirá a metodologia usada, os dados recolhidos e a sua análise.

O tema escolhido surgiu da necessidade de promover a leitura nos/as alunos/as, sendo que esta atividade se encontra muito aquém do esperado, facto comprovado, logo desde o início e os primeiros contactos com os/as alunos/as. O presente capítulo exporá pontos relativos ao Incentivo à Leitura. Refletir-se-á sobre o que é a leitura, a sua compreensão e quais as suas vantagens, nomeadamente, como os bons hábitos de leitura fornecem experiências que podem expandir os conhecimentos dos/as alunos/as. Serão apresentados os motivos pelos quais a leitura extensiva é uma proposta que vai ao encontro dos interesses dos/as alunos/as, procurando compreender as razões por que esta poderá ser a estrutura de leitura ideal para ganharem o prazer pela leitura e aprofundarem conhecimentos. Apresentarei, assim, as estratégias de incentivo à leitura em contexto escolar, expondo as suas vantagens, adequação ao ensino e como, usando estas estratégias, os/as alunos/as poderão tornar-se cidadãos/ãs mais experientes e ativos/as. A dramatização, através do teatro e do teatro de fantoches serão as estratégias usadas para motivar os/as alunos/as a ler mais, mudando os seus hábitos de leitura. O objetivo seria o de propor aos/às alunos/as a encenação de um ou mais textos, para que se criasse neles/as a motivação necessária para a leitura. Devido à situação de pandemia já relatada, foram definidas estratégias complementares com recurso à imagem, nomeadamente, atividades de criação de uma banda desenhada na disciplina de Português e de ilustração de um excerto de um conto na disciplina de Inglês.

3. ENQUADRAMENTO TEÓRICO: INCENTIVO À LEITURA

3.1 - A Leitura: um processo complexo

A leitura ocupa um papel central na vida do Homem. Sem ela, a vida em sociedade não seria a mesma, sendo um dos bens mais essenciais da vida humana. Seja em formato de papel ou formato digital, é essencial para o ser humano saber ler, de maneira a conseguir viver em sociedade e desempenhar o seu papel como cidadão ativo.

“A leitura é fonte de conhecimento, nela desenvolvemos e afirmamos o gosto estético, através dela aprendemos a melhor nos exprimirmos, por ela criamos imagens do mundo com implicações directas no que somos e na imagem que de nós damos aos outros e que para nós próprios fazemos.” (Lages, 2007: 9). Sendo um processo complexo, a leitura desenvolve-se gradualmente em várias fases. Esse processo inicia-se ainda em criança, quando em família, nos deliciámos a ouvir as pequenas histórias contadas pelos/as nossos/as pais/mães. É através das histórias ouvidas que se dá início a uma longa jornada de leitura.

Definir o que é a leitura é difícil e parece não ser tão consensual como, à partida, se esperava. Sendo um processo que se desenvolve ao longo de uma vida, a leitura vai-se desenvolvendo gradualmente, tornando aqueles/as que verdadeiramente se empenham, em leitores/as fluentes e ativos/as. Segundo o *dicionário da língua portuguesa*,⁹ a palavra ‘leitura’ refere-se ao ato ou efeito de ler, à capacidade ou operação de decifrar signos escritos, à apreensão do conteúdo de um texto ou mensagem escrita, ao hábito ou gosto de ler. No decurso da escolarização, tanto a leitura como a escrita são desde logo as primeiras aprendizagens das crianças ao ingressar na vida escolar. De facto, “a investigação das últimas décadas mostrou-nos que a eficácia da aprendizagem da leitura depende do ensino eficiente da decifração, do ensino explícito de estratégias para a compreensão de textos e do contacto frequente com boa literatura.” (Sim-Sim 2007:6). O processo de decifração assenta no treino da consciência fonológica e na aprendizagem da correspondência som/grafema. Este processo estará implícito no início da escolaridade, quando a aprendizagem passa por reconhecer, primeiramente, os grafemas, pela construção das palavras, e pela capacidade de as juntar de maneira a construir frases com sentido. Ensinar a ler irá um pouco mais além, levando as

⁹ Porto Editora - <https://www.portoeditora.pt/noticias/dicionario-da-lingua-portuguesa-gratuito-na-internet/759>

crianças a apropriar-se de estratégias de leitura em que preveja, sintetize, clarifique e questione a informação obtida, diz Inês Sim-Sim (2007:6)

Kushmeeta Chettri escreve que “it is the art of interpreting printed and written words, the most effective process of conscious learning which influences the extent and accuracy of information, as well as the attitudes, morals, beliefs, judgement and action of readers”. (2013: 13). Esta arte de interpretar as palavras escritas é composta por uma série de processos psicológicos de níveis diferentes. Começa pelo estímulo visual, que permite, através de uma atuação global e coordenada, a compreensão das palavras, frases e textos. Maria M. C. De Sabino afirma que “ler implica o entendimento do que se lê, conhecer o significado das palavras lidas. Assim, praticar o ato de ler significa mais do que conhecer as letras do alfabeto, juntando-as para formar palavras. A apreensão do significado acompanha o acto de decifração dos símbolos.” (De Sabino, 2008:2) Esta decifração implica “a multilevel mental process which contributes greatly to the development of the intellect.” (Chettri, 2013: 14). Estes processos mentais acarretam consigo grandes exigências por parte do cérebro aquando do processo de transformação dos símbolos gráficos em conceitos intelectuais. Ainda segundo Chettri, “an infinite number of brain cells are activated during the storage process of reading.” (2013:14)

Ler tem como fundamento apreender o significado dos símbolos decodificados, tentando descobrir qual o sentido que o/a autor/a ou autores/as dão à(s) narrativa(s) e comparar as experiências pessoais vividas com aquelas que são descritas no texto. Esta leitura não pode ser uma leitura superficial, aquela em que o/a leitor/a não perde tempo a analisar o texto, passando desenfreado/a pelas palavras, sem se preocupar em aprofundar o seu significado. Para uma leitura que busque aprofundar o conteúdo da mensagem, uma capacidade mais elaborada é necessária, desenvolvida através das várias leituras feitas ao longo da vida. Comparando a sua própria experiência com as descritas no texto, o/a leitor/a tende a descobrir novos conceitos reformulando aqueles que são mais antigos, questionando e buscando as respostas, participando efetivamente na leitura, desenvolvendo, assim, o ato de ler, pois “ler é um processo interativo entre o leitor e o texto, através do qual o primeiro *re-*constrói o significado do segundo.” (Sim-Sim, 2002: 205)

Ler significa, também, imaginar. Imaginar, inúmeras vezes, sem recorrer à imagem, buscando em cada palavra lida o desenvolver de uma cena que não está representada no livro, mas que o sujeito consegue, através do exercício mental, construir enquanto lê. De Sabino

defende que ler também representa uma dimensão da inclusão social, dando o exemplo dos analfabetos literais e dos analfabetos funcionais:

“Os analfabetos no sentido literal do termo e os analfabetos funcionais são pessoas que sentem, a cada passo, o peso da exclusão social. Ela manifesta-se de diversas formas, entre as quais, por exemplo, a falta de autonomia para se orientar numa zona desconhecida de uma cidade, a deficiente compreensão de um filme legendado, o não acesso a informações que diversas entidades e organizações afixam nas suas vitrines. São dificuldades reais da vida quotidiana que afectam a qualidade de vida destas pessoas.” (De Sabino 2008: 2)

Desta reflexão, verificamos a importância da leitura na vida em sociedade. Por todo o lado encontramos textos que precisam de ser descodificados e compreendidos para que os indivíduos possam, literalmente, orientar-se neste mundo. A leitura é necessária para executar as várias tarefas sociais, como ler um jornal, consultar um extrato bancário, preencher a declaração de impostos, buscar informação, para reflexão, para prazer pessoal, ou simplesmente para passar o tempo. Torna-se, por isso, indispensável saber ler fluentemente para a realização destas tarefas, sejam quais forem os motivos, a leitura faz parte da vida quotidiana.

De forma menos funcional, a leitura também está associada à imaginação e à criatividade. Inês Sim-Sim define a leitura como sendo uma forma de viajar, tendo como mediador um livro, um ecrã de computador ou de um telemóvel (Sim-Sim, 2009:7). De facto, a leitura proporciona ao/à leitor/a viagens, sejam elas em mundos imaginários, navegando em terrenos completamente desconhecidos, sejam elas reais, onde o mundo é conhecido. Mas para se poder viajar é necessário, muitas vezes, conhecer o caminho ou ter alguma espécie de mapa para orientação. No caso da leitura, esse *mapa* chama-se aprender a ler. Segundo a mesma autora, “ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito, ou seja, dar às crianças as ferramentas de que precisam para estratégica e eficazmente abordarem os textos, compreenderem o que está escrito e assim se tornarem leitores fluentes.” (Sim-Sim 2007: 5-6). Como a autora sugere, ler é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A sua essência passa, inadvertidamente, pela construção de significado e aprender a compreender textos é o grande objetivo do ensino da leitura, remata Sim-Sim (2007:5).

3.2 - A compreensão da leitura

Ler é uma atividade que não pode estar dissociada da sua compreensão, pois não faria qualquer sentido proceder a qualquer tipo de leitura sem compreender o que se está a ler. Sim-Sim afirma que “a compreensão da leitura é um processo complexo que envolve o que o leitor conhece sobre a sua própria língua, sobre a vida, sobre a natureza dos textos a ler e sobre processos e estratégias específicas para obtenção do significado da informação registada através da escrita.” (Sim-Sim, 2007: 9). A mesma autora declara que o nível de compreensão da leitura é afetado por vários fatores, entre os quais destaca o conhecimento linguístico, em particular a riqueza lexical e o domínio das estruturas sintáticas complexas, a rapidez e a eficácia com que se identificam as palavras escritas, a capacidade de automonitorizar a compreensão, o conhecimento sobre o mundo e sobre a vida e sobre os assuntos abordados nos textos lidos.

Compreender a leitura é atribuir significado ao que se lê, apreender o significado da mensagem, sejam palavras, frases ou texto. Cada palavra lida tem de ter significado para quem lê. Se não se obtiver significado, a leitura assume uma forma mecânica, não trazendo grandes vantagens ao/à leitor/a. Por outro lado, se a palavra é desconhecida e o/a leitor/a procurar decodificar o seu significado, este ato irá alargar o domínio do vocabulário, o que acrescentará conhecimento. Interessante será assinalar, como refere Sim-Sim (2007:7), que, entre dois/duas leitores/as, o nível de compreensão poderá ser distinto, dependendo do nível de interação que cada um/a terá com o texto. Assim o/a mesmo/a leitor/a, perante dois textos diferentes, pode atingir níveis de compreensão distintos. Estas dificuldades de compreensão de textos, pelo/a mesmo/a leitor/a, são marcadas por dois fatores: o conhecimento prévio que o/a leitor/a tem sobre o tema e o (des)conhecimento de vocábulos utilizados no texto. Deste modo, a compreensão do texto beneficia tanto da experiência e do conhecimento que o/a leitor/a tem do Mundo e da vida, como da riqueza lexical que o/a leitor/a possui. A leitura acabará por alargar o conhecimento sobre a realidade e aumentar o número de vocábulos que o/a leitor/a conhece, enriquecendo o seu léxico.

Inês Sim-Sim ainda afirma que:

“Um bom nível de compreensão da leitura de textos resulta da confluência de quatro vectores: (i) a eficácia na rapidez e na precisão da identificação de palavras (automatização na identificação das palavras); (ii) o conhecimento da língua de escolarização (particularmente o

domínio lexical); (iii) a experiência individual de leitura e (iv) as experiências e o conhecimento do Mundo por parte do leitor. As estratégias de ensino usadas pelo professor terão, por isso, de contemplar estes quatro pilares.” (2007:9).

Duas regras que a autora defende no ensino da leitura passam por conversar antes da leitura sobre o tema do texto que se vai ler e desenvolver intencional e explicitamente o léxico (Sim-Sim, 2007: 8). No que respeita às intervenções pedagógicas no ensino da compreensão da leitura, Sim-Sim sintetiza que estas devem visar estratégias específicas como a promoção para o desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as, a estimulação do seu comportamento como leitores/as e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o mundo. (2007:9). Jeremy Harmer, por sua vez, completa esta ideia defendendo seis princípios para o ensino da leitura: “Reading is not a passive skill; Students need to be engaged with that they are Reading; Students should be encourage to respond to the content of a reading text, not just to the language; Prediction is a major factor in reading; Match the task to the topic; Good teachers exploit reading texts to the full. “(2007: 70-71)

Como já referido, a leitura é uma questão muito importante não sendo apenas diversão, é uma necessidade e a ferramenta básica da educação (Chettri, 2013:13). Enquanto instrumento básico do processo de educação, os/as professores/as terão de ter todas estas considerações em linha de conta, preparando e analisando as melhores práticas para o ensino e a compreensão da leitura, por parte dos/as seus/suas alunos/as. Como a compreensão da leitura requer o reconhecimento do princípio alfabético e das estruturas sintáticas e semânticas da língua, estruturas estas já aprendidas ao longo do percurso escolar, é de extrema importância que, desde cedo, os/as futuros/as leitores/as sejam expostos/as diariamente a diferentes tipos de texto e o incentivo à leitura independente, seja, de igual maneira, construído desde muito cedo, logo nos primeiros anos de vida do indivíduo. Assim, ao chegar à fase adulta, a leitura será um processo automático, não no sentido da leitura em si, mas no sentido de os indivíduos terem vontade de ler.

3.3 – O processamento da leitura em L1 e L2

Sendo o projeto aplicado na língua portuguesa (L1 - língua materna) e na língua inglesa (L2), compete-me indicar algumas diferenças no processamento da leitura, em ambas

as línguas. Aprender a ler em L2 implica, à priori, que a língua materna está desenvolvida, tendo os/as estudantes de L2 uma base diferente de conhecimento dessa língua, em relação ao da língua materna. Desde crianças que os/as alunos/as têm contacto com a língua materna, dispoño assim, de uma vasta “enciclopédia” de palavras mesmo antes de ingressar na escola e começar o processo de leitura. Diferentemente, quando os/as alunos/as começam a ler em L2, o vocabulário é muito mais restrito; além do mais, os/as alunos/as necessitam de conhecer o contexto cultural da língua alvo, pois

“... mesmo que o leitor apresente bom domínio da sintaxe da L2, ele dificilmente estará familiarizado com o conhecimento pragmático, conhecimento culturalmente estabelecido na interação social entre os falantes da língua estrangeira; isso, às vezes, o impossibilita de perceber, em determinados textos em L2, ideias intimamente relacionadas à cultura e à práxis social dos falantes da língua estrangeira.” (Zimmer, 2006: 52).

A mesma autora conclui que os fatores que influenciam a leitura em L2 são as diferenças quanto ao conhecimento prévio e as diferenças no processamento da linguagem, que dizem respeito aos efeitos da transferência do conhecimento da L1 para a L2 nos níveis ortográfico, fonológico, morfossintático, semântico e pragmático. Podemos acrescentar que existe uma relação de afeto, mais emocional, com a língua materna, que também está, regra geral, normalizada, pois tende a ser aprendida de forma automática ao passo que o Inglês é uma língua aprendida já em ambiente escolar. A escola, normalmente, tem a seu cargo a reflexão acerca dos aspetos formais da língua. Assim, a relação mais emocional não é adquirida no contexto escolar, daí as dificuldades que advém no processamento da leitura na língua inglesa e na compreensão de algumas palavras, que precisam de um contexto culturalmente adquirido desde tenra idade. No entanto, cabe aos/às professores/as, proporcionar aos/às alunos/as ambientes de ensino/aprendizagem que os/as aproximem da cultura da língua alvo, limitando e eliminando problemas relativos à compreensão da leitura.

Estas diferenças terão de estar em linha de conta com a apresentação das estratégias de incentivo à leitura que irão ser aplicadas.

3.4 - Vantagens da leitura

Tendo como base os pressupostos descritos, o texto por si só tem pouco valor se não for efetivamente lido. São, de facto, os/as leitores/as que dão vida aos textos, vidas diferentes, dependendo da leitura de cada sujeito. As questões pertinentes que se devem colocar são: Porque é tão necessário ler? Porque é que a leitura é tão importante na vida dos/as nossos/as alunos/as? São perguntas que precisam de uma resposta, pois sem uma resposta credível e verdadeira, como faremos os/as alunos/as lerem?

Inúmeros/as autores/as apontam vantagens no que se refere à leitura. Joana Gouveia, refere que a leitura tem inúmeras finalidades que atendem às necessidades sociais, profissionais, pessoais e escolares dos seres humanos e que “a leitura ainda é um veículo de comunicação entre indivíduos. Através dela, acede-se a uma reserva cultural, à memória colectiva de todo um povo, à preservação do património literário e linguístico.” (Gouveia, 2009: 36). A importância da leitura para o desenvolvimento pessoal é tal que o/a leitor/a adquire uma sensibilidade à diversidade cultural, tornando-o/a mais rico/a pelo contacto com outros mundos. Os hábitos de leitura são formados a partir do momento em que o indivíduo busca satisfazer a sua curiosidade sobre o ambiente e, mais importante, por sua própria iniciativa. Com o desenvolvimento dessa iniciativa, o ser humano passa a usar a leitura como um ato voluntário, através do qual sente prazer. Com prazer, a leitura torna-se uma aventura, um entretenimento que ajuda a desenvolver o imaginário e a entender a realidade, como também argumenta Chettri,

“Reading provides experience through which the individual may expand his horizons of knowledge, identify, extend and intensify his interest and gains deeper understanding of himself, of other human beings and of the world.” (2013: 13). Como a autora sugere, a leitura expande os horizontes do conhecimento, abrindo as portas para o mundo, um mundo diferente daquele a que estamos acostumados a viver, quer sejam mundos de fantasia, onde o/a leitor/a pode alargar a sua imaginação e, quiçá, transportar algumas alternativas para o mundo real, através de conhecimentos, estratégias, modos de vida imaginários, que poderão ser aplicados na realidade, transformando o indivíduo, positivamente, nas suas vivências diárias, quer seja o mundo real, percorrendo, através do texto, experiências de outras figuras, trazendo conhecimentos para a sua própria vivência, alterando o seu comportamento em relação ao outro. O ato de ler abre o caminho para que o sujeito entenda melhor as suas próprias

experiências e pode ser uma viagem excitante para o autoconhecimento, refere Chettri, (2013:13).

3.5 - Hábitos de leitura

A atividade de leitura é considerada um hábito quando é realizada repetidamente; isto é, a atividade pode ser medida em termos de quantidade de materiais que estão a ser lidos, em termos de frequência de leitura ou do tempo médio gastos na leitura (Wagner, 2002, *apud* Chettri, 2013: 13), e pode tornar-se um hábito (Wijesuriya, 1995, *apud* Chettri, 2013: 13). É um hábito a longo prazo e é a principal porta de entrada para a sala de conhecimento. (Chettri, 2013: 13). Chettri defende ainda que os hábitos de leitura podem ser assumidos como uma prática de auxílio aos indivíduos para obter criatividade e desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico, sendo uma ferramenta importante para o desenvolvimento das personalidades e de capacidades mentais. Seguindo o mesmo autor, interessante será apontar que o indivíduo desenvolve um hábito e interesses de leitura quando essa atividade se repete voluntariamente mesmo que haja diferenças de interesses entre indivíduos de diferentes idades, sexos e que são influenciados por fatores internos como a casa, motivação e atitude, bem como fatores externos, como colegas, escolas, professores/as e as instalações da biblioteca disponíveis.

Chettri subscreve um argumento bastante interessante e pertinente, “Reading provides people with a sense of values, which enable them gradually to develop the greatest of all virtues, that is the ability to understand rather than condemn.” (Chettri, 2013:14-15). De facto, a leitura capacita o/a leitor/a para a compreensão de diferentes culturas e será essa compreensão e entendimento que lhe permitirá, embora não seja categoricamente fiável, acolher as diferenças existentes no mundo e transformar a condenação em compreensão. Ademais a leitura prazerosa é a grande promotora do desenvolvimento dos hábitos de leitura ao longo da vida, permitindo fortalecer as habilidades linguísticas e a fluência, além de que as crianças melhoram as suas habilidades de leitura quando leem por prazer, refere o mesmo autor.

Tendo em linha de conta os benefícios acima descritos, compete aos/as professores/as assegurar que as crianças, jovens e adultos, enveredem por hábitos de leitura saudáveis e enriquecedores. Neste sentido, foi implementado o Plano Nacional de Leitura, em junho de

2006, por iniciativa do Governo, e da responsabilidade do Ministério da Educação, em articulação com o Ministério da Cultura e com o Gabinete do Ministro dos Assuntos Parlamentares.

O Plano Nacional de Leitura (PNL) tem como objetivo primeiro e central aumentar os níveis de literacia dos/as portugueses/as, colocando o nosso país em igualdade com os parceiros europeus. Para isso, define os seguintes objetivos:

“a) Promover a leitura, assumindo-a como fator de desenvolvimento individual e de progresso nacional; b) Criar um ambiente social favorável à leitura; c) Inventariar e valorizar práticas pedagógicas e outras actividades que estimulem o prazer de ler entre crianças, jovens e adultos; d) Criar instrumentos que permitam definir metas cada vez mais precisas para o desenvolvimento da leitura; e) Enriquecer as competências dos actores sociais, desenvolvendo a acção de professores e de mediadores de leitura, formais e informais; f) Consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura; g) Atingir resultados gradualmente mais favoráveis em estudos nacionais e internacionais de avaliação de literacia.”¹⁰

Volvidos dez anos desde a sua implementação, o PNL, renovou o seu projeto e desenvolveu uma nova etapa, que

“...pretende apoiar e fomentar programas especialmente vocacionados para favorecer a integração social através da leitura, em diferentes suportes; a formação dos diferentes segmentos da população - crianças, jovens e adultos; a inclusão de pessoas com necessidades específicas; o desenvolvimento articulado de uma cultura científica, literária e artística; e, ainda, o acesso ao saber e à cultura com recurso às tecnologias de informação e comunicação.” (PNL 2027)¹¹

Segundo o PNL, “a leitura, neste contexto, é considerada uma condição básica transversal a todo o conhecimento, uma competência multimodal de literacia que combina diferentes linguagens, textos e formatos, e um direito humano com impacto direto no crescimento pessoal dos indivíduos, no desenvolvimento económico, social e cultural do país e na qualidade da nossa democracia, inclusão e cidadania” (Quadro Estratégico, PNL, 2027: 7). Neste sentido, o PNL divulga no seu portal sugestões de leitura incluindo temas variados,

¹⁰ Documento consultado online, em 19-04-2020. Em <https://dre.pt/application/conteudo/537246>

¹¹ Documento consultado online, em 19-04-2020. Em <http://www.pnl2027.gov.pt/np4/quemsomos.html>

dirigindo-se a públicos diferenciados, crianças, jovens e adultos. Todas as sugestões são previamente selecionadas pelas editoras, sendo apreciadas posteriormente por um conjunto de especialistas independentes, de reconhecido mérito e qualificação nas diferentes áreas. Tem sido feito um esforço para envolver os/as portugueses/as na leitura, desde tenra idade até à idade adulta. Destina-se, portanto, a criar as condições necessárias, para que todos/as possam alcançar níveis de leitura, de forma que todos/as estejam aptos/as a lidar com os textos em qualquer circunstância das suas vidas.

3.6 - A Leitura Extensiva e as suas vantagens

A leitura extensiva aplicada à aprendizagem da língua estrangeira é consensualmente entendida como ler em quantidade com o objetivo de obter uma compreensão mais geral de um texto. Implica tanto a quantidade como a diversidade e tem como principal objetivo ler para compreender ideias gerais mais do que para focar a atenção em palavras ou partes do texto. No que se refere à língua materna, neste caso o Português, a leitura extensiva equivale à leitura de obras na sua dimensão integral. Em ambas as línguas, L1 e L2, “when students read extensively, they read very easy, enjoyable books to build their reading speed and reading fluency. The aim of Extensive Reading is to help the student become better at the skill of reading rather than reading to study the language itself.”, como assinala a Extensive Reading Foundation (ERF, 2011:1).¹²

A leitura fornece aos/as seus/suas leitores/as meios de adquirir conhecimento de vários tipos: conhecimento linguístico, conhecimento de si e do mundo, conhecimento de outras culturas, outras formas de vida, sejam fictícias ou baseadas em fatos reais. Bamford, (2004: 2-3; Prowse, 2002: 142-144 e Watkins, 2018: 2), argumentam que a leitura extensiva permite que os/as alunos/as escolham o que querem ler, tendo à sua disposição uma ampla variedade de livros e tópicos, que lhes permitirá ler por prazer, conseguir extrair as informações do texto mais facilmente e obter uma compreensão mais profunda do texto. De facto, se a leitura é por prazer e não por obrigação, os/as alunos/as tornam-se leitores/as mais hábeis, no sentido de não terem a pressão que se encontra ligada à obtenção de boas notas. Assim, a leitura torna-se

¹² A *Extensive Reading Foundation* é uma organização de caridade sem fins lucrativos cujo objetivo é apoiar e promover a leitura extensiva. Uma iniciativa da Fundação é o prémio anual *Language Learner Literature Award* para os melhores novos leitores em inglês. Outra é manter uma bibliografia de pesquisas sobre leitura extensa. A Fundação também está interessada em ajudar instituições de ensino a estabelecer programas extensivos de leitura por meio de doações que financiam a compra de livros e outros materiais de leitura.

parte deles/as, aprendem sem perceber, inferem sem serem obrigados/as e buscam a compreensão sem o medo de errar.

A ERF apresenta várias razões pelas quais a leitura extensiva é importante para o desenvolvimento da linguagem. Embora sejam pensadas para a língua inglesa (enquanto LE), adequam-se também à língua portuguesa (língua materna). Destacam-se as seguintes razões:

- Permite aos/às alunos/as conhecerem a linguagem no seu contexto natural e verem como funciona num discurso extenso, além da linguagem encontrada nos livros didáticos;

- Cria vocabulário. Quando os/as alunos/as leem muito, encontram milhares de palavras e padrões lexicais repetidos muitas vezes, o que os/as ajuda a dominá-los e a prever que vocabulário e gramática podem vir a seguir;

- Ajuda as/os alunas/os a aumentar a velocidade e a fluência de leitura, o que lhes permite processar a linguagem mais automaticamente, deixando espaço na memória para outras coisas.

- Cria confiança, motivação, prazer e amor pela leitura, o que torna as/os alunas/os mais eficazes no uso da linguagem.

- Permite que as/os alunas/os leiam ou ouçam inglês/português no seu nível de competência, desenvolvendo assim bons hábitos de leitura e audição.

- Ajuda as/os alunas/os a entender como os padrões gramaticais funcionam no contexto. Os livros didáticos e outros materiais de estudo apresentam padrões de linguagem, mas geralmente não aparecem com frequência suficiente em vários contextos para facilitar um entendimento profundo de como os padrões funcionam. (ERF, 2020: 1).

A mesma Fundação estabelece a diferença entre a leitura extensiva e a leitura intensiva, definindo os conceitos “aprender a ler” e “ler para aprender”. “Ler para aprender” é associado à leitura intensiva na qual os/as alunos/as leem para aprender algo sobre o próprio idioma, uma nova palavra, alguma gramática e assim por diante. As passagens são curtas e geralmente têm muitas palavras que muitos/as alunos/as não conhecem, havendo atividades de pré- e pós- leitura e de compreensão. Os objetivos desta leitura são ajudar a ensinar o idioma ou uma competência de leitura, como, por exemplo, adivinhar o tópico de um artigo a partir do título. “Aprender a ler”, referente à leitura extensiva, é praticar a competência de ler para obter informações, com o objetivo de apreciar a leitura sem saber conscientemente que se

está a aprender. O objetivo é desenvolver a fluência da leitura, não necessariamente aprender coisas novas, aprofundar conhecimentos de itens já aprendidos e ter uma melhor noção de como eles se encaixam comunicativamente, permitindo-lhes processar a linguagem mais rapidamente, melhorando a compreensão e o prazer. Apesar das diferenças, ambas as formas se complementam, a leitura intensiva apresenta novos itens e a leitura extensiva ajuda os/as alunos/as a praticar e obter um conhecimento mais profundo (ERF, 2011: 2).

Prowse (2002) e Day (2002), definem dez princípios para se ensinar a leitura extensiva: (i) o princípio de escolha ou leitura voluntária, fonte dos benefícios que a leitura extensiva pode proporcionar; (ii) a facilidade, remetendo para a leitura fácil e prazerosa, justificando que muito mais é feito e os benefícios do aprendiz aumentam com a quantidade lida; (iii) textos para se envolver e reagir, referindo que a facilidade não impede o envolvimento e defendendo que os livros que fazem os leitores virar as páginas são aqueles que efetivamente lhes fornecem conhecimentos novos; (iv) a ausência de perguntas de compreensão, sendo a resposta natural a um livro emocional ou intelectual; (v) a leitura silenciosa individual - ler ao seu ritmo, enquanto se transforma o texto em teatro é preferível a ler em voz alta; (vi) ausência de dicionários, a literatura do/a aluno/a contextualiza, encobre e repete qualquer novo léxico; (vii) o uso de um dicionário (essencial para leitura intensiva) impede o/a leitor/a extensivo/a de desenvolver habilidades valiosas de adivinhar; (viii) gama de géneros, ter à disponibilizando aos/às alunos/as uma ampla variedade de géneros, - a escolha do material de leitura é muito pessoal; (ix) uso de gravações, ler e ouvir ao mesmo tempo traz grandes benefícios na pronúncia (correspondência de símbolos sonoros) e no aumento da velocidade de leitura; (x) sem testes, justificando que os testes atrapalham a leitura e que o verdadeiro teste é quando um/a aluno/a inicia outro livro; (xi) participação do/da professor/a, o/a professor/a deve ler os mesmos livros que os/as alunos/as para poder discuti-los com eles/as. (cf. Prowse, 2002: 144 – 145; Day: 2002).

Com os pressupostos acima descritos, conseguimos assimilar, claramente, que a leitura extensiva ou leitura integral, oferece grandes benefícios quer nos contextos de L1, quer nos contextos de L2. Peter Watkins acrescenta ainda:

“Numerous studies show that the amount of reading engaged in correlates with overall reading development, and in particular, improvements in reading fluency. However, the benefits of ER are not limited to reading alone. Learners who engage with ER tend to be more

motivated students, and this may in part be because ER promotes learner autonomy, which itself can have a powerful impact on motivation.” (Watkins, 2018: 3)

O mesmo autor defende que a leitura extensiva contribui para o desenvolvimento do vocabulário, o que beneficia o desempenho de todas as competências linguísticas, assim como “seeing vocabulary items in context, as happens in ER, helps students’ understanding of issues like collocational frequency and register, and that therefore the quality of a learner’s vocabulary knowledge may improve, as well as the quantity.” (Watkins, 2018: 3). Outros benefícios da leitura extensiva passam pelo desenvolvimento da escrita e aquisição de gramática, bem como a probabilidade de os/as alunos/as adquirirem um conhecimento maior do mundo e de outras culturas, como já referido.

Para que todos estes benefícios sejam possíveis, o ato de ler não pode ser mecânico, porque no final da leitura não é possível resumir as principais ideias que o texto pretende transmitir. Portanto, não basta extrair a informação, o indivíduo deve passar para outro nível de leitura, buscando novas inferências e novas implicações, o que exige operações mentais mais complexas do que a simples receção de informações. Este é o ponto de partida para a formação de bons/boas leitores/as, leitores/as capacitados/as para extrair as informações do texto e dar-lhes novas vidas, novos entendimentos, novas formas de ação que poderão nem ter sido equacionadas pelo/a autor/a do texto. É esta capacidade que se espera dos/as alunos/as, através da leitura de um texto ou de uma obra. É esta capacidade que se procura atingir com a elaboração deste projeto. E é esta capacidade que será fundamental para a concretização das estratégias que serão posteriormente desenvolvidas.

No entanto, alguns constrangimentos poderão advir desta implementação da leitura extensiva, nos programas escolares. De acordo com Watkins,

“In many syllabuses reading development is subordinated to the explicit teaching of grammar and vocabulary. Extensive Reading can be very resource intensive and it can be difficult to find appropriately graded material. Learners may not see reading as a pleasurable activity and so do not engage fully with Extensive Reading programmes and time constraints and the need to cover other areas of the syllabus” (Watkins, 2018: 4). Na verdade, as dificuldades são muitas e bem justificadas; no entanto, não se pode descurar a leitura extensiva e deixá-la de lado. As dificuldades existem, mas, com um pouco de tempo, a leitura extensiva poderá e deverá fazer parte das aulas lecionadas. Posto isto, algumas estratégias

serão elaboradas com o intuito de levar os/as estudantes a adquirir o gosto e o prazer pela leitura, de forma a que os seus hábitos de leitura se tornem eficazes e prazerosos.

3.7 - Estratégias de incentivo à leitura em contexto escolar / em sala de aula

Apesar das vantagens atrás referidas, a verdade é que se os/as alunos/as não se envolverem com o texto e não participarem na sua compreensão, o propósito de aproximar o texto aos/às alunos/as será em vão, pois, a mensagem ficará comprometida. Como afirma Sim-Sim, “(...) a apreensão do significado da mensagem, é resultado do nível de compreensão da interação do leitor com o texto” (Sim-Sim, 2007: 9). Assim e ainda de acordo com Sim-Sim, o recurso a um conjunto de estratégias de abordagem ao texto devem surgir sempre antes, durante e depois da leitura. Antes da leitura de um texto, o/a professor/a deve explicar o objetivo da leitura do texto, ativar os conhecimentos prévios, antecipar conteúdos baseando-se no título, imagens, etc; por sua vez os/as alunos/as devem filtrar o texto para usar chaves textuais. Durante a leitura, o/a professor/a propõe uma leitura seletiva, leva os/as alunos/as a adivinhar o significado de palavras desconhecidas e sintetiza o que já foi lido, à medida que vai avançando na leitura do texto; o/a aluno/a deve sublinhar partes do texto e tomar notas. Após a leitura o/a professor/a deve formular questões sobre o que foi lido e tentar responder às questões dos/das alunos/as, confrontar as previsões feitas com o conteúdo do texto e propor releituras (2007: 11). Estes três momentos são de facto indispensáveis nas planificações do/da professor/a, pois através deles, consegue ter a atenção dos/das alunos/as, despertando a sua curiosidade em relação ao texto e levando-os/as a uma melhor compreensão da leitura. Além da compreensão do texto, o/a professor/a terá de “apelar” à motivação e envolvimento dos/das seus/suas alunos/as na leitura, para isso De Sabino refere que “a leitura de livros adequados ao nível etário dos alunos, em conjunto e em voz alta, assumindo a representação de personagens referenciados nos livros, possui fortes potencialidades de motivação, permitindo uma forte envolvimento nas discussões subsequentes” (2008: 5). As discussões geradas após a leitura são de extrema importância pois através delas verifica-se o grau de compreensão que o/a aluno/a teve do texto que leu. Outras estratégias que Sabino propõe passam pela participação da biblioteca escolar, das quais destaco, (i) o livro semanal, ou seja, em cada semana é aconselhada a leitura de um determinado livro pelo bibliotecário, (ii) a leitura em conjunto, já referido na citação anterior, (iii) o seminário sobre um tema que aglutine conhecimentos de várias disciplinas, em que cada aluno/a dá o seu contributo, após

diversas leituras, sobre o subtema que estudou, (iv) encontros com dramaturgos, poetas, romancistas, cientistas, ensaístas e (v) dramatização de textos lidos.

3.7.1 – Teatro/dramatização

Sendo uma forma de arte, o teatro é representado por um/a ator/atriz ou conjunto de atores/atrizes que interpretam uma história ou atividades para um público num determinado lugar. O que muitas vezes passa despercebido é que o teatro começa como uma produção literária. Todavia, nem todos os textos literários são passíveis de encenação, a maioria das vezes o texto precisa ser reescrito, adaptando-o à linguagem teatral, acrescentando diálogos e criando ou materializando cenários presentes nos textos literários. Todo o teatro é, em primeiro lugar, uma forma de expressão literária, uma vez que nasce através de palavras e só quando o texto é representado é que as formas teatrais se apresentam, o cenário, a representação física das personagens, os efeitos de luz e som, etc. Segundo os argumentos apresentados até agora, a dramatização poderá ser um bom ponto de partida para a compreensão do texto lido, pois o drama comporta “activities which students portray themselves or act out as another person in an imaginary scenario.” (Giebert, 2014: 139). Para que os/as alunos/as possam interpretar uma personagem, eles/as terão de entender todo o contexto associado à sua nova personagem, o que implica que o/a aluno/a deve ler para entender toda a história. Ler, nesse sentido, não pode ser uma leitura passiva, mas ativa, pois o/a aluno/a precisa de se sentir parte da história; sem esse sentimento, ele/a não terá a visão correta da personagem ou das personagens que representará. Para isso, como Harmer defende, num dos seus princípios para o ensino da leitura, “good teachers exploit Reading texts to the full.” (Harmer, 2007: 71).

Torna-se necessário fazer uma pequena distinção entre o que é drama e o que é teatro. Segundo Gaudart, Uysal e Davies, citando, Holden, “drama applies to any activity which asks the student to portray himself in an imaginary situation; or to portray another person in an imaginary situation.” (Gaudart, 1990: 230; Uysal, 2018: 377; Davies, 1990: 87). Por outro lado, Gaudart diz que é muito fácil dizer o que drama não é no ensino de línguas, certamente não é teatro: “theatre implies performance. It is largely concerned with communication between the actors and their audience.” (Gaudart, 1990: 230). O drama preocupa-se mais com aquilo que está a acontecer dentro e entre os membros de um grupo que se encontra colocado

numa situação dramática. Não se destina ao desempenho e raramente há ensaios, pois depende muito das invenções e reações espontâneas das pessoas envolvidas. As técnicas de drama concentram-se muito em contextos insignificantes, permitindo aos/às participantes saírem de si mesmos/as e participarem em situações e papéis que lhes permitam praticar a linguagem-alvo. As técnicas de drama são, basicamente, atividades que permitem a resolução de problemas de vários tipos e os/as participantes poderão, ou não, mostrar as suas cenas. Já no teatro, a representação de papéis é para um público. Ambos os conceitos estarão presentes neste projeto, pois o incentivo à leitura, nestes termos, muito depende de ambos.

No que diz respeito à aprendizagem em L2, Uysal refere que incorporar o drama no processo de aprendizagem de idiomas é importante, pois promove o uso contextualizado e autêntico do idioma num ambiente de baixo stress e positivo, cultivando o desenvolvimento das emoções, competências sociais e participação do/a aluno/a na comunidade, aumentando a competência comunicativa e o crescimento emocional e social, levando os/as alunos/as a apreciar e entender a cultura do idioma de destino, sentindo-se, assim, motivados/as e entusiasmados/as (2018: 377). Por outro lado, Gaudart diz que as técnicas de dramatização proporcionam aos/às alunos/as uma atmosfera que lhes permite saírem de si mesmos/as e entrar em situações reais, o que lhes irá permitir praticar a língua-alvo em contextos significativos (1990: 231). Por sua vez, Boudreault (2010:1), citando alguns autores, refere que a dramatização fornece uma excelente plataforma para explorar aspetos teóricos e práticos da língua. Por exemplo, dá a oportunidade aos/às alunos/as para desenvolverem as suas capacidades comunicativas em situações autênticas e dinâmicas e tem o potencial de tornar a experiência divertida e memorável, dado que é interativa e visual. O drama ajuda a aprender novo vocabulário, cria confiança, motiva os/as alunos/as e ajuda a mudar o foco do/a professor/a para os/as alunos/as, colocando o/a professor/a no papel de apoiante no processo de aprendizagem, permitindo assim, que os/as alunos/as assumam uma maior responsabilidade pela sua própria aprendizagem. Assim, numa sala de aula centrada no/a aluno/a, todo/a aluno/a é um potencial professor/a para os seus pares. Através da dramatização, criam-se oportunidades para o desenvolvimento da imaginação, para expressão das ideias pessoais e contribuição como um todo. O uso de exercícios verbais e não verbais orientados para o drama encoraja o/a aluno/a “to speak spontaneously, think in a more complex way and use body language since this kind of exercises offer language in a meaningful context and comprise vocal, physical and cultural, as well as intellectual components of communicative competence.” (Uysal, 2018: 377). É uma grande oportunidade

para o desenvolvimento da empatia e da consciência social. Como assegura Boudreault, sendo o drama de natureza dinâmica, recicla constantemente novo vocabulário e apela a diferentes inteligências, incluindo a visual/espacial e a corporal/cinestésica. Os/as alunos/as demonstram empatia, revezam-se, tomam decisões e trabalham em equipa. O drama incentiva a assumir responsabilidades e papéis de liderança.

Todas estas vantagens em usar a dramatização em sala de aula vão ao encontro do definido no documento Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória,¹³ desenvolvido pelo Ministério da Educação, tendo como base os seguintes princípios: “a) Base humanista - A escola habilita os jovens com saberes e valores para a construção de uma sociedade mais justa, centrada na pessoa, na dignidade humana e na ação sobre o mundo enquanto bem comum a preservar; b) Saber - É responsabilidade da escola desenvolver nos alunos a cultura científica que permite compreender, tomar decisões e intervir sobre as realidades naturais e sociais no mundo; c) Aprendizagem - A ação educativa promove intencionalmente o desenvolvimento da capacidade de aprender, base da educação e formação ao longo da vida; d) Inclusão - A escola contemporânea agrega uma diversidade de alunos tanto do ponto de vista socioeconómico e cultural como do ponto de vista cognitivo e motivacional. Todos os alunos têm direito ao acesso e à participação de modo pleno e efetivo em todos os contextos educativos; e) Coerência e Flexibilidade - Garantir o acesso à aprendizagem e à participação dos alunos no seu processo de formação requer uma ação educativa coerente e flexível; f) Adaptabilidade e Ousadia - Educar no século XXI exige a perceção de que é fundamental conseguir adaptar-se a novos contextos e novas estruturas, mobilizando as competências, mas também estando preparado para atualizar conhecimento e desempenhar novas funções; g) Sustentabilidade - A escola contribui para formar nos alunos a consciência de sustentabilidade, um dos maiores desafios existenciais do mundo contemporâneo; h) Estabilidade - Educar para um perfil de competências alargado requer tempo e persistência.” (Martins, 2017: 13 - 14). O mesmo documento refere ainda, “os valores por que se deve pautar a cultura da escola, que todas as crianças e jovens devem ser encorajados, nas atividades escolares, a desenvolver e a pôr em prática, a saber: responsabilidade e integridade; excelência e exigência; curiosidade, reflexão e inovação; cidadania e participação; liberdade; e áreas de competência; combinações complexas de conhecimentos, capacidades e atitudes, são centrais no perfil dos alunos, na escolaridade obrigatória.” (Martins, 2017: 13 - 14).

¹³ Para mais detalhes, consultar o Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf – consultado a 3 de março de 2020.

As Aprendizagens Essenciais¹⁴ nas dimensões, conhecimentos, capacidades e atitudes, no domínio *Leitura*, preveem a compreensão e interpretação de textos, através de estratégias que envolvam, entre outras, a realização de diferentes tipos de leitura: leitura em voz alta, (ler muito devagar, ler muito depressa, ler muito alto, ler murmurando, ler em coro, fazer leitura coletiva, leitura dramatizada e leitura expressiva); e leitura silenciosa, (leitura na pista de pormenores e leitura para localização de uma informação). O documento dá alguns exemplos a desenvolver nas disciplinas, tais como: a realização de percursos pedagógico-didáticos interdisciplinares com as disciplinas de Físico-Química, Ciências Naturais, Geografia, História, Matemática, Ed. Física, Ed. Visual, Educação Artística e Tecnológica e Línguas Estrangeiras, na medida em que em todas elas, as aprendizagens essenciais preveem as capacidades de análise de texto, de registo e tomada de notas e seleção de informação pertinente a partir de análise de fontes escritas, entre outras. No domínio *Educação Literária*, as ações estratégicas que poderão ser desenvolvidas são: apresentar, em público, o percurso pessoal de leitor, que pode incluir dramatização, recitação, leitura expressiva, reconto de histórias, recriação, entre outras. Estas são algumas das ações estratégicas de ensino orientadas para o Perfil dos Alunos que incluem a dramatização.

Como verificado, a interpretação de papeis é uma ferramenta poderosa, ensinando cooperação, empatia, habilidades de tomada de decisão, além de incentivar a troca de conhecimentos entre os/as alunos/as. Boudreault refere ainda que existem inúmeros outros aspetos positivos, indicando o desenvolvimento da comunicação, o incentivo à liderança, o comprometimento, as habilidades autênticas de escuta e a prática de “savoir-faire” da vida real, a construção da confiança e autoestima, o refinamento das habilidades de apresentação, o incentivo à autoaceitação e aceitação do outro, as características de capacitação, o orgulho no trabalho, a responsabilidade, a resolução de problemas, as habilidades gerenciais e organizacionais e a criatividade e imaginação. (Boudreault, 2010)

Esses benefícios são importantes quando se trata de leitura. Considerando que o drama é um meio de desencadear nos/as alunos/as uma “inspiração” para a sua criatividade, para a abertura para expressar espontaneamente os seus sentimentos, pretende-se que, além de incentivar a leitura, os/as estudantes adquiram o desejo espontâneo de participar de uma comunicação inerente às suas vidas sociais. A dramatização tem de facto um potencial

¹⁴ Para mais detalhes, consultar Aprendizagens Essenciais – Ensino Básico – Português. Consultado a 27-02-2020, em: https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/portugues_3c_9a_ff.pdf

enorme na capacitação dos/as alunos/as. Recorrendo à dramatização como ferramenta de incentivo à leitura, espera-se que os/as alunos/as sejam beneficiadas/os com todas as vantagens descritas e acima de tudo, que haja uma real mudança nas suas atitudes quanto aos seus hábitos de leitura, descobrindo, através da dramatização, o potencial que a própria leitura tem. Estas ferramentas que serão transmitidas aos/às alunos/as podem ser usadas em todos os aspectos das suas vidas, quer seja no mercado de trabalho, em entrevistas de emprego ou mesmo quando tiverem de improvisar algum aspeto real das suas vidas pois “we all present ourselves in everyday life as we want to be perceived.” (Boudreault, 2010).

3.7.2 - Teatro de Fantoques

Semelhantemente ao teatro/dramatização, o teatro de fantoches tem as suas vantagens educativas, adquirindo um papel de elevada importância nas opções didáticas: - “symbolic play with puppets complements frontal, one-way communication in the classroom, creates an atmosphere of relaxation, enables an individualistic approach and non-verbal communication, and fosters creativity” (Korošec, 2012: 29).

Afirma Livija Kroflin que “the puppet offers numerous advantages and diverse potentials that can be used in the educational process. One of its most significant advantages is its potential for humour” (2012: 47). Através do humor, os/as alunos/as sentir-se-ão mais relaxados/as e com os fantoches, terão a oportunidade de manipulá-los já que o boneco “allows liberty to make mistakes, to be funny and to be awkward and when students have the control of the puppet, they will feel superior and gain self-confidence. The puppet may work like a kind of cover, behind which students can hide, so a timid student can also find motivation to speak, when the communication can be more spontaneous.” (Kroflin, 2012: 49). Quando a educação é o objetivo do uso de fantoches, o boneco torna-se um meio para expressar a compreensão da criança sobre o mundo, a literatura, a natureza, as relações sociais, diz Korošec, (2012: 30). No teatro de fantoches, o/a ator/atriz comunica com o público através de um mediador, o boneco, no qual deve concentrar toda a sua energia. No processo de aprendizagem, semelhantemente, o boneco serve de mediador entre professor/a-aluno/a e alunos/as-alunos/as, o que, muitas vezes, melhora essa comunicação. A criança, neste sentido, é aliviada do medo da autoridade e facilmente estabelece contato com o meio que a rodeia. Ajudado/a pelo boneco, o/a professor/a consegue estabelecer um relacionamento

individual com os/as alunos/as e por meio de atividades de fantoches, as crianças podem expressar os seus sentimentos e atitudes em relação ao mundo, refere o mesmo autor. Sendo assim,

“The teacher is no longer the star, the central focus of attention who explains, commands, directs and clarifies. He/she is no longer the one who always knows the answer, the one who knows where we are coming from and where we are going, the one who knows all the phases through which the students have to pass. He/she is no longer the supreme power, but rather becomes a person-resource who, in collaboration with the group, participates in the planning and definition of the different stages of the project, the distribution of tasks and the establishment of objectives” (Debouny, 2002).

Hamre (2004), citado por Korošec, (2012: 36), também argumenta que o humor é um elemento importante do processo de aprendizagem. O boneco pode apresentar situações engraçadas, com o seu movimento e voz, o que, independentemente da idade dos/as alunos/as, é um fator positivo em relação ao ensino e à aprendizagem. Seja qual for a idade, o medo da exposição geralmente impede que as crianças ou os/as jovens revelem todo o seu conhecimento. Com o boneco como mediador, esse medo fica, de certa forma, oculto, o que faz transparecer todo o conhecimento que os/as alunos/as têm. Korošec argumenta que crianças silenciosas e tímidas, exibicionistas, hiperativas e solitárias costumam apresentar problemas nas aulas e que “playing with puppets can help them overcome such problems. The puppet is a medium, which helps the teacher with the integration of individuals into the group. It works as a medium for relaxation and release of tension.” (Korošec, 2012: 39). Desta forma, a criança consegue encontrar o seu lugar no grupo. O boneco fantoche tem o “poder” de fazer com que as crianças superem o medo do palco, quer sejam crianças tímidas ou crianças autoconfiantes, e vejam a utilização dos bonecos como um desafio e uma possibilidade de expressar a sua criatividade. Assim o/a aluno/a tem a oportunidade de interagir, através do boneco, de forma indireta, o que lhe permite ultrapassar o receio de comunicar diretamente, como diz Korošec:

“The indirect communication, which is enabled by the puppet, encourages the child to get involved in work and start cooperating. The child is not directly exposed as the puppet represents a shield in communication with others. Besides that, the puppet can be wrong or make a mistake as well. Therefore, the child’s mistake is a lesser burden” (2012: 44).

Esta proteção, representada pelo fantoche, é uma mais valia no que diz respeito à atuação dos/as alunas/os. Protegidos/as por este escudo, os/as alunos/as tomam a iniciativa de comunicar, visto estarem a fazê-lo através do boneco, o que lhes permite alargar os seus horizontes de comunicação, sem receio de errar, pois o boneco fantoche, na realidade, é quem está a representar, ainda que manipulado pelo/a aluno/a. Assim, existe a possibilidade real de os/as alunos/as ganharem a oportunidade de desenvolver a linguagem através da literatura. Os bonecos tornam-se atraentes, excitantes e conseguem evocar emoções positivas tanto nos/as alunos/as como nos/as professores/as.

Ivon (2010), citado por Kroflin assegura que

“The puppet is particularly suitable for language teaching, as with the mother tongue, so also with all other languages that follow, since: “In games with a puppet, speech develops and is enriched naturally. Because of its vitalising components, the puppet leads the child naturally into speech communication” (*apud* Kroflin, 2012: 48). “The puppet stimulates the child through play to think up unexpected linguistic constructions or harmonies, longer monologues and dialogues, to play with voices, syllables, words, grammar forms, to invent new words, and to find the most concise and best expressions for what it wants to say” (Ivon 2010: 60, *apud* Kroflin, 2012: 48)

O/a professor/a terá de ser o/a mediador/a e aquele/a que planeia as atividades, assegurando que cada aluno/a participe e se empenhe na elaboração do teatro. De facto, o/a professor/a, além de mediador/a e cooperante, tem um papel fundamental para que o objetivo da dramatização seja plenamente atingido. O texto é o ponto de partida para a peça de teatro de fantoches. Kroflin diz que qualquer que seja o trabalho adotado como modelo para a peça de teatro de fantoches, é importante simplificá-lo, e “(...) the puppet does not tolerate a lot of text. It cannot bear monologues, while the dialogues have to unfold in short lines, helped by action.” (Kroflin, 2012: 55-56). O texto, para o desempenho da peça de fantoches, pode ser um texto definido, uma dramatização previamente escrita para tal, uma adaptação e/ou a criação pessoal. Kroflin defende que qualquer obra literária (contos, história clássica, romance...) é passível de ser dramatizada.

Como o boneco permite a possibilidade de cometer erros, os/as alunos/as sentem-se mais seguros/as no uso da linguagem, seja ela na língua-mãe ou na língua estrangeira, usando também o facto de o boneco poder ser engraçado e desajeitado, não transferindo essa insegurança para os/as alunos/as. Oferecendo uma espécie de capa, o fantoche torna-se, assim,

uma ferramenta bastante útil para a educação, uma vez que os/as alunos/as podem “esconder-se” atrás dele, comunicando mais eficiente e espontaneamente.

“If puppets are used correctly within the field of education, they can be a varied, interesting teaching tool that is probably a lot more attractive to students than many more common methods, which bear no relation whatsoever to their experiences or interests.” (Debouny, 2002). Corretamente usado, o fantoche tem, efetivamente, o potencial de despertar o interesse dos/as alunos/as nos textos que leem. Tomando como ponto de partida as vantagens do uso de fantoches no processo de aprendizagem, o que se pretende fazer com os/as nossos/as alunos/as, começa a ganhar forma. Será proposto aos/às alunos/as que, após a leitura de um texto, preparem uma peça de teatro de fantoches, sobre aquilo que leram. Pretende-se que, com o objetivo de prepararem uma peça de fantoches para apresentarem, os/as alunos/as se sintam motivados/as para as leituras propostas. Creio que com o incentivo certo e com uma experiência nova, os/as alunos/as sentir-se-ão motivados/as para continuarem as suas práticas leitoras.

3.7.3 – A Imagem

Devido à pandemia e ao encerramento das escolas, a aplicação da metodologia anteriormente apresentada foi inviabilizada. Consequentemente, o projeto teve de ser reajustado e, em comunicação com as orientadoras da escola e da Faculdade de Letras, optámos por estratégias com recurso à imagem. As estratégias propostas tentaram compensar e complementar as práticas de incentivo à leitura que já tinham sido iniciadas, buscando, através do recurso à imagem, manter o objetivo de motivar os/as alunos/as para a prática da leitura.

Os recursos visuais têm tido um papel muito importante na sociedade em geral e no meio escolar em particular, nomeadamente, na lecionação de conteúdos, pois a imagem tem o poder de captar a atenção dos/as alunos/as, despertando o seu interesse e curiosidade para os assuntos lecionados e potenciando, assim, o processo de aprendizagem e o desenvolvimento de competências inerentes ao estudo do Português e do Inglês, neste caso em particular. O uso de imagens como fins decorativos e ilustrativos ganha importância nos locais públicos por onde passamos, pois, a imagem é algo que atrai o ser humano, possuindo um enorme potencial de apelo, graças à sua linguagem, que pode ser entendida em qualquer parte. Desde

os primórdios da existência humana, a imagem ganhou forma através dos desenhos que os nossos antepassados deixaram nas cavernas, representando o seu dia a dia ou com fins ritualísticos, chegando até ao nosso século como meio de comunicação entre o passado e o presente. Leonor Areal (2012) defende que

“sendo uma imagem parte de um processo de comunicação, podemos dizer seguramente que uma imagem é uma representação, ou seja, é uma forma de comunicar a outrem, através de uma mediação, aquilo que nós vemos; ou de receber de outros aquilo que eles vêem, ou seja, pensam, concebem, imaginam.” (2012: 65).

Sendo uma representação e um meio de linguagem, a imagem assume a sua função comunicativa quando procedemos à sua interpretação buscando nela sentidos e significados. Assim, mesmo que as imagens não falem, têm o poder de despertar a nossa capacidade de interpretação e a nossa imaginação. Ao interpretar a imagem dá-se-lhe sentido e significado, porém, devemos manter em mente que não há interpretações fechadas, podendo despoletar sentidos diversos de acordo com as experiências, interesses e até mesmo o contexto histórico, social e cultural do indivíduo. Areal define diferentes tipos de imagem em que inclui a imagem interpretada: (i) a imagem direta, que é captada através de um dispositivo; (ii) a imagem criada, a fantasia, o sonho, representável de várias formas: literária, pictural e fotográfica (e digital, poderíamos acrescentar); (iii) a imagem interpretada, que não designa a representação visual em si, mas a maneira como ela é vista por outrem, observada e semantizada, é uma imagem mental, subjetiva e individual. (2012: 72). Por sua vez, Lencastre define duas formas de ler uma imagem: a leitura denotativa e a leitura conotativa. A denotativa, consiste na descrição dos objetos, coisas e/ou pessoas no contexto e localização espacial em que se encontram, e a conotativa consiste em interpretar a imagem de acordo com o marco de referência de cada um, permitindo, assim, uma leitura própria (Lencastre, 2007: 1171). É à leitura conotativa que iremos dar mais atenção, pois ao interpretar as imagens usadas pelos/as alunos/as, será a nossa própria leitura que fica envolvida na interpretação dos recursos visuais usados.

Afirma Neto (2004), citado por Jordão (2012:13) que a “palavra “imagem” é polissémica. Apresenta um leque muito amplo de significados, que, geralmente varia de autor para autor. Inscrita em vários campos semânticos, como a religião, a ciência e a arte, a literatura, a linguística, encontrar um conceito de “imagem” para todas as áreas do conhecimento, não tem sido tarefa fácil. (*apud* Jordão 2012:13)

De facto, definir o conceito de imagem, segundo alguns/as autores/as, tem sido difícil pelo conjunto de vários sentidos que a palavra acarreta. Para este trabalho, creio não ser criteriosamente necessário definir os vários significados da palavra, optando por cingir ao que defende Areal: “(...) uma imagem é uma representação, ou seja, forma de comunicar a outrem, através de uma mediação, aquilo que nós vemos; ou de receber de outros aquilo que eles vêem, ou seja, pensam, concebem, imaginam.” (Areal, 2012: 65). Martine Joly complementa esta definição considerando a imagem como uma linguagem, um instrumento de expressão e comunicação. Sendo ela expressiva ou comunicativa, poder-se-á admitir que uma imagem é sempre uma mensagem para o outro, mesmo quando este outro é o próprio autor da mensagem. (Joly, 1994: 61)

Sendo considerada uma linguagem, um instrumento de expressão e comunicação, a imagem pode ser uma representação de um texto literário, já que “um texto literário são imagens traduzidas em palavras pelo escritor (...)” (Areal, 2012: 62). De facto, ao lermos um texto literário, as imagens vão fluindo na nossa mente, embora não tenhamos essa percepção, “como se um ecrã interior habitasse o nosso pensamento” (*Ibidem*, 2012: 62). Assim, a imagem ganha uma força, um poder que dá vida aos textos, transformando, agora, as palavras escritas em imagens visíveis e onde “havia apenas um leitor, com a inclusão do desenho, passamos a ter um leitor-observador, que associa a visão gerada pela palavra com a visão gerada pela ilustração” (Camboim, 1998: 6). Apesar de as palavras escritas, por si só, despertarem aquele “ecrã interior” nas nossas mentes, o uso da imagem nos textos cria uma visão diferente na leitura, despoletando sentidos visuais que ativam o interesse, a motivação e a própria observação mais atenta, por parte do/a leitor/a, quer no texto quer na ilustração, buscando assim, sentidos textuais ao uso das imagens apresentadas e tornando o ensino/aprendizagem mais rico e mais produtivo.

A exploração das imagens no ensino/aprendizagem deve ter o objetivo de proporcionar aos/às alunos/as a oportunidade de comunicarem, buscarem informações relevantes, aprimorarem o seu discurso, explorarem a imagem de forma a enquadrá-la no(s) assunto(s) a discutir, indo assim, ao encontro do que é defendido por Duborgel (1992), citado por Lencastre (2003: 2101): “No ensino pela imagem, esta deve ser instrumento de comunicação, de informação, de conhecimento, factor de motivação, de discurso, de ensinamento, meio de ilustração da aula, utensílio de memorização e de observação do real” (*apud* Lencastre, 2003: 2101), procurando assim, o “reconhecimento da imagem não apenas como um auxiliar, (...) mas enquanto linguagem específica, com valor próprio” (Lencastre,

2101). Importante será referir que o uso da imagem no processo ensino/aprendizagem deverá ser associado ao que os/as alunos/as já conhecem sobre determinado assunto, para que a informação ganhe sentido e possa, de facto, ser fator de aprendizagem. Desta forma, o papel da imagem é assim reconhecido no ato ensino/aprendizagem, afirma o mesmo autor (2003: 2101).

O recurso a estratégias recorrendo à imagem surgiu como fator de motivação à leitura; no entanto, não foram descurados os outros instrumentos de ensino proporcionados pela imagem, tentando incentivar os/as alunos/as, se não em todos, em quase todos os instrumentos referidos, pois todos eles são de extrema importância no ensino. Daí que Lencastre (2007) refira que as imagens são somente uma parte do processo maior de comunicação que se dá entre o/a docente e o/a aluno/a, tornando-se necessário estabelecer uma boa comunicação entre os/as alunos/as e as imagens, devendo para isso, também, criar-se uma comunicação, com perguntas e respostas adequadas, entre o/a professor/a e os/as alunos/as (Lencastre, 2007: 1172 – 1173). “A comunicação verbal é, assim, importante, pois a imagem não suplanta a palavra, adquire igual poder, além de promover o estabelecimento de interações mais fortes na sala de aula” (Lencastre 2007: 1173). Com estes pressupostos em mente, escolhemos a banda desenhada, história narrada em imagens e acompanhada por textos, legendas e onomatopeias; e a ilustração, linguagem visual que agrega informações ao texto para ajudar a explicar, compreender, sintetizar e/ou mostrar detalhes que poderão não ser revelados pelas palavras. Com estas duas estratégias pretende-se dar seguimento ao estudo já iniciado, motivando os/as alunos/as para a leitura, completando, assim, as práticas de incentivo à leitura.

4. DIDATIZAÇÃO

O presente capítulo é composto por duas secções. Primeiro, apresento os instrumentos usados para recolha de dados. Seguidamente, relatarei as atividades propostas realizadas nas disciplinas de Português e de Inglês.

4.1 - Metodologia: instrumentos para recolha de dados

O estudo de caso, sendo um processo de investigação empírica que permite estudar fenómenos no seu contexto real, permitirá elaborar as estratégias necessárias à compreensão dos efeitos da dramatização nos hábitos de leitura dos/as alunos/as. Este projeto foi desenvolvido utilizando uma metodologia de natureza qualitativa, com características de estudo de caso que, segundo José Carlos Morgado, “é uma estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares podendo posteriormente encetar comparações com outros e formular determinadas generalizações.” (2012: 56-57). Morgado, com base no trabalho de Stake (1999), define quatro características principais a considerar quando se realiza este percurso investigativo de índole qualitativa, ainda que não sejam exclusivas deste: (1) um estudo holístico, tem em conta a globalidade do contexto, procurando compreender o objeto de estudo em si mesmo; (2) um estudo empírico, tratando-se de um trabalho de campo; recolhe informações significativas por diversos meios, por exemplo, observação de aulas, de professores/as e de alunos/as no seu contexto normal de trabalho, incluindo também o estudo de objetos, como os manuais escolares, planificações de aulas e outros documentos que se revelem importantes para o estudo; (3) um trabalho interpretativo que se apoia preferencialmente na intuição, cabendo ao/à investigador/a fundamentar a informação que recolhe e tentar dar-lhe sentido, e (4) um estudo empático, considerando a intencionalidade dos/as autores/as, procurando ter em conta os seus esquemas de referência e os seus valores; embora delineado previamente, o processo de investigação reestrutura-se em função de novas realidades que possam surgir. (*apud* Morgado, 2012: 59 – 60).

Mediante os pressupostos estabelecidos, este projeto apoiar-se-á num trabalho investigativo que culminará na interpretação e compreensão dos factos observados, recorrendo também a estratégias metodológicas de âmbito quantitativo, mas dando maior relevância às metodologias qualitativas, como se irá observar na secção seguinte deste relatório. Seguindo a vertente investigativa qualitativa, é importante mencionar que o método de investigação adotado se estrutura numa vertente interpretativa conciliando as seguintes dimensões: a dimensão descritiva, dado que o processo se baseia na recolha e descrição de aspetos que conformam o contexto em que se realiza a investigação, e a dimensão exploratória, que segundo Severino (2000), citado por Morgado (2012:62), “têm como objetivo principal a familiarização com determinado fenómeno/assunto específico, permitindo

descobrir novas ideias e desocultar as relações estabelecidas entre os elementos que o integram, com vista a um aprofundamento do mesmo” (*apud* Morgado, 2012: 62).

Segundo Morgado, ainda que o/a investigador/a idealize o seu método antecipadamente, quando se depara com a realidade, tende a refazer continuamente o rumo que traçou, adaptando-se e (re)construindo o trabalho à medida que este avança (2012: 62-63). Finalmente, o método de investigação aqui adotado também contempla uma dimensão interpretativa, já que o investigador procura interpretar e compreender os fenómenos que subjazem ao objeto de estudo mais do que desvendar a relação causa-efeito de um dado acontecimento. (Morgado, 2012: 62-63)

Através do estudo de caso, o/a investigador/a procura “apreender a situação na sua totalidade e, de forma reflexiva, criativa e inovadora, descrever, compreender e interpretar a complexidade do(s) caso(s) em estudo, lançando luz sobre a problemática em que se enquadra(m) e, inclusive, produzindo novo conhecimento sobre o(s) mesmo(s).” (Morgado, 2012: 63). Assim, o/a investigador/a tem em mãos as ferramentas necessárias para elaborar o seu trabalho, buscando sempre a criatividade e a inovação nos seus estudos, devidamente fundamentadas em estudos já produzidos, similares àquele que se propõe investigar, porque como diz Morgado, “a teoria é um ponto de partida insubstituível e o elemento que comanda os seus momentos e opções fundamentais”. (*Ibidem*, 2012: 64).

Com as ferramentas propostas, o/a investigador/a procede à elaboração do seu estudo percorrendo três fases: a fase exploratória, fase inicial do estudo na qual diversas questões vão sendo colocadas de forma a elaborar os procedimentos corretos para a elaboração da investigação. Estas questões vão sendo explicadas ou mesmo eliminadas, à medida que o processo avança consoante a sua pertinência maior ou menor para o caso a estudar. Trata-se, por isso, do momento em que são especificados os domínios da investigação e identificados os elementos-chave e os contornos do problema; a fase de recolha de dados necessários para a realização do estudo. Esta fase desenvolve-se em função do objeto de estudo, dos objetivos e dos dados empíricos que se pretende recolher. Aqui, o/a investigador/a precisa de ter a sensibilidade necessária para a escolha das técnicas de recolha de dados que melhor se adequem ao caso que se propõe investigar; e a fase de análise, interpretação e divulgação dos resultados em que o/a investigador/a procede ao tratamento, análise e interpretação dos dados recolhidos, finalizando com a apresentação das conclusões do estudo. (Morgado, 2012: 68-69)

Tendo em mente os procedimentos do estudo de caso, passarei a descrever as técnicas e os instrumentos de recolha de dados usados na elaboração deste estudo.

4.1.1 - Inquérito por questionário - Hábitos de leitura

As técnicas e os instrumentos de recolha de dados são elementos essenciais uma vez que deles dependem a qualidade e o êxito da investigação, assegura Morgado. (2012: 71). Procurando assegurar o êxito da investigação a que me propus, usei alguns instrumentos de recolha de dados que tentam captar da forma mais completa possível, as informações inerentes ao estudo, assumindo que, com os instrumentos usados, poderei passar para um outro nível de conhecimento que não tinha no início deste processo. Para isso, o inquérito por questionário, que, como se lê em Quivy e Campenhoudt (1998) citado Morgado, consiste

“numa série ordenada e coerente de perguntas que são colocadas a um conjunto de inquiridos para colher elementos sobre a sua situação social, profissional ou familiar, as suas opiniões, as atitudes e/ou a forma como se posicionam perante certas questões humanas e sociais, acontecimentos ou problemas, as suas expectativas, o seu nível de conhecimentos e, ainda, sobre qualquer temática ou assunto de interesse para o investigador” (*apud* Morgado, 2012: 77).

No caso desta investigação, o inquérito por questionário visou a recolha de dados dos/as alunos/as relativos aos seus hábitos de leitura, ponto fundamental para a elaboração das estratégias propostas durante o processo. Conforme Morgado defende, o questionário foi preenchido pelos/as inquiridos/as sem a ajuda do investigador, assegurando assim a individualidade de cada um/a, libertando-o/a de qualquer pressão. As questões foram redigidas com clareza e da forma o mais simples possível, e de maneira a não induzir a resposta. Um dos aspetos positivos que Morgado salienta é a quantidade de pessoas que podem ser inquiridas ao mesmo tempo. De facto, é uma grande vantagem executar este tipo de estratégia, obtendo tantos resultados quantos aqueles que o investigador necessita para o seu estudo. No entanto, a superficialidade das respostas obtidas neste tipo de questionários não permite aprofundar algumas questões que sejam importantes para a investigação, sendo, sobretudo úteis, para a análise quantitativa, não obstante poderem ser complementadas com o recurso a outros instrumentos de recolha de dados. Apesar de não ser muito usado no estudo de caso, o inquérito por questionário torna-se útil para ter a base necessária para elaborar

outras estratégias de forma a aprofundar algumas outras questões que possam surgir do questionário. O questionário formulado foi estruturado mediante um conjunto de itens em torno do problema a investigar. O mesmo autor define uma estruturação que normalmente é usada neste tipo de estratégia e que tem por base três secções distintas:

- introdução, onde os/as inquiridos/as são informados/as sobre a problemática em análise e os objetivos que se pretende concretizar, fornecendo também as indicações que se considerem necessárias ao preenchimento do questionário;

- dados pessoais e profissionais, permitindo caracterizar a amostra/população em estudo;

- dados de opinião, constituída por questões destinadas a recolher opiniões dos/as inquiridos/as relativamente ao problema a investigar.

Na recolha das opiniões dos/as inquiridos/as, recorre-se, normalmente, a dois tipos de questões: as questões fechadas e as questões abertas. As questões fechadas podem ser de vários tipos: escalas de item-simples como escala de item-categoria, escala comparativa e escala de ordenação; escala de Likert; escala de Thurstone; dicotómicas; escolha múltipla; questões de classificação, de seleção múltipla, demográficas, (...); tipificadas para ordenação; tipificadas para pontuação. Os tipos mais comuns utilizados são: as dicotómicas, com uma resposta em alternativa; de escolha múltipla, com várias alternativas de resposta; tipificadas para ordenação, pedindo aos/às inquiridos/as que se posicionem perante cada uma delas e as ordenem de acordo com as suas preferências; tipificadas para pontuação, sendo fornecida uma ou mais afirmações que devem pontuar com base numa escala predeterminada; com resposta em escala do tipo Likert, na qual o/a inquirido/a se pode posicionar favorável ou desfavoravelmente, utilizando uma escala numérica pré-fornecida. Já as questões abertas, é pedido ao/à inquirido/a para responder livremente sobre uma dada afirmação. (Morgado, 2012: 80 – 82)

Posto isto, concebi um questionário procurando conhecer os hábitos de leitura dos/as alunos/as da disciplina de Inglês com 16 questões fechadas e uma questão aberta e, para a disciplina de Português, foi realizado um questionário com as mesmas perguntas, mas com uma segunda secção com 5 perguntas (anexo 8), buscando perceber qual a perspetiva do/a aluno/a quanto às estratégias usadas, durante o ano letivo, no que diz respeito ao incentivo à leitura e também, mais tarde, as suas perspetivas quanto ao ensino remoto.

O questionário acerca de hábitos de leitura foi entregue em papel na disciplina de Inglês (anexo 9), no início do 2º período, sendo transcrito posteriormente para a plataforma ‘Google Forms’. Dois/duas alunos/as não responderam, por não se encontrarem em sala de aula, obtendo, assim, vinte e seis respostas.

O questionário da disciplina de Português (anexo 8), foi entregue via plataforma ‘Google Forms’, já no 3º período, já em período de pandemia. Neste questionário foi mais difícil obter um maior número de respostas, devido ao facto, justificado pelos/as alunos/as, de terem muito trabalho nesta época de ensino remoto. Dos vinte e cinco questionários enviados, foram devolvidos vinte.

4.1.2 - Atividades de leitura - estratégias de dramatização

Tendo em conta a importância das atividades de dramatização no contexto escolar e as suas capacidades de desenvolver competências no ensino do Português e do Inglês, (cf. cap. 3), passarei a relatar algumas das atividades propostas durante as aulas que lecionei. Serão apresentadas detalhadamente cada tarefa para cada disciplina, mencionando os procedimentos usados e os objetivos propostos. Nas atividades que foram elaboradas no âmbito do ensino remoto, tive o cuidado de preservar ao máximo a segurança online dos/as alunos/as, recomendando-lhes que não dessem qualquer informação pessoal e as aplicações que usei com os/as alunos/as foram todas gratuitas.

4.1.2.1 - Disciplina de Português

A turma de português do 9º ano revelou desde o início algumas dificuldades tanto a nível da escrita, como a nível da leitura. Neste âmbito, o projeto original iria enquadrar-se muito bem nas necessidades que os/as alunos/as sentiam e poderia vir a ser uma mais valia para a mudança de atitudes em relação à leitura.

A partir da leitura da cena do Judeu, de Gil Vicente, (*O Auto da Barca do Inferno* cf. anexo 1) pediu-se aos/às alunos/as que, depois de um exercício de atualização do discurso/linguagem, fizessem uma dramatização. O ensaio do texto dramático, neste caso, a cena do Judeu e posterior encenação com bonecos de fantoche tinha como objetivo a

compreensão do texto, não se tratando meramente de um ato lúdico, de entretenimento, nem tão pouco de um tempo de descontração para os/as alunos/as. Foi concebido, sim, como um momento fora do normal procedimento de sala de aula, com objetivos claros de aprendizagem. O ensaio e apresentação da cena pretendia ir ao encontro do que Sim-Sim defende, quando escreve que:

“a expressividade na leitura é um óptimo indicador de fluência. A leitura oralizada é mais atractiva quando acompanhada de gestos e movimentos, os quais contribuem para uma maior facilidade na memorização dos textos. (...) Por sua vez, a repetição da leitura em voz alta aumenta a rapidez de processamento e permite o treino de aspectos prosódicos durante o acto de ler.” (Sim, 2007: 47).

Todo o material necessário para o teatro de fantoches foi dado por mim, o investigador: os fantoches a serem usados, (Judeu, Diabo e Joane) e o cenário/casa de fantoches portátil (anexo 1 – A). Foi proposto um trabalho de grupo para estas atividades. O plano de aula foi dividido em “Abertura” e “4 Atos”, sendo que a “Abertura” teve como objetivo dar a conhecer aos/às alunos/as o conteúdo da lição, tentando motivá-los/as para a leitura do texto. No “Ato I”, procedeu-se a um pequeno questionário oral que procurou perceber se os/as alunos/as tinham algum conhecimento acerca da religião judaica e os seus costumes para que pudéssemos entrar na análise do texto e perceber algumas das atitudes do judeu na peça. Assim, levei os/as alunos/as a reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados no texto, bem como as relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas. Desta forma, pretendia que os/as estudantes pudessem compreender melhor o texto assim como a personagem “judeu” que iriam representar no final da análise da cena. De seguida, passei para o “Ato II”, onde propus a leitura expressiva do texto, tentando preparar, desde logo, a encenação expressiva através dos fantoches. Durante a leitura, interrompi as vezes necessárias para que fosse analisado o texto. Desta análise, ficou claro para os/as alunos/as o enredo, o que ajudou na realização das restantes atividades.

Após a leitura e análise concluídas, entramos no “Ato III”. Na reabertura das cortinas, foi explicado aos/às alunos/as que iriam reescrever a cena do judeu numa linguagem mais atual (cf. anexo 1), que fosse passível da representação com os fantoches. Para a reescrita do texto, foram divididos/as em grupos de 3 elementos e tiveram que ter em consideração os seguintes pontos: planificação, textualização e revisão; respeito pela divisão correta dos atos e cenas e a estruturação; aproximação ao original; revisão do texto final, tendo como objetivo verificar a compreensão da cena e a revisão da planificação da escrita de textos, verificando a

coerência e correção linguística. A produção dos textos foi efetuada de forma autónoma pelos/as alunos/as.

No Ato IV procedeu-se à apresentação dos textos com recurso aos fantoches. Foram distribuídos vários fantoches por grupo para treino do manuseamento e de seguida passámos à representação com os 3 fantoches, Diabo, Judeu e Joane. Toda a atividade superou as expectativas, quer a nível da análise do texto quer a nível da dramatização com os bonecos. Foi uma ótima experiência em que se notou uma boa participação, motivação e autonomia na realização das tarefas por parte dos/as alunos/as. Apesar de nunca terem tido a oportunidade de manusear os bonecos de fantoche e o escasso tempo que tiveram para a preparação/ensaio, foi uma atividade motivadora para a leitura. Todos/as apreciaram a iniciativa e ficaram expectantes relativamente a um novo uso de fantoches, associado à leitura.

No final da atividade foi elaborado um pequeno questionário constituído por 7 perguntas (anexo 1 – B), tendo como objetivo verificar se o uso dos fantoches seria pertinente para a compreensão e incentivo à leitura, bem como para a motivação dos/as alunos/as na leitura. O questionário foi bastante simples, mas permitiu tirar algumas conclusões que serão analisadas no próximo capítulo.

A segunda atividade foi executada no âmbito do ensino remoto e consistiu na leitura, análise e compreensão do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, (cf. anexo 4), inserindo-se na unidade 2, *Narrativas Prodigiosas* do manual *Para(Textos) 9*. A primeira tarefa foi dedicada à leitura do conto. Após a leitura do conto, a segunda tarefa proposta foi o questionário/guião de leitura que foi corrigido em aula síncrona e a terceira tarefa foi dedicada a um debate acerca das atitudes das personagens do conto, focando-se, principalmente na personagem a Aia.

Após a execução destas tarefas foi proposta a criação de uma banda desenhada *online*. Para todas as tarefas, usei como recursos: o manual, o texto em PDF do conto, a plataforma ‘Teams’, o ‘Google Forms’ e a plataforma ‘Make Beliefs Comix’.¹⁵ Foi desenvolvido um cronograma (anexo 4), que propunha diferentes tarefas ao longo de blocos semanais de aulas assíncronas e síncronas.

O plano de aula proposto inseriu-se nesta nova modalidade de ensino remoto, procurando adaptar-se à realidade que passámos a viver desde março/2020. Deste modo, a atividade dividiu-se em 5 partes: leitura, compreensão global do texto, caracterização das

¹⁵ *Make Beliefs Comix* - <https://www.makebeliefscomix.com/Comix/>

personagens, debate e banda desenhada. As 4 primeiras tinham como objetivo motivar os/as alunos/as para a leitura e prepará-los/as para a criação da banda desenhada online; a última tarefa propunha-se verificar a compreensão do conto, através da banda desenhada criada.

A primeira parte consistiu na leitura do conto que acabou por se estender por uma semana por conta do excesso de trabalho que os/as alunos/as reportaram nas várias disciplinas. Desta feita, os/as alunos/as tiveram uma semana só dedicada à leitura. Após o período de leitura, procedi ao início da compreensão do conto (segunda parte), através de um questionário criado no ‘Google Forms’ composto por 20 perguntas, 16 de resposta de desenvolvimento, 2 de escolha múltipla e 2 de opinião, (anexo 4 – A). Foi fornecido o questionário em aula assíncrona de 50 minutos, o qual os/as alunos/as tiveram de responder e submeter até final da aula. Através do questionário pretendeu-se perceber até que ponto os/as alunos/as leram e compreenderam o que leram.

A terceira parte teve início na aula seguinte (síncrona de 30 minutos), na qual começámos a análise do conto. Propus um trabalho colaborativo para os/as alunos/as participarem, em conjunto, na análise/síntese da caracterização das personagens. Para este trabalho colaborativo, criei uma página na ‘Plataforma Teams’ e cada aluno/a pôde contribuir com as suas propostas de análise. Iniciei o trabalho explicando como deveria ser preenchido o documento, dando liberdade aos/às estudantes para colocarem as suas propostas de análise, acompanhando-os/as durante todo o processo. No final dos 30 minutos, encerrei a aula síncrona e como esta aula estava inserida em 2 blocos de 50 minutos, os/as alunos/as continuaram o trabalho de forma assíncrona com a minha supervisão. Com as propostas dos/as alunos/as inseridas, criei um quadro/resumo da caracterização das personagens do conto. Ainda foi proposto um pequeno questionário do manual para trabalho de casa com o objetivo dos/as alunos/as identificarem os traços psicológicos das personagens: rei morto e tio do príncipe. A identificação das personagens e a sua caracterização pretendeu ser o início do caminho para a criação da Banda Desenhada.

Entre a terceira e quarta partes, a orientadora da escola assegurou uma semana de aulas assíncronas e síncronas, pedindo aos/às alunos/as que recontassem a história nos grupos formados para a criação da banda desenhada.

Na quarta parte foi proposto um debate/diálogo. Para este debate/diálogo optei por elaborar algumas questões (anexo 4 – D), que foram inseridas na plataforma ‘Teams’, de

modo a que os/as alunos/as pudessem refletir e preparar-se para expor e debater as suas ideias. O debate foi preparado de forma a que os/as alunos/as se concentrassem nas atitudes da personagem Aia, a protagonista do conto. O debate permitiu perceber que os/as alunos/as conseguiram ter opiniões distintas e interessantes acerca das personagens. A sensibilidade dos/as alunos/as quanto a questões como o suicídio e a família, mais especificamente o papel da mãe, foi notória, indo ao encontro do defendido por alguns/as autores/as no que diz respeito ao desenvolvimento do sentido de valores e atitudes morais, proporcionando aos/às leitores/as a oportunidade de desenvolver as suas competências de entender e não condenar certas atitudes, como defende Chettri.

A quinta e última parte consistiu na criação da banda desenhada, em que os/as alunos/as foram divididos/as em 6 grupos, sendo que 5 eram formados por 4 alunos/as e 1 por 3 alunos/as. Os grupos foram formados pela professora cooperante. Para a criação da banda desenhada, os/as alunos/as recontaram o conto, que foi previamente corrigido pela professora cooperante. Elaborei um cronograma (cf. anexo 4), contendo as orientações para a banda desenhada, os itens de avaliação, as instruções para a aplicação ‘Make Beliefs Comix’ e a banda desenhada criada por mim. A banda desenhada que criei (anexo 4 – B) teve como objetivo mostrar aos/às alunos/as que era possível recontar a história na banda desenhada online, dado que os recursos oferecidos pela plataforma eram limitados por ser uma aplicação gratuita, e assim motivar os/as alunos/as. A banda desenhada criada por mim só foi mostrada brevemente, no final de uma aula síncrona, tentando evitar influenciar os/as alunos/as nas suas criações. Os/as estudantes tiveram uma semana para criarem as suas bandas desenhadas. Os seus trabalhos em banda desenhada foram apresentados em aula síncrona de 50 minutos, dando total liberdade nas apresentações. Foi criado um questionário de Avaliação na plataforma ‘Google Forms’, contendo as seguintes secções: Leitura do conto, Exploração da aplicação e Avaliação do trabalho de grupo, Avaliação do grupo e Avaliação dos elementos do grupo (anexo 4 - C).

4.1.2.2 - Disciplina de Inglês

A turma de inglês era constituída por alunos/as de áreas de estudo diferentes. Esta diferença notou-se numa maior dificuldade por parte de, sensivelmente, metade da turma, no que respeita à língua inglesa. No entanto e apesar de ser uma turma grande, todos/as tinham

vontade de participar e melhorar, buscando aprimorar o seu inglês nas intervenções que lhes eram solicitadas. Era uma turma que não tinha bons hábitos de leitura, pois mais da metade dos/as alunos/as afirmava que não gostava de ler.

A primeira atividade proposta e aceite pelo agrupamento de escolas que me acolheu (anexo 10), consistia na preparação de um teatro a ser apresentado, no final do ano letivo, a todas as turmas do 7º ano da disciplina de inglês, com um número previsto de 150 alunos/as. Para esta atividade, iríamos representar o conto *Galloping Foxley*, de Roald Dahl. O projeto de dramatização foi iniciado no final do 1º período com a leitura do conto, proposto para as férias de Natal. No início do 2º período, tive a oportunidade de começar a preparar o projeto com os/as alunos/as, sendo distribuídas várias tarefas que eles/as iriam realizar. Na primeira aula/reunião, discutiu-se como seria organizado o teatro, buscando motivar os/as alunos/as na sua elaboração e participação. Com o entusiasmo dos/as alunos/as, ficou decidido que o projeto de teatro seria constituído por: atores/atrizes, figurantes, cenário, equipa de filmagem, equipa de som, equipa de luzes, equipa de adereços/maquilhagem e equipa de dança e, por insistência dos/as alunos/as, fiquei de propor ao senhor diretor do agrupamento de escolas da Mealhada, a possibilidade de apresentar o teatro no cine teatro da Mealhada.

Na segunda aula/reunião, ficaram praticamente decididos os papéis a desempenhar pelos/as alunos/as e já ficou marcado o primeiro ensaio, que iria ser realizado logo após as férias da Páscoa.

Devido à crise de saúde pública entretanto instaurada, já não foi possível avançar e finalizar este projeto. No entanto, foi pedido aos/às alunos/as que dessem as suas opiniões acerca da realização do teatro e a sua implicação nos seus hábitos de leitura e que serão analisadas no capítulo seguinte.

Na segunda atividade e já na modalidade de ensino remoto, propus aos/às alunos/as a leitura do conto *The Canterville Ghost*, de Oscar Wilde e a elaboração de uma ilustração do conto, na plataforma ‘Adobe Sparks’. Esta atividade foi dividida em duas partes: a primeira consistiu na leitura e interpretação do conto e a segunda parte, na criação da ilustração.

Elaborei um cronograma (cf. anexo 7) contendo ambas as tarefas, orientando os/as alunos/as para a sua realização, e instruções que lhes permitiam usar a plataforma ‘Adobe Sparks’. Na primeira parte das atividades, foi pedido aos/às alunos/as que lessem o conto e respondessem ao primeiro questionário/guião de leitura (anexo 7 – A) composto por 15

perguntas, dando-lhes acesso na plataforma Teams. Para que os/as alunos/as vissem que era possível criar uma ilustração após a leitura do conto, decidi criar uma ilustração de um excerto do conto (anexo 7 – C), tendo dois objetivos em mente. O primeiro pretendia avaliar com mais pormenor a compreensão da leitura e criei um questionário relativo ao excerto (anexo 7 – B), o segundo objetivo pretendia mostrar aos/às alunos/as que era possível ilustrar parte do conto a partir da sua interpretação e dar algumas ideias para poderem criar as suas próprias ilustrações. Ambos os questionários foram respondidos e submetidos em aula assíncrona.

Na aula síncrona de 30 minutos, procedi à correção do questionário/guião de leitura, levando os/as alunos/as a participarem individualmente.

A segunda atividade consistiu na criação de uma ilustração de um excerto da história. Cada aluno/a escolheu uma pequena parte do conto e criou, individualmente e de forma autónoma, as ilustrações. Na segunda aula síncrona de 30 minutos, foi pedido aos/às alunos/as que apresentassem as suas ilustrações, explicando as razões pelas quais haviam escolhido as imagens colocadas. Não foi possível a todos/as os/as alunos/as fazerem a apresentação por causa do tempo disponível, pelo que optei por escrever os nomes de cada aluno/a em papeis e tirei à sorte, aqueles/as que iriam apresentar. Os resultados serão analisados na secção seguinte.

4.2 - Dados e análise de dados

Na secção que se segue, irei dar conta dos dados recolhidos e da sua análise. Esta secção conta com uma organização cronológica das tarefas realizadas ao longo das aulas. Começo por apresentar todos os dados e resultados das atividades da disciplina de Português e de seguida apresento os dados e resultados obtidos da disciplina de Inglês.

4.2.1 - Disciplina de Português

I - Questionário: perceção dos/as alunos/as sobre a atividade: Cena do Judeu, de Gil Vicente, O Auto da Barca do Inferno – fantoches

Após a atividade dos fantoches, foi elaborado um questionário (anexo 1 – B), que tinha como objetivo verificar a percepção dos/as alunos/as sobre a atividade. O questionário tinha 7 perguntas de opinião, foi elaborado em papel e entregue na aula seguinte. Das 7 perguntas irei destacar 4 que acho mais pertinente para o estudo.

A primeira pergunta que destacarei, “O uso de fantoches motivou-os para reler o texto?”, apresenta 15 respostas “Não” e 9 respostas “Sim”. Das respostas negativas, 5 justificaram, sendo que 2 responderam que “não tinham relido o texto em casa”, 1 respondeu que “Não muito, porque não gosto de ler textos sem ser nas aulas” e 2 responderam que Não, mas que “ajudou a perceber melhor o texto” e “Não, apesar de ter sido muito interessante”. Das respostas positivas, destaco 2, 1 responde que “ajudou a compreender melhor o texto”, a outra refere o fator cômico como fator de motivação, “Motivou-me imenso, pois tem uma parte onde podemos nos divertir e assim a aula fica mais interessante”.

Atentando à formulação da pergunta e das respostas, posso concluir que a pergunta poderia ter sido mais bem elaborada, não encaminhando os/as alunos/as para a releitura da cena, mas sim para a leitura em geral, tentando perceber se o uso de fantoches seria motivação para a leitura. No entanto e olhando para as justificações tanto das respostas negativas como das respostas positivas, o uso dos fantoches foi uma ferramenta que permitiu uma melhor compreensão do texto em causa. À pergunta, “Do que gostaram mais?”, 20 alunos/as responderam “do trabalho com os fantoches” dos quais 3 acrescentaram “o trabalho de grupo”. As restantes respostas assinalaram a “entrevista entre os/as colegas e o professor” e “a leitura conjunta da cena”, o que me reporta para a encenação com os fantoches. Na pergunta, “A transcrição da cena para a linguagem atual, ajudou-vos a compreender melhor o texto?”, obtive 20 respostas “Sim” e 4 “mais ou menos”. Quanto à última questão que destaco, “Se vos pedisse um resumo da cena do Judeu, que pontos salientariam?”, somente 2 alunos/as não responderam, apesar de terem respondido que a transcrição do texto os/as havia ajudado a compreender melhor o texto.

A atividade com os fantoches foi bastante positiva. Apesar de as perguntas poderem ter sido mais bem formuladas, percebeu-se que, com o recurso didático usado, os/as alunos/as tiveram, de uma forma geral, uma maior motivação para a leitura, não descurando o facto de que a obra de Gil Vicente, com a linguagem usada, é sempre bastante motivadora para os/as estudantes. Acresce o facto dos/as alunos/as terem tido a oportunidade de transcrever o texto para uma linguagem atual, o que ajudou na análise e compreensão da cena do Judeu. Todo o processo elaborado até à apresentação final com os bonecos de fantoche, permitiu aos/as alunos/as entrarem na cena com um “olhar” mais crítico e mais atento, buscando perceber

cada personagem e cada ação mais pormenorizadamente de maneira a dar vida aos bonecos de fantoche. Posso, em jeito de conclusão, afirmar que o uso dos fantoches é uma mais valia para os/as alunos/as se dedicarem à leitura dos textos a representar, pois permite-lhes, além do fator “brincadeira” associada aos fantoches, ter a responsabilidade de ler o texto atentamente, uma vez que na realidade são os/as alunos/as que têm que dar a personalidade da personagem aos bonecos que estão a manipular.

II - Questionário Hábitos de leitura

O segundo questionário foi passado no 3º período (anexo 8), tendo como objetivo conhecer os hábitos de leitura dos/as alunos/as. Dos/as 25 alunos/as, obtive 17 respostas, o que se justifica pelo facto de que estávamos em plena pandemia e com aulas *online*, sendo um período muito cansativo para os/as alunos/as. Acresce o facto de não ter tido o controlo que teria em aulas presenciais com um questionário em papel. Das 17 respostas, passarei a analisar algumas que me parecem mais pertinentes para o estudo em questão.

Relativamente ao gosto pela leitura, atendendo ao gráfico a seguir apresentado, observei que (i) a maioria dos/as alunos/as *gosta* de ler - 76,5%, (ii) alguns/as alunos/as *gostam muito de ler* - 11,8% e, (iii) *não gostam de ler* (11,8%).

3 - Gostas de ler?
17 respostas

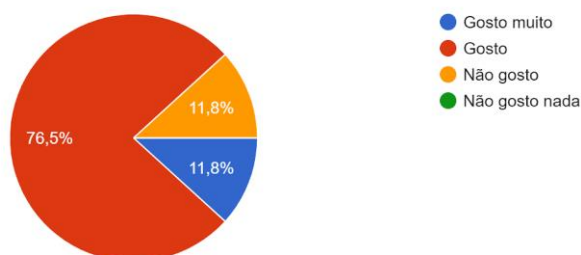


Gráfico 1: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Gostas de ler?

Na sequência da pergunta anterior, perguntou-se aos/às alunos/as se costumam ler livros, e os resultados obtidos foram os seguintes: 76,5% dos/as alunos/as afirmam que costumam ler, contra 23,5% que não costumam ler livros. Na análise destas primeiras

perguntas, achei uma pequena diferença entre o *gostar de ler livros* e o *costume de ler livros*. A diferença entre os/as alunos/as que gostam de ler e os/as alunos/as que não costumam ler livros é de 11,8%, levando-me a concluir que este valor poderá pertencer à percentagem de alunos/as que não têm um hábito de leitura enraizado, apesar do seu gosto pela leitura.

4 - Costumas ler livros?
17 respostas

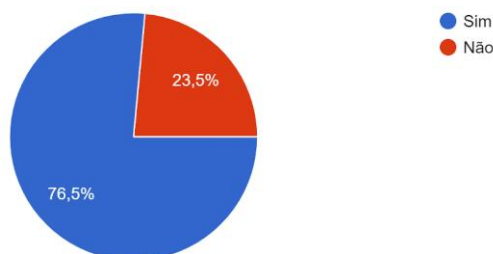


Gráfico 2: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Costumas ler livros?

Procurei também saber quais os principais fatores que influenciam a escolha dos livros que os/as alunos/as leem. Com base no gráfico seguinte, percebi que a maioria dos/as alunos/as escolhe os livros *por iniciativa própria*, 58,8%, e que destes 35,3% o faz tendo em conta *o título ou o nome do autor*, o que constitui, a meu ver, um ponto bastante positivo, pois os/as alunos/as procuram efetivamente livros para ler. No respeitante às restantes percentagens, gostaria de salientar que 23,5% dos inquiridos procuram um livro por indicação de um/a amigo/a, pai ou mãe, o que poderá indicar que pode efetivamente haver um hábito de leitura nascido e desenvolvido no seio familiar e/ou no círculo de amigos/as.

5 - Procuras um livro para ler:
17 respostas

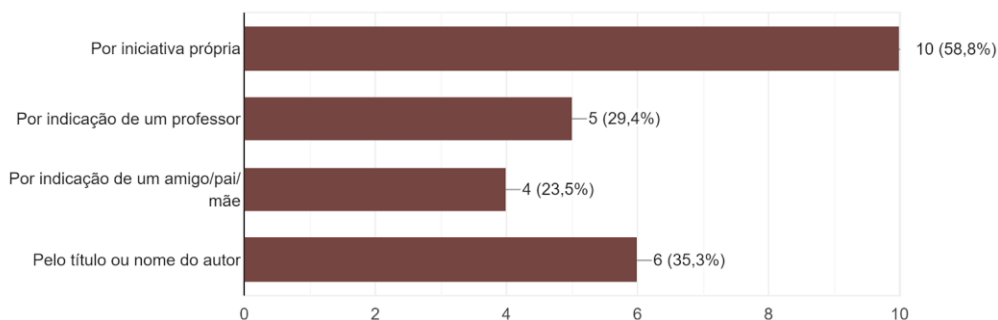


Gráfico 3: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Procuras um livro para ler?

Foi perguntado aos/às alunos/as acerca das razões pelas quais costumam ou não costumam ler. Nos dois gráficos seguintes, darei nota dos motivos que os/as alunos/as apontam para explicarem as suas respostas:

7 - Se costumam ler, por que razão o fazes?

17 respostas

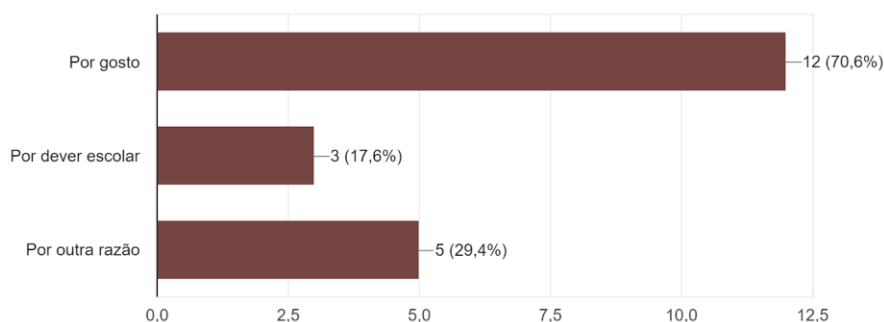


Gráfico 4: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Se costumam ler, por que razão o fazes?

8 - Se não costumam ler, por que razão não o fazes?

8 respostas

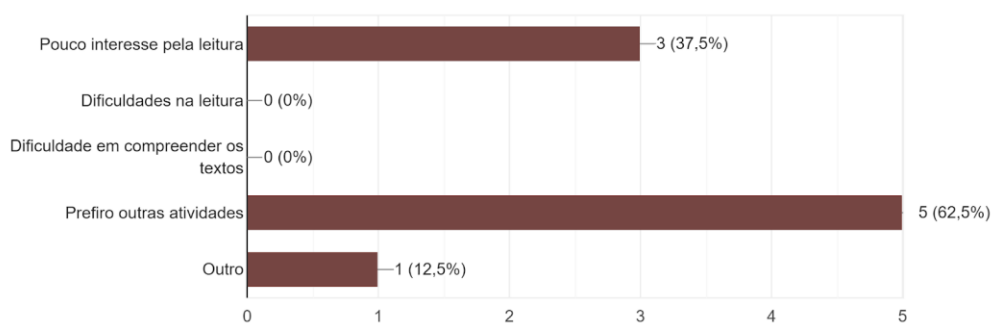


Gráfico 5: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Se não costumam ler, por que razão não o fazes?

Como se pode verificar, 70,6% dos/as alunas/as costumam ler *por gosto*. Os/as alunos/as que *não costumam ler* apontam como principal razão o facto de *preferirem outras atividades* - 62,5%. Estes resultados podem ir ao encontro da percentagem da pergunta “*procuras um livro para ler*” do gráfico anterior. Se atentarmos na percentagem da hipótese “*Por indicação de um professor*” - 29,4%, pode-se inferir que os/as alunos/as poderão entender que o/a professor/a indica livros para ler como por dever escolar e não por outra razão.

Quanto ao tipo de livros que leem, observa-se que 87,5% dos/as alunos/as responderam que, de acordo com as instruções constantes no questionário, lê *ficção* (*romance, aventuras, contos*). Os *livros escolares* são o segundo tipo de livros mais lido, 25%, sendo um valor aproximado ao dos/as estudantes que afirmam não ter o costume de ler livros, donde se pode concluir que só leem quando “obrigados” pelo dever escolar.

9 - Que tipo de livros lê?

16 respostas

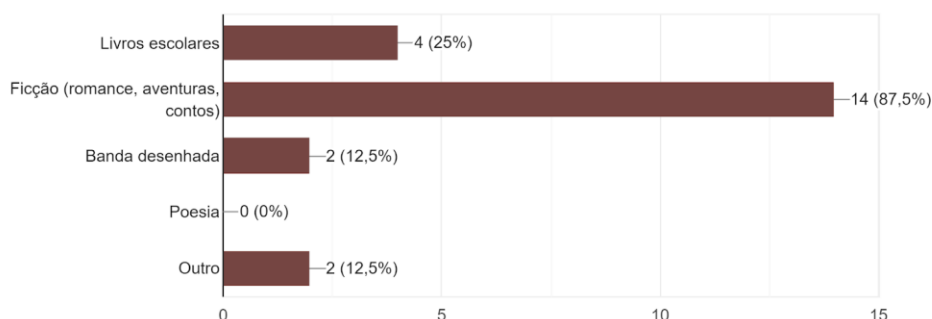


Gráfico 6: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Que tipo de livros lê?

Relativamente ao tempo despendido, por semana, na leitura, muitos/as alunos/as afirmam que leem 30 minutos ou menos (41,2%), outros que não sabem quanto tempo despendem na leitura (29,4%) e alguns que passam 2 ou mais horas a ler (11,8%). A percentagem de estudantes que não sabem quanto tempo usam na leitura é bastante aproximada da percentagem de alunos/as que não costumam ler livros, facto indicativo de que, provavelmente, serão os/as mesmos/as alunos/as que não têm o hábito de ler.

10 - Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros?

17 respostas

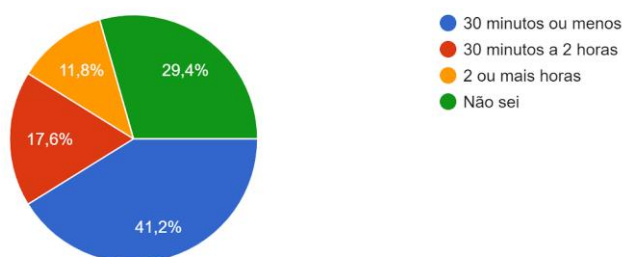


Gráfico 7: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros?

No sentido de perceber a acessibilidade e disponibilidade para a leitura em casa, questionei os/as alunos/as quanto ao número de livros que têm em casa: 47,1% dos/as inquiridos/as possuem mais de *100 livros*, pelo que creio que a maioria dos/as alunos/as tem acesso à leitura em suas casas.

12 - Quantos livros existem em tua casa?
17 respostas

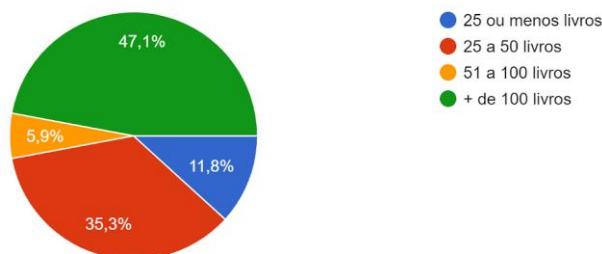


Gráfico 8: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Quantos livros existem em tua casa?

Torna-se interessante apresentar o gráfico seguinte, que questiona os/as alunos/as sobre se conversam entre si, amigos/as e colegas, sobre as leituras que fazem. Verifiquei que a maioria (70,6%) dos/as alunos/as não conversa sobre as suas leituras com os/as seus/suas colegas. Na minha opinião, é um pouco estranha a elevada percentagem de alunos/as que não conversam com os/as colegas sobre as suas leituras porque se algo novo acontece nas nossas vidas, normalmente há uma partilha da experiência com quem nos é mais próximo. No entanto, penso que se pode retirar duas ilações sobre este assunto: primeiro, pode-se refletir sobre se a leitura é algo pessoal para os/as alunos/as e as experiências com as leituras não são partilháveis e, segundo, se o círculo de amigos/as tem as mesmas experiências, ou seja, se no meio dos/as colegas há quem leia de igual forma para poderem partilhar experiências idênticas de leitura pois a partilha normalmente é recíproca.

14 - Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?
17 respostas

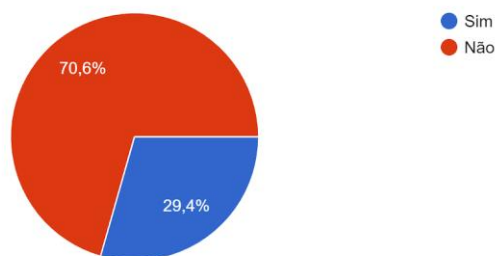


Gráfico 9: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?

Quando questionados/as sobre o aconselhamento dos/as professores/as em relação à leitura, todas as respostas apontam no sentido de que os/as professores/as aconselham os/as alunos/as a ler, sendo que 76,5% dos/as alunos/as responderam que os/as professores/as aconselham *algumas vezes* e 23,5% responderam que aconselham *muitas vezes*.

15 - Os teus professores aconselham-te a ler?
17 respostas

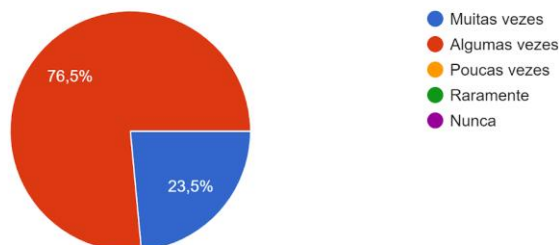


Gráfico 10: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Os teus professores aconselham-te a ler?

Quanto ao género de livros de que os/as alunos/as mais gostam, observa-se que 76,5% do total da amostra que respondeu a esta questão, de acordo com as instruções constantes no questionário, gosta de *aventuras*. Constata-se que *as biografias, os policiais e os técnicos* são os menos apreciados e *os livros de saúde/doença e os livros de arte* não são escolha dos/as alunos/as. De referir ainda que 4 alunos/as assinalaram mais do que as 3 opções pedidas.

16 - Indica o tipo de livros de que mais gostas (assinala apenas 3 opções)

17 respostas

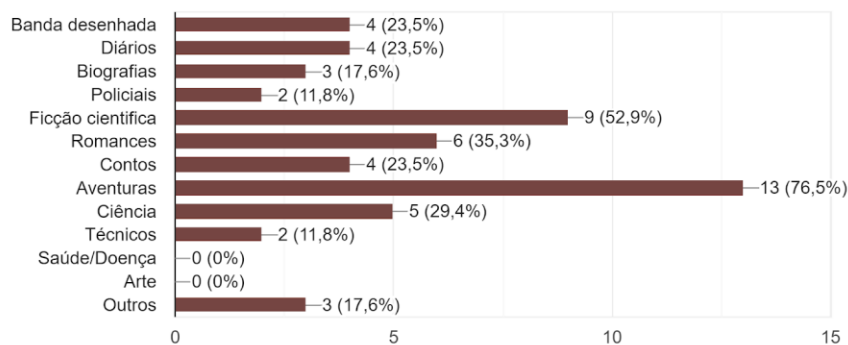


Gráfico 11: Percentagem das respostas dos/as alunos/as sobre: Indica o tipo de livros de que mais gostas.

Para finalizar o questionário sobre hábitos de leitura, questionei os/as alunos/as sobre o título do último livro que leram, excluindo os livros escolares. Só dois/duas alunos/as responderam que não se lembravam do título, por ter sido há muito tempo. 15 alunos/as deram o título do último livro que leram, dos quais deixo alguns exemplos: (*O nome da Rosa*; *O diário de Anne Frank*; *My hero – Academia Vol. 3*).

III - Questionário Estratégias de leitura

Com o objetivo de perceber quais as estratégias que seriam mais eficazes para levar os/as alunos/as a ler, elaborou-se um questionário composto por 5 perguntas. Este questionário daria a oportunidade de explorar outras estratégias que se adequassem ao panorama escolar que estávamos a vivenciar, o ensino remoto. Os resultados apresentam-se de seguida.

No gráfico seguinte, pode-se verificar que a totalidade dos/as alunos/as concordam que, ao ler um texto, o recurso a outras formas de representação ajuda-os/as a compreender melhor o texto.

1 - Quando lês um texto ou um livro achas que o recurso a outras formas de representação (visuais ou outras, como imagens, vídeos, músicas, teatro) pode ajudar à compreensão?

17 respostas

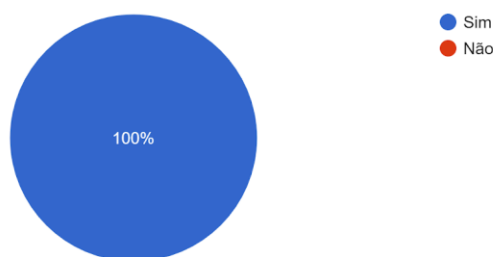


Gráfico 12: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Quantos lês um texto ou um livro achas que o recurso a outras formas de representação (visuais, ou outras, como imagens, vídeos, músicas, teatro) pode ajudar à compreensão?

Quanto à opinião dos/as alunos/as em relação às atividades que acham mais interessantes em sala de aula, constata-se que as *dramatizações* (52,9%) e a *(re)criação de texto* (23,5%) são as atividades mais importantes/interessantes. De destacar que também a *leitura em voz alta* tem uma percentagem relevante (17,6%), o que leva a concluir que os/as alunos/as, de facto, se interessam por atividades que levam à leitura.

2 - Na tua opinião que tipo de atividades de aula é mais interessante/importante?

17 respostas

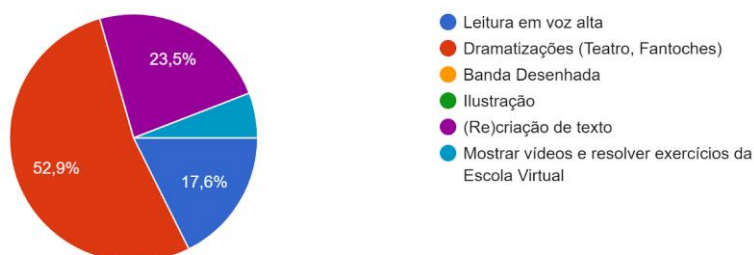


Gráfico 13: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Na tua opinião que tipo de atividades de aula é mais interessante/importante?

Em relação às atividades realizadas durante o ano letivo e a sua promoção pelo gosto pela leitura entre os/as alunos/as, 94,1% respondeu positivamente, revelando que todo o trabalho realizado ao longo do ano letivo foi efetivamente eficaz, no que respeita à promoção da leitura.

3 - As atividades de leitura ao longo do ano letivo promoveram o teu gosto pela leitura?
17 respostas

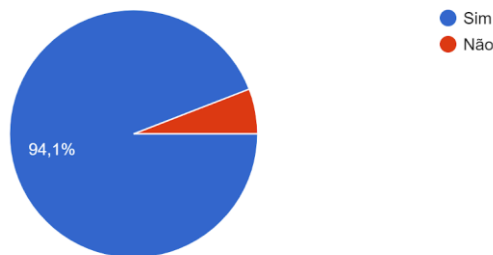


Gráfico 14: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: As atividades de leitura ao longo do ano letivo promoveram o teu gosto pela leitura?

Procurando descobrir quais as atividades que os/as alunos/as preferem para se envolverem mais na leitura, 35,3% apontou as *dramatizações*, 29,4% apontou a *banda desenhada* e 23,5%, a *ilustração*. Estes valores permitem concluir que o trabalho realizado ao longo do ano, semelhantemente ao gráfico anterior, foi eficaz e, de alguma forma, ajudou na promoção dos hábitos de leitura dos/as alunos/as.

5 - Nas circunstâncias que estamos a viver, ensino à distância, indica 3 atividades da tua preferência para te envolveres mais na leitura.
17 respostas

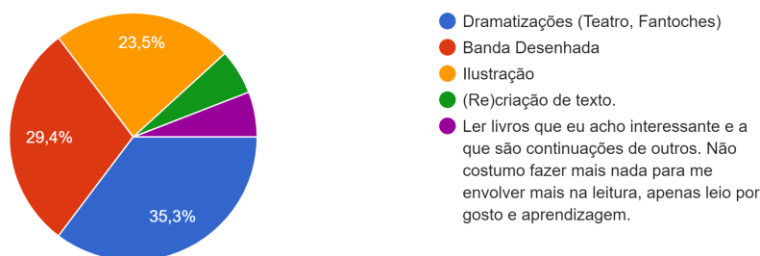


Gráfico 15: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Nas circunstâncias que estamos a viver, ensino à distância, indica 3 atividades da tua preferência para te envolveres mais na leitura.

O questionário permite concluir que os/as alunos/as se sentem mais motivados/as para a leitura quando esta se associa com outras formas de arte. Como os/as professores/as tiveram de se reinventar e adaptar ao ensino remoto, as estratégias tiveram de ir ao encontro do ensino *online*, que difere muito do ensino presencial. Por este motivo, creio que os/as alunos/as tiveram a oportunidade de vivenciar experiências associadas a outras artes que, no ensino presencial, não são tão frequentemente usadas.

IV - Conto “A Aia” de Eça de Queirós - Banda Desenhada

O conto “A Aia”, de Eça de Queirós, foi o texto escolhido e proposto no manual *Para(textos)* como leitura obrigatória. Optou-se, como já referido, por propor aos/às estudantes a criação de uma banda desenhada do conto. Anteriormente, os/as alunos/as tinham já elaborado um reconto da história e foi através dos seus trabalhos que foi criada a banda desenhada.

a) Questionário/Guião de leitura: ‘Google Forms’

Como referido na secção 4.1.2.1, o questionário/guião de leitura era composto por 20 perguntas, 16 de resposta de desenvolvimento, 2 de escolha múltipla e 2 de opinião. Dos/as 24 alunos/as, obtive 20 respostas, das quais passarei a analisar as mais pertinentes ao estudo.

A primeira pergunta que teve resultados menos bons estava relacionada com a ordem cronológica dos acontecimentos narrados no conto literário. Os/as alunos/as tiveram alguma dificuldade em identificar e ordenar as respostas corretamente, levando à conclusão de que a leitura poderá ter sido feita extensivamente, isto é, não foi uma leitura em busca de pormenores da história, mas da sua compreensão global. Ainda assim, verificar-se-á, na criação da banda desenhada, que os/as alunos/as deram atenção a pormenores da história, permitindo retirar pelo menos duas ilações: a primeira, que, na elaboração da banda desenhada, os/as alunos/as releeram o conto para verificar os pormenores a acrescentar no trabalho; a segunda, que, como era trabalho de grupo, os/as alunos/as que leram apenas buscando a compreensão global do texto, apoiaram-se nos/as colegas que haviam feito uma leitura intensiva. Curiosamente, a leitura e interpretação deste conto literário, prolongou-se por quatro semanas, o que revela alguma desatenção dos/as alunos/as tanto na leitura como na interpretação do texto juntamente com os/as professores/as, pois houve, efetivamente, várias aulas em que o conto foi explorado em profundidade e houve o cuidado de atentar aos detalhes mais importantes da história, seguindo as estratégias de abordagem ao texto (antes, durante e depois da leitura), defendidas por Sim-Sim, conforme descrito no capítulo 3.

As restantes perguntas eram dedicadas à compreensão global do texto e os resultados foram, de uma forma geral, bons, embora, em alguns casos, a atenção detalhada à leitura tenha ficado um pouco aquém do esperado.

Irei destacar uma pergunta que achei bastante interessante, na qual se pedia que comentassem a atitude final da personagem Aia. Em algumas respostas nota-se que a história trouxe a consciência de alguns valores existentes na sociedade e as opiniões dos/as alunos/as refletem que as leituras realizadas, de facto, os/as capacitaram a compreender algumas atitudes das personagens e aceitar as diferenças. Uma das citações que guardo do estudo realizado, é de Chettri, quando refere que “reading provides people with a sense of values, which enable them gradually to develop the greatest of all virtues, that is the ability to understand rather than condemn.” (2013: 14-15). De facto, creio que se aplica às opiniões dos/as alunos/as,¹⁶ como se pode verificar em alguns exemplos de respostas, que passo a analisar. No comentário “Eu acho que foi um bocado exagerado, compreendo a dor que sentia, mas na minha opinião não gostei muito dessa atitude.” (P10), o/a aluno/a revela uma atitude de desaprovação quanto ao suicídio final da Aia, revelando os seus valores quanto à preservação da vida humana, mas também compreende a atitude pela dor causada com a perda de um filho. Outros/as alunos/as demonstram os sentimentos que uma mãe tem pelos filhos, inclusivamente o cuidado em amamentar, pois até após a morte do filho se preocupa com o bem estar de quem lhe é mais querido - “A Aia mostrou uma atitude muito linda pois pediu como recompensa um punhal do tesouro real e cravou-o no peito para poder amamentar o seu filho.” (P2); “Na minha opinião, a atitude final da Aia mostrou, mais uma vez, a sua lealdade e preocupação para com o outro, pois, ao cravar o punhal no coração, matando-se a ela própria, acreditava poder voltar para junto do seu filho, que, agora sozinho, tanto precisava do seu carinho e cuidado. Por outro lado, percebemos que o amava incondicionalmente, pois, na sua ausência, perdeu completamente a vontade de viver. De facto, nenhuma riqueza pagaria a morte do filho.” (P4). Além da atitude maternal da Aia, o/a aluno/a seguinte compreende os conceitos e os valores da religião, aceitando-os e não os condenando, quando diz que “a atitude final da Aia foi de uma pessoa corajosa porque visto que ela já tinha salvo o príncipe agora estava na hora de ir dar de mamar, sinal de amor ao seu filho que visto que já estava morto ela teria que subir aos céus. Ela fez isto visto que na sua religião se acreditava na vida depois da morte.” (P14).

Das opiniões analisadas, verifica-se que a leitura despoletou nos/as alunos/as o sentido de valores que é defendido pelos/as autores/as e conseguiu desenvolver as suas capacidades de pensamento crítico, as suas personalidades e as suas capacidades mentais, levando-os/as a refletir sobre atitudes com as quais podem deparar-se na vida real.

¹⁶ Os excertos usados na análise estão codificados para proteger a identidade dos/as alunos/as.

b) Banda desenhada

A banda desenhada criada pelos/as alunos/as veio ao encontro do esperado. Todas as criações foram bem-sucedidas, utilizando os recursos disponíveis na plataforma e todas são facilmente associáveis ao conto em questão. Foi um trabalho excepcional em todos os aspetos, desde a mudança das estratégias de ação concernentes ao projeto inicial, até à conclusão efetiva das bandas desenhadas. O trabalho foi realizado por grupos e cada um apresentou as suas criações em aula síncrona. Das criações elaboradas, algumas destacaram-se pela originalidade e outras pela criatividade que se fez ver nos trabalhos. De facto, alguns trabalhos surpreenderam-me, pois também precisei de criar uma banda desenhada e vi a dificuldade no uso da plataforma e também na atribuição dos papéis corretos às figuras disponíveis. Visto que será mais fácil para o/a leitor/a associar os comentários à imagem, optei por inserir algumas tiras das bandas desenhadas criadas.

Na primeira tira apresentada, vemos a partida do rei para batalhas distantes, o anúncio da sua morte e a apresentação do príncipezinho, do escravozinho e da Aia. No primeiro quadradinho os/as alunos/as representaram a partida do rei, despedindo-se da sua rainha e apesar de ir para grandes conquistas para o seu reino, os/as alunos/as optaram por o apresentar triste e cabisbaixo pelo facto de deixar a sua rainha e o seu filho. No segundo quadradinho, verificamos a triste notícia da morte do rei em batalha, trazida por um mensageiro que é representado por um carteiro e a preocupação da rainha ao saber da notícia. Repare-se no pormenor da nuvem com um raio, simbolizando tanto a tristeza da notícia como a tempestade de eventos que viriam após a morte do rei protetor. No terceiro quadradinho, os bebés são representados com a mesma figura, mas pode-se ver que o príncipezinho será aquele que está sentado no sofá, em lugar de destaque. A figura da escrava foi escolhida, talvez, pelos seus cabelos que, apesar de não serem negros, são representativos dos cabelos encaracolados típicos das mulheres africanas, escravizadas no tempo dos reis.



Figura 1: Tira da banda desenhada – Grupo 1

Na tira a seguir, a mesma cena é representada, mas com algumas diferenças. A despedida é representada com a rainha com o seu filho ao colo. O príncipezinho foi representado por um “emoji”, simbolizando os cabelos loiros do príncipezinho. No segundo quadradinho verifica-se o pormenor da chuva, simbolizando a tristeza da notícia e o mensageiro é representado por uma mulher polícia, com um bloco de notas na mão. Normalmente, se um/a polícia nos aborda com um bloco na mão, é sinal de que más notícias poderão chegar através dele/a. Achei muito interessante esta associação. No terceiro quadradinho vemos o tio bastardo, representado por uma figura não muito amigável, com a sua horda. Repare-se no pormenor da neve a cair, prevendo a intempérie que poderá estar a chegar ao castelo.



Figura 2: Tira da banda desenhada – Grupo 3

Na tira seguinte, podemos verificar alguns pormenores interessantes. Em primeiro lugar, gostaria de destacar a caracterização física da Aia, com os seus cabelos ondulados, lembrando as escravas que frequentemente tinham esta condição dentro do palácio. Em segundo lugar, a figura escolhida para o “homem enorme” que acabaria por raptar o príncipezinho dos seus aposentos. Os/As alunos/as escolheram uma figura com um ar maquiavélico, tentando demonstrar a sua maldade quando raptou o bebé. A cor da figura é de tons de cinza escuro com traços vermelhos, normalmente associado a uma figura má. Em terceiro lugar, a figura escolhida para a rainha, chorosa e receosa do que poderia ter acontecido com o seu filho. Em quarto lugar e, apesar de os bebés serem representados de igual forma, o pormenor da coroa no príncipezinho e a falta dela quando este é raptado, é sinal de que o bebé raptado não foi de facto o príncipezinho, mas sim o escravozinho. Um pormenor acrescentado por este grupo e que não se encontra no conto original é o facto de a Aia se esconder do homem enorme, facto que fica representado nesta tira pelo simples vislumbre da Aia no canto direito do segundo quadradinho.

Ainda que haja algumas incoerências, podemos verificar o cuidado que os/as alunos/as tiveram ao representar pormenores que marcam a diferença na leitura desta banda desenhada.



Figura 3: Tira da banda desenhada – Grupo 2

Na próxima tira, verifica-se que as crianças se encontram bem diferentes, sendo que o escravozinho é representado por uma figura negra. Aqui, distinguem-se claramente os bebês, a escrava é representada por uma figura “mais moderna” e o tio bastardo, por uma figura ratazana. Este grupo optou por acrescentar uma onomatopeia, “zing”, simbolizando o rapto do príncipezinho. A rainha é representada por uma figura diferente. Pode-se associar, um pouco, aos trajes usados nos tempos dos reis, mas o que se pode verificar com a posição da rainha é a sua preocupação em relação ao rapto do seu filho e o seu alívio e surpresa ao saber que o príncipezinho se encontrava bem. Uma vez mais, nota-se algumas incoerências em relação ao conto original, dado que no conto, foi um homem enorme a raptar o príncipezinho e não o tio bastardo. No entanto, pode-se ver que a atenção aos detalhes foi tida em conta.

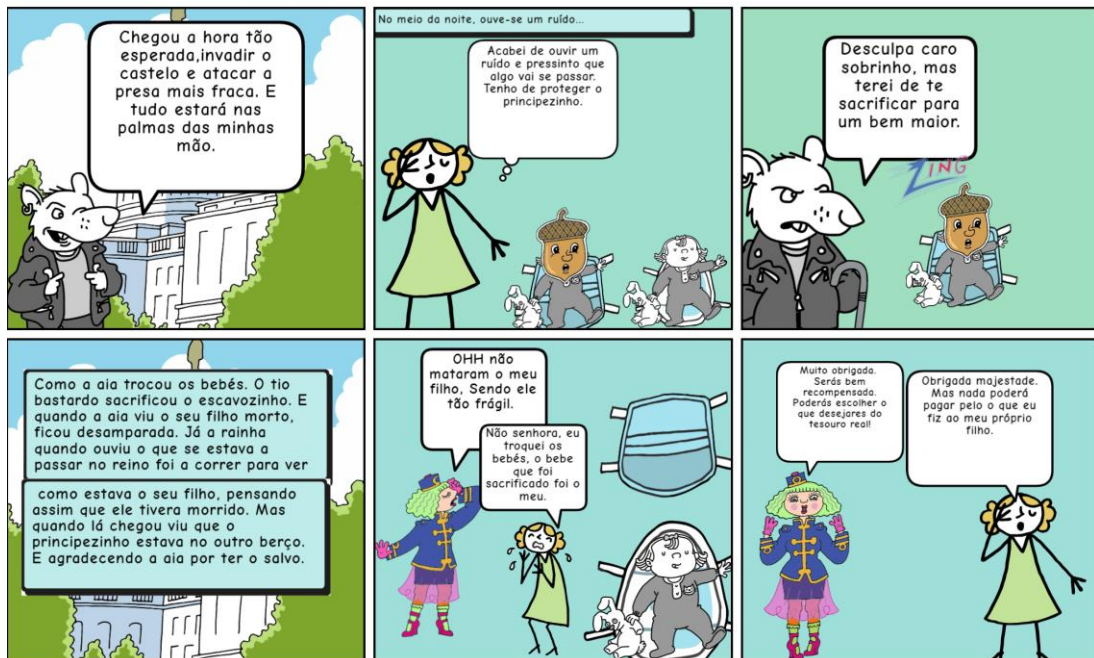


Figura 4: Tira da banda desenhada – Grupo 4

Finalmente, representando a última cena do conto, em que é oferecida uma recompensa à Aia por ter salvo o principezinho, sacrificando o seu filho, vemos a multidão de pessoas acompanhando a rainha, pedindo a recompensa para a Aia. A casa do tesouro é representada pelo pote de ouro no final do arco-íris. No segundo quadradinho, podemos ver a Aia a escolher o punhal, representado pela única figura existente na plataforma com uma forma semelhante, um chapéu de chuva.



Figura 5: Tira da banda desenhada – Grupo 2

Nestes exemplos, pode-se verificar a criatividade dos/as alunos/as e a sua atenção a alguns pormenores existentes no conto. Verifica-se algumas incorreções na leitura, no entanto, é evidente o cuidado de representar o conto em banda desenhada com pormenores existentes na história original, o que, de facto, leva a concluir que os/as alunos/as se

interessam pela leitura, quando existe algum trabalho extra para fazer após a leitura. Neste caso, o trabalho proposto foi diferente daquilo a que os/as alunos/as estão habituados/as e, sendo um trabalho em que podem usar a internet, creio que os/as cativou ainda mais. Pesa, também, o facto de a plataforma “Make Beliefs Comix” ser ainda muito recente e ser, na verdade, muito restrita, em termos de recursos visuais que oferece, tanto em termos de personagens, como em panos de fundo, exigindo aos/às alunos/as uma maior atenção e originalidade na composição da banda desenhada. Tendo sido, toda tarefa uma novidade, tanto para os/as alunos/as, como para o professor estagiário, creio que foi muito bem desenvolvida e bastante cativante para cada interveniente. Da minha parte, senti que os/as alunos/as ficaram entusiasmados/as e motivados/as para a realização desta tarefa e os resultados, penso, falam por si.

4.2.2 - Disciplina de Inglês

I - Questionário: hábitos de leitura

O questionário sobre os hábitos de leitura dos/as alunos/as foi passado no final do segundo período de aulas. Dos/as 28 alunos/as inquiridos/as, obtive 25 respostas, tendo 3 alunos/as faltado à aula. O questionário foi entregue em papel, sendo posteriormente transcrito para o programa ‘Google Forms’, de forma a facilitar a sua interpretação. Das 25 respostas, passarei a analisar algumas que me parecem mais pertinentes para o estudo em questão.

Relativamente ao gosto pela leitura, atendendo ao gráfico a seguir representado, observei que a maioria dos/as alunos/as *gosta* de ler (40%) ou *gosta muito* de ler (28%) e só 1% dos/as alunos/as *não gosta nada* de ler.

3 - Gostas de ler?
25 respostas

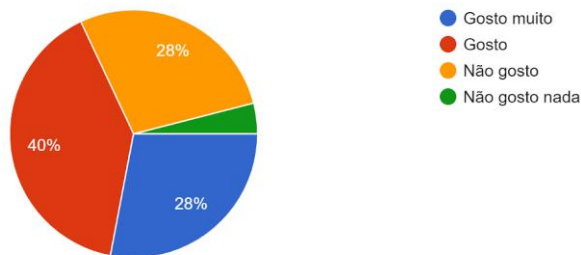


Gráfico 16: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Gostas de ler?

Foi perguntado aos/às alunos/as se costumam ler livros e os resultados obtidos revelam que 60% dos/as alunos/as afirmam que costumam ler, contra 40%, que não costumam ler livros.

4 - Costumas ler livros?
25 respostas

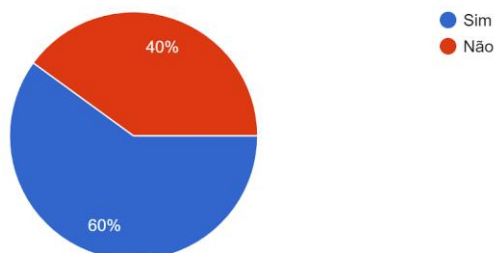


Gráfico 17: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Costumas ler livros?

Procurei também saber quais os principais fatores que influenciam a escolha dos livros que os/as alunos/as leem. Com base no gráfico abaixo, percebi que a maioria dos/as alunos/as escolhe os livros *por iniciativa própria* (56%), enquanto 24% relata que é *pelo título ou nome do autor*, 20% aponta *por indicação de um professor* e 12% *por indicação de um amigo, pai, mãe*. Semelhantemente aos/às inquiridos/as anteriormente, grande percentagem dos/as alunos/as escolhe os livros por iniciativa própria, o que poderá indicar que efetivamente têm interesse pela leitura, no entanto, quando questionados/as se *costumam ler livros*, no gráfico anterior, 40% afirmaram que não costumam ler. Parece-me haver uma grande diferença entre

a procura de livros e o costume de ler, o que poderá indicar que os/as alunos/as procuram os livros como afirmaram, mas muito raramente.

5 - Procuras um livro para ler:
25 respostas

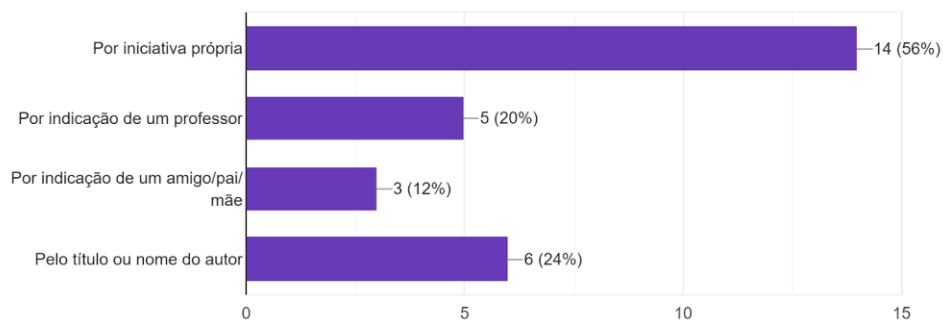


Gráfico 18: Percentagem das respostas dos/as alunos/as sobre: Procuras um livro para ler:

Procurou-se ainda saber as razões pelas quais os/as alunos/as costumam ou não costumam ler. Nos dois gráficos seguintes, darei nota dos motivos que os/as alunos/as apontam para explicarem essas razões:

7 - Se costumás ler, por que razão o fazes?
22 respostas

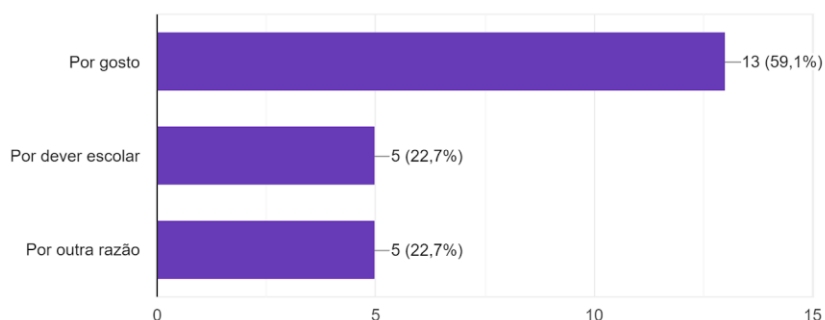


Gráfico 19: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Se costumás ler, por que razão o fazes?

8 - Se não costumas ler, por que razão não o fazes?

10 respostas

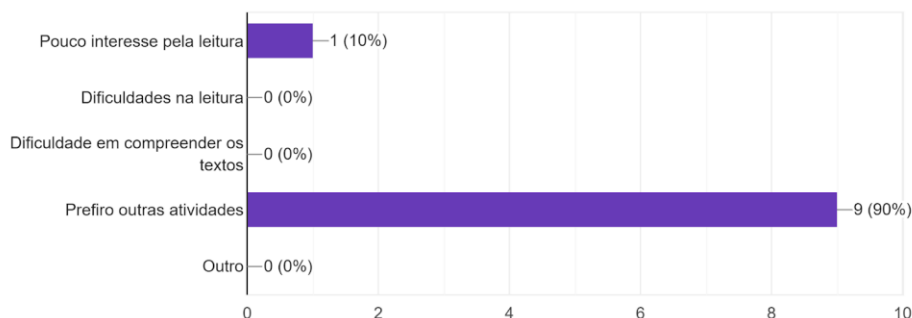


Gráfico 20: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Se não costumas ler, por que razão não o fazes?

Como se pode verificar, 59,1% dos/as alunos/as costumam ler *por gosto* e 22,7% dos/as alunos/as leem *por dever escolar ou por outra razão*. Os/As alunos/as que *não costumam ler*, apontam como principal razão a *preferência por outras atividades* (90%), ou o *pouco interesse pela leitura* (10%). Da leitura destes gráficos posso concluir que existe uma diferença significativa no que respeita ao nível de ensino em que os/as alunos/as se encontram. Creio que, e apesar de os/as inquiridos/as terem um ano de diferença no nível escolar, os seus gostos e/ou atividades mudam drasticamente. Estes resultados refletem muito bem o que acontece em sala de aula e mesmo na convivência com os/as alunos/as. De facto, ao longo do estágio, notei algumas diferenças entre os/as alunos/as do 9º ano e do 10º ano de escolaridade. Parece-me que esta pequena diferença de idades, despoleta nos/as alunos/as outros níveis de responsabilidade e maturidade.

Quanto ao tipo de livros que leem, observa-se que 70,8% dos/as alunos/as respondeu que, de acordo com as instruções constantes no questionário, lê *ficção* (*romance, aventuras, contos*). Os *livros escolares* são o segundo tipo de livros mais lidos (29,2%).

9 - Que tipo de livros lê?

24 respostas

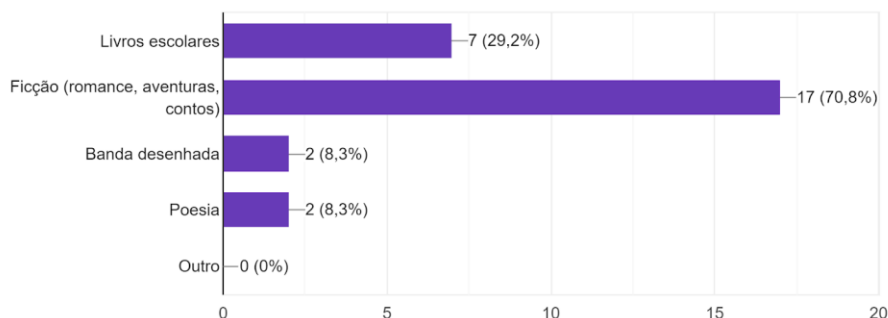


Gráfico 21: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Que tipo de livros lê?

Os/As estudantes foram também inquiridos/as sobre o tempo semanal dedicado à leitura. Pelo gráfico seguinte, verifica-se que 45,8% dos/as inquiridos/as não sabe quanto tempo dedica à leitura. Com esta pergunta pode-se verificar que há um contrassenso quanto ao gosto pela leitura e ao costume de ler. Sendo que 68% dos/as alunos/as gosta de ler e 60% afirma que costuma ler livros, parece-me um pouco alta a percentagem de estudantes que não sabe quanto tempo despende na leitura. Apesar deste facto, estes/as alunos/as afirmam que gostam efetivamente de ler e costumam ler, ou então, as respostas traduzem mais um desejo do que propriamente uma realidade.

10 - Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros?

24 respostas

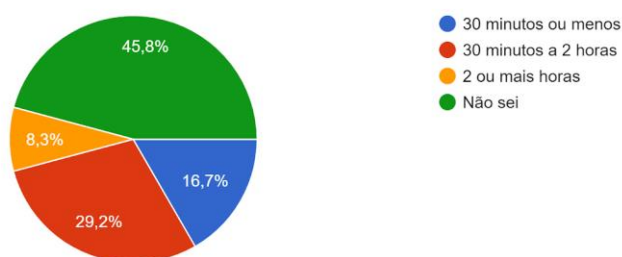


Gráfico 22: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Quanto tempo por semana dedica à leitura de livros?

No sentido de perceber a acessibilidade e disponibilidade da leitura em casa, questionei os/as alunos/as quanto ao número de livros que têm em casa. 36% dos/as

inquiridos/as revela que possui entre *51 a 100 livros*, e 32% relata que possui *entre 25 a 50 livros*, o que nos permite concluir que todos/as têm acesso à leitura, de uma forma geral.

12 - Quantos livros existem em tua casa?
25 respostas

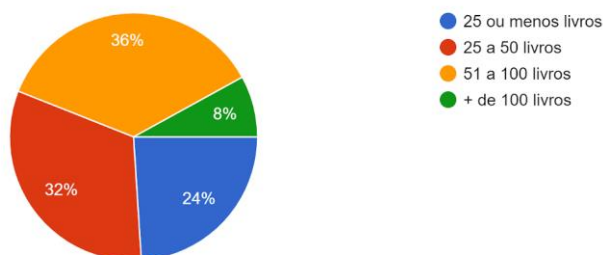


Gráfico 23: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Quantos livros existem em tua casa?

O gráfico seguinte apresenta os resultados à pergunta “*Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?*”, que revelam que a maioria, 79,2% dos/as alunos/as não conversa sobre as suas leituras com os/as seus/suas colegas. Dado os resultados atrás analisados, não surpreende que não conversem sobre as leituras, pois grande parte dos/as alunos/as não tem o costume de ler ou não gosta de ler.

14 - Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?
24 respostas

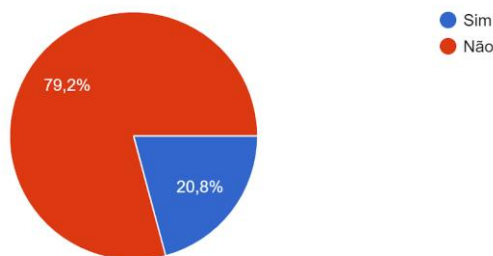


Gráfico 24: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Conversas com os teus amigos?

Optei por questionar os/as alunos/as sobre o aconselhamento dos/as professores/as em relação à leitura, notando que as percentagens se encontram bastante divididas quanto à periodicidade de aconselhamento de leitura. Conforme o gráfico seguinte, ligeiramente acima de metade dos/as alunos/as respondeu que os/as professores/as aconselham a ler *algumas*

vezes, (33,3%); 25% assegura que os fazem *muitas vezes*. Quase metade dos/as alunos/as relata que os/as professores/as aconselham a ler *poucas vezes* e *raramente* - ambos com 20,8%. Os resultados obtidos poderão dever-se ao facto de o programa do ensino Secundário ser diferente do programa do 3º Ciclo, não havendo uma evidência tão grande da leitura, daí que talvez os/as professores/as não aconselhem tanto quanto o faziam no 3º Ciclo.

15 - Os teus professores aconselham-te a ler?
24 respostas

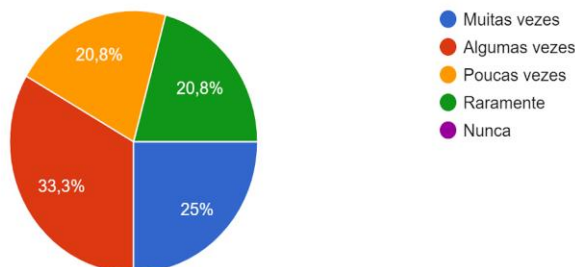


Gráfico 25: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à pergunta: Os teus professores aconselham-te a ler?

Quanto ao género de livros de que os/as alunos/as mais gostam observa-se que 64% do total da amostra que respondeu a esta questão, de acordo com as instruções constantes no questionário, gosta de *aventuras e romances*. É de referir ainda que 4 alunos/as assinalaram mais do que as 3 opções pedidas.

16 - Indica o tipo de livros de que mais gostas (assinala apenas 3 opções)
25 respostas

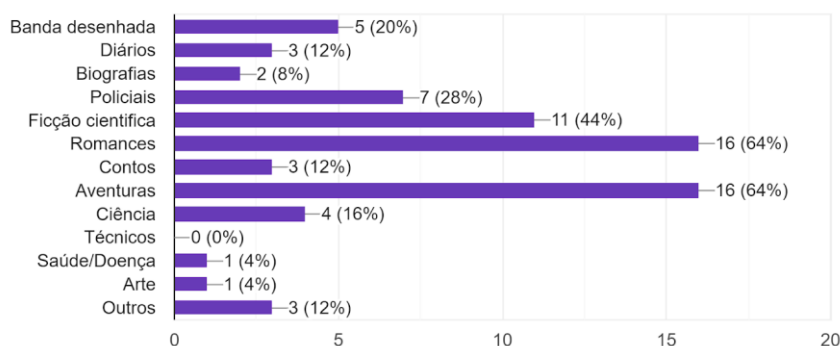


Gráfico 26: Percentagem das respostas dos/as alunos/as sobre: Indica o tipo de livros de que mais gostas.

No final do questionário, inquiri os/as alunos/as sobre o título do último livro que leram, excluindo os livros escolares. 12 alunos/as indicaram o último livro que leram, 3 alunos/as responderam que não se lembravam, 8 não responderam. Esta questão veio comprovar que os/as alunos/as em questão não costumam ler. Será curioso pensar que dos/as alunos/as que não se lembravam ou que não responderam, não conseguiram identificar uma leitura que tivessem feito no 9º ano de escolaridade e, na verdade, consta do programa do 3º Ciclo, pelo menos uma leitura obrigatória.

II - Didatização de um conteúdo em ensino presencial: projeto de teatralização já iniciado

De acordo com a descrição da atividade serão analisados alguns excertos de textos dos/as alunos/as, transcritos exatamente como foram escritos. Os excertos usados na análise seguinte estão codificados para proteger a identidade dos/as alunos/as.

Na análise das opiniões, verifiquei que a maior parte é positiva quanto à realização da peça do teatro e a sua influência nos hábitos de leitura, como pode ler-se na opinião seguinte: “o teatro influenciava positivamente os nossos hábitos de leitura.” (I7), “Eu pessoalmente não tenho muitos hábitos de leitura, mas talvez, com a realização do teatro, pudesse despertar-me algum interesse ou curiosidade em ler.” (I9). Relativamente à compreensão do texto, globalmente todos/as opinaram que o texto, sendo representado ou tendo alguma atividade na realização do teatro, (som, luzes, adereços,...), permitiria uma melhor compreensão, visto que “Sendo uma personagem estamos dentro da história e vivenciamos o momento, e tendo uma tarefa (adereços, luzes, figurantes, dança, vídeo...) também estamos focados na história.” (I15) ou “Com uma peça de teatro é muito mais fácil compreender um texto ou mesmo uma obra uma vez que a história ao ser representada fica mais fácil de entender. (I12) e também “acredito que a compreensão do texto seria feita muito mais facilmente, afinal quando é que ver algo não explica melhor do que ler sobre isso?” (I10).

Interessante será destacar algumas opiniões em relação à leitura em inglês: “creio que o meu nível de inglês melhoraria devido à diversidade de expressões e à leitura e a minha fluência a falar inglês também poderia melhorar.” (I4), “acredito que este tipo de atividade me influenciaria a ler uma obra completa em inglês mais não fosse para confirmar alguma dúvida que tivesse ficado do teatro.” (I10), “Acredito que o teatro, seria uma forma de nos

integrarmo-nos mais ao inglês (...)” (I15), indo ao encontro do que é apontado por Gaudart, em que refere que as técnicas de dramatização proporcionam aos/às alunos/as uma atmosfera que lhes permite saírem de si mesmos e entrar em situações reais, o que lhes irá permitir praticar a língua-alvo em contextos significativos. (1990: 231)

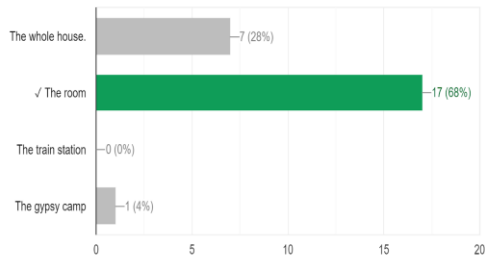
Refletindo sobre as diferentes opiniões, o teatro aliado à leitura, pode eventualmente ser o incentivo que impelirá os/as alunos/as a mudarem, ou no mínimo, a refletirem sobre os seus hábitos de leitura. Ainda que esses hábitos não sofram qualquer alteração no futuro próximo, creio que, as diferentes artes em conjunto com a leitura das obras recomendadas e exigidas aos/às alunos/as durante os diferentes anos letivos, poderão ser o mote para que venhamos a mudar, gradualmente, a motivação para a leitura dos/as alunos/as. Assim “... seria uma experiência interessante e diferente porque saíamos um pouco da rotina de entrar na sala aprender e sair da sala.” (I1). Talvez seja este o ponto de partida para proceder a alterações ao formato das aulas, sendo que o drama cria confiança, motiva os/as alunos/as e tem o potencial de tornar a experiência divertida e memorável.

III - Conto “The Canterville Ghost” de Oscar Wilde.

a) Questionário/guião de leitura – ‘Google Forms’

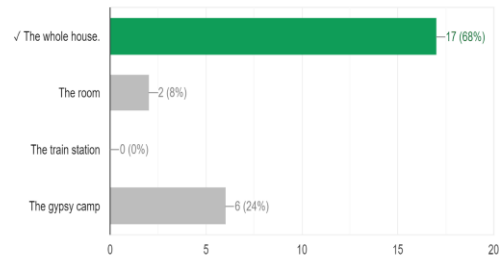
Na primeira atividade foi elaborado um questionário/guião de leitura do conto “The Canterville Ghost” de Oscar Wilde, com 25 perguntas, sendo 22 de escolha múltipla e 3 perguntas de desenvolvimento, das quais obtive 25 respostas. A maior parte dos/as alunos/as responderam acertadamente a quase todas as perguntas, o que me indica que houve uma leitura do conto, no entanto, pude verificar que nas questões de sequência cronológica, (ordem dos acontecimentos narrados), obtive várias respostas erradas, o que poderá deixar subentender que a leitura não terá sido muito atenta. Ainda assim, a maioria dos/as alunos/as respondeu acertadamente, como se pode verificar nos gráficos seguintes (a barra verde corresponde às respostas acertadas):

12 - Put the sentences in order. (Choose one answer for each number). Virginia disappeared and so they went looking for her in:
17/25 respostas corretas



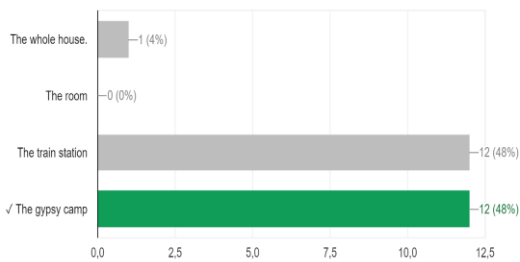
Linha 1: First

12 - Put the sentences in order. (Choose one answer for each number). Virginia disappeared and so they went looking for her in:
17/25 respostas corretas



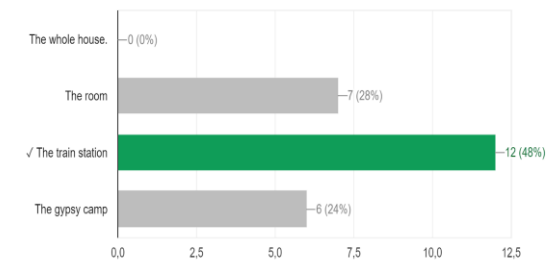
Linha 2: Second

12 - Put the sentences in order. (Choose one answer for each number). Virginia disappeared and so they went looking for her in:
12/25 respostas corretas



Linha 3: Third

12 - Put the sentences in order. (Choose one answer for each number). Virginia disappeared and so they went looking for her in:
12/25 respostas corretas



Linha 4: Fourth

Gráficos 27, 28, 29 e 30: Percentagem das respostas dos/as alunos/as a uma das questões de sequência cronológica.

Na pergunta apresentada a seguir, aparentemente fácil, que questionava sobre um detalhe mais preciso da história, o objeto que uma personagem do conto trazia na mão, 32% (8) alunos/as erraram:

13 - The girl appeared at night and was carrying:
17/25 respostas corretas

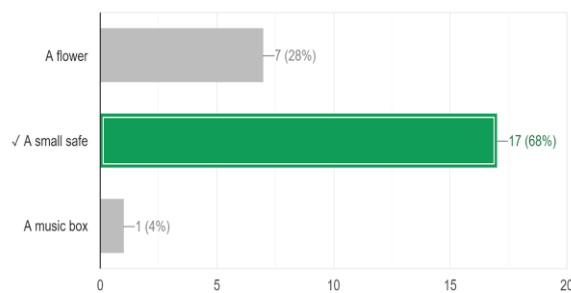


Gráfico 31: Percentagem das respostas dos/as alunos/as à questão sobre o objeto que uma personagem do conto trazia na mão.

Com estes dados, pode-se concluir que, um número considerável de alunos/as realiza a leitura em busca de uma compreensão mais geral do texto, deixando, como vimos, alguns pormenores passarem despercebidos. Estes resultados vão ao encontro dos objetivos da leitura extensiva, expostos no capítulo 3, em que se afirma que o principal objetivo da leitura extensiva é: “ler para compreender ideias gerais mais do que para focar a atenção em palavras ou partes do texto”.

Na última pergunta do questionário, pedi aos/às alunos/as que dessem a sua opinião sobre a história e 19 alunos/as gostaram da história, “The story is very good and interesting to read. I got stuck when I was reading the story” e 6 não gostaram ou acharam a história um pouco maçadora, “I didn't love it... I thought it was extremely boring until the part where Virginia helps him.”. Por outro lado, alguns/as alunos/as tiveram dificuldade com o vocabulário: “I liked the story. It was easy to read, but I did not know some words. This story is interesting and funny”, o que vai ao encontro do que Sim-Sim defende relativamente à compreensão da leitura, reconhecendo que o conhecimento linguístico, o domínio das estruturas sintáticas, a rapidez e a eficácia com que se identificam as palavras, são fatores que podem influenciar a compreensão. O/a docente deve prever estas situações e agir em conformidade com as dificuldades dos/as seus/suas alunos/as, trabalhando estratégias específicas, como a promoção do desenvolvimento linguístico dos/as alunos/as.

b) Questionário do excerto do conto

Relativamente ao questionário de análise do excerto, foram devolvidas 23 respostas. O questionário pretendia analisar a eficácia da leitura, a sua compreensão e a interpretação mais minuciosa. Todas as perguntas requeriam uma leitura mais atenta, buscando a compreensão dos/as alunos/as de todo o texto, pois seria necessário ter lido todo o conto para perceber o pequeno excerto escolhido. Notou-se uma maior dificuldade nas respostas, tendo resultados menos satisfatórios. Na análise às respostas dadas, notou-se uma maior dificuldade de compreensão do texto, obtendo respostas como “I don't know”, respostas muito vagas ou que saíam totalmente do assunto pedido, o que me leva a concluir que a leitura poderá ter sido demasiado superficial, ou seja, houve uma preocupação em encontrar as respostas relativas ao primeiro questionário, que era mais simples e com perguntas de escolha múltipla, descartando a compreensão de todo o texto. Ao longo do ano de estágio, notei que os/as alunos/as tinham uma maior preocupação em analisar pontos-chave dos textos, que lhes permitiam obter as

respostas mais simples, que no final das contas, permitem obter uma nota média. Creio que este é um dos problemas que nos podemos deparar ao longo das nossas aulas, pois além do fator “nota” estar demasiado entranhado nos/as estudantes, também as respostas rápidas e que dão pouco trabalho são as que boa parte dos/as alunos/as procuram.

c) Ilustração com recurso a imagens de excerto do conto – “Adobe Spark”

Relativamente às ilustrações com recurso a imagens consegui obter bons resultados e fiquei surpreendido com outros. Foi pedida uma ilustração de um excerto do conto na plataforma – ‘Adobe Spark’ -. Apesar de não ter obtido a totalidade dos trabalhos, pude ver que muitos deles foram executados com motivação e originalidade. Criei uma ilustração simples com o objetivo de incentivar os/as alunos/as, tentando salvaguardar a sua criatividade e tentando não interferir ou criar algo suscetível de cópia. Houve trabalhos bastante originais e todos eles conseguiram criar ilustrações coerentes e facilmente associáveis ao excerto. Semelhantemente à banda desenhada já analisada, opto por inserir algumas partes dos trabalhos dos/as alunos/as para melhor se compreender a análise.

O primeiro exemplo foi criado com recurso a vídeo. Verifica-se, nesta ilustração, que o/a autor/a optou por uma imagem para ilustrar “the portals of Death’s house”. A imagem reflete a leitura conotativa do/a aluno/a, associando o portal a uma porta que se encontra, curiosamente, inserida num livro. A imagem feminina, representando “Virginia”, personagem do conto, encostada, parecendo ter receio de entrar pela porta, rumo ao desconhecido. A imagem conseguiu captar bem esta parte da história, associando a porta tanto ao portal como à janela da biblioteca, transpondo as palavras escritas para a imagem. Como referido no capítulo 3, a imagem transforma o texto e, de facto, nesta ilustração, a imagem usada conseguiu transformar o texto numa imagem do “ecrã interior” referido por Areal. O/a aluno/a, através da sua leitura própria, escolheu a imagem que ele/a visualizou enquanto lia o texto. Através da imagem apresentada, a nossa leitura, pode, eventualmente, assumir outras proporções que não assumiria sem as palavras ilustradas, o que revela o poder que a imagem tem, referido pelos/as autores/as.

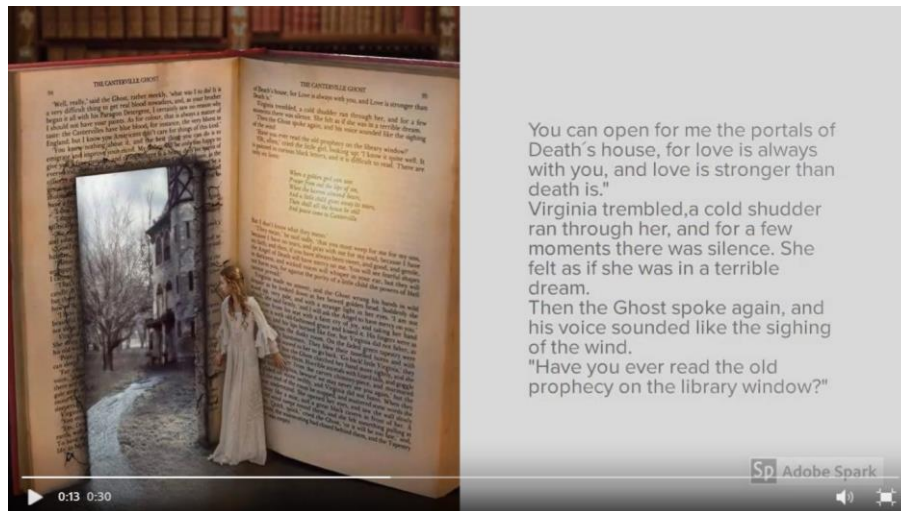


Figura 6: Imagem de exemplo (1) da atividade de um/a aluno/a.

A ilustração seguinte apresenta uma imagem de uma porta ao cimo de uma escada escura, procurando destacar o mistério daquilo que se adivinha estar do lado de lá da porta. Como o conto relata a história de um fantasma, apesar de ser um fantasma um tanto cómico, o/a aluno/a pretendeu demonstrar o suspense que, normalmente, se encontra nas histórias de fantasmas. A profundidade e a própria luminosidade da imagem conferem um certo mistério à imagem apresentada, perfeitamente associável ao mistério que o conto revela.

Just, however, as he reached the top of the great oak staircase, a door was flung open, two little white-robed figures appeared, and a large pillow whizzed past his head!

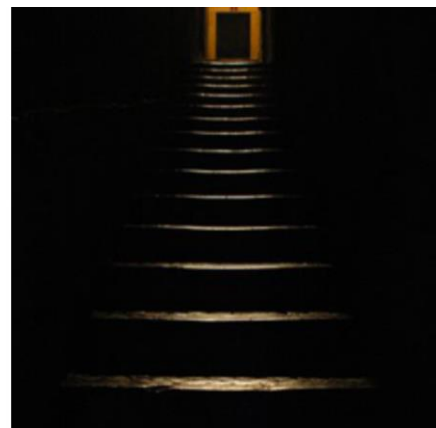


Figura 7: Imagem de exemplo (2) da atividade de um/a aluno/a.

O/a aluno/a seguinte, optou por representar a casa associando-a uma história de terror, com um fundo escuro e uma figura parada no meio da escuridão, representando o fantasma ou o próprio Mr. Otis, contemplando a sua nova habitação. Uma vez mais, podemos destacar a imagem mental que o/a autor/a fez do passo apesar de a casa, no conto, não estar abandonada, a imagem apresenta a habitação, que parece deserta, pelas janelas fechadas com ripas de

madeira, no entanto, e associando a uma cena de terror, as luzes estão acesas, aumentando o suspense da história de fantasmas.



Figura 8: Imagem de exemplo (3) da atividade de um/a aluno/a.

De seguida, verifica-se a representação das correntes que o fantasma trazia consigo. O pormenor da mão, junto às correntes, parece sugerir o ruído das correntes ao toque, enquadrando-se com o texto e o barulho que as correntes faziam quando o fantasma se movimentava.

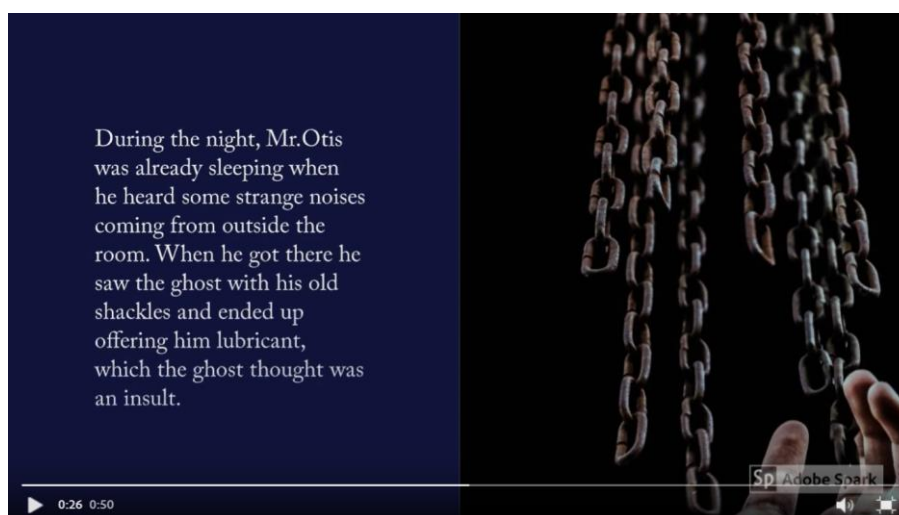


Figura 9: Imagem de exemplo (4) da atividade de um/a aluno/a.

O/A criador/a da ilustração seguinte optou por representar a porta que é referida no texto. A imagem em tons cinza revela uma porta semelhante às dos antigos castelos, pesadas e

com grandes dobradiças. Percebem-se as ferragens, aparentemente enferrujadas e possivelmente seguras com pregos. Este/a aluno/a tentou seguir o texto, reproduzindo-o na imagem escolhida, à semelhança dos outros trabalhos apresentados.

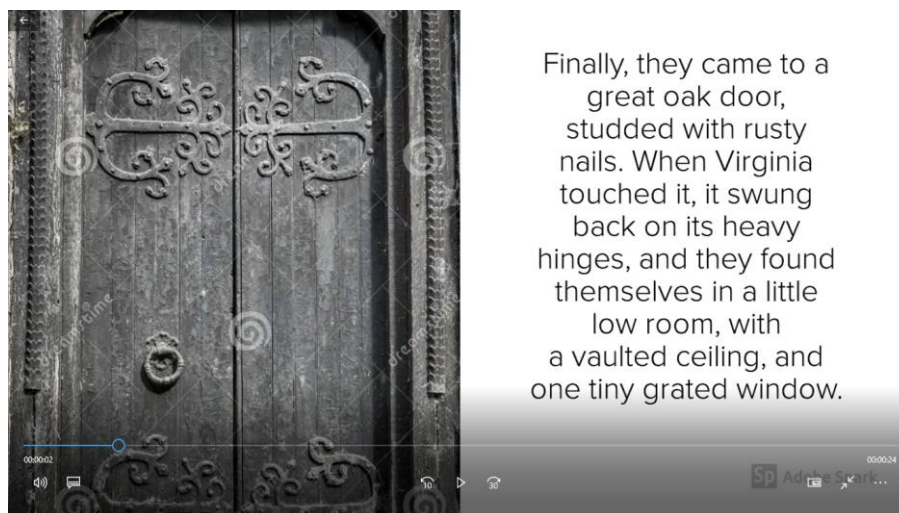


Figura 10: Imagem de exemplo (5) da atividade de um/a aluno/a.

Todas as ilustrações apresentadas recorreram a imagens mais ou menos ambíguas, ou seja, tentaram representar o conto de uma maneira “fantasmagórica”. Apesar de o conto não seguir as convenções da história de terror tradicional, os/as alunos/as tentaram escolher as imagens que melhor representariam aquilo que eles/as viram e/ou experienciaram ao lê-lo. O objetivo deste trabalho, motivar os/as alunos/as para a leitura, foi bem-sucedido, pois muitos/as dos/as alunos/as esforçaram-se por apresentar um bom trabalho. O uso da imagem ativou o interesse pela leitura, a motivação e a observação mais atenta do texto, buscando nele sentidos visuais para as palavras, o que tornou o ensino/aprendizagem mais rico e produtivo. Além do mais, creio que, com esta atividade, conseguimos “transformar” o/a leitor/a em “leitor-observador que associa a visão gerada pela palavra com a visão gerada pela ilustração” (cf. capítulo 3). De entre todas as apresentações, a imagem do exemplo 1 (figura 6), foi aquela que me pareceu mais ousada, no sentido de que saiu um pouco do texto, tentando dar mais alguns detalhes às palavras escritas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A minha prática letiva pedagógica e as atividades que consegui pôr em prática ao longo do ano de estágio alcançaram os objetivos propostos, no que diz respeito ao uso das estratégias como meio de incentivo à leitura. Consegui, em vários momentos, motivar os/as alunos/as para a leitura, desenvolvendo neles/as diversas competências, como também trazer novas abordagens para a sala de aula. Não tendo sido possível levar a bom termo o uso das estratégias de dramatização e teatro de fantoches, pude constatar, ainda assim, que estas estratégias podem, de facto, ser bastante motivadoras e enriquecedoras no contexto escolar. Através de uma primeira abordagem com os fantoches em sala de aula, a planificação iniciada com a dramatização, as reações dos/as alunos/as e as opiniões recolhidas quanto à execução das estratégias, inicialmente planeadas, foram, na minha opinião, suficientes para concluir que teriam sido as adequadas para este estudo. Nas aulas ministradas por mim, sempre tentei motivar os/as alunos/as para a leitura, através de estratégias com recurso a imagem, ao vídeo, a própria dramatização, aplicada essencialmente na disciplina de Português, aquando da leção, de algumas cenas, do *Auto da Barca do Inferno* de Gil Vicente. Todas as dificuldades encontradas ao longo do período de estágio, foram sendo melhoradas, como já relatado no primeiro capítulo.

A leção de uma aula envolve variáveis que podem comprometer o uso dos materiais didáticos, como é o caso do comportamento dos/as alunos/as, ou do tempo que é atribuído para cada fase da aula; estes fatores podem trazer algumas condicionantes na execução do plano de aula. Para além destas variáveis pude constatar ainda, que muitos outros fatores, como a disposição do professor, podem influenciar a aula, tornando-se, por isso, necessário, saber resolver todas as situações, encará-las como momentos de aprendizagem e experiências adquiridas. Na aplicação de algumas atividades, surgiram momentos nos quais precisei de readaptar alguns parâmetros de modo a conseguir despertar e manter o interesse dos/as alunos/as, como aconteceu no caso da aula ministrada sobre o “Consílio dos Deuses” na disciplina de Português, pela falta de tempo e na aula sobre os *emojis*, na disciplina de Inglês, a qual precisei de readaptar, devido ao desconhecimento do uso de *emojis* por parte dos/as alunos/as; ainda assim, e neste caso em concreto, consegui ministrar uma boa aula, promovendo momentos de aprendizagem junto dos/as alunos/as.

Os recursos visuais utilizados na fase final deste relatório promoveram momentos de aprendizagem e foram bastante motivadores para os/as alunos/as e para o professor estagiário.

De facto, por causa da pandemia, tive a oportunidade de aprimorar as várias estratégias que, definitivamente, não dominava ou das quais tinha ainda poucos conhecimentos. O facto de ter adaptado o final do projeto à nova realidade vivida desde março/2020 trouxe vantagens em termos de aprendizagem, pois pude observar e experienciar, uma forma de ensino nova. Com a nova experiência de ensino, notou-se um maior cansaço, quer dos/as alunos/as, quer dos/as professores/as, mas, através das estratégias usadas, conseguimos a motivação para continuar. As atividades foram bem conseguidas, estimulando o comportamento dos/as alunos/as como leitores/as, permitindo o seu desenvolvimento linguístico e a ampliação dos conhecimentos experienciais que possuem sobre a vida e sobre o mundo. Através, por exemplo, do debate acerca do conto “A Aia”, de Eça de Queirós, pude verificar as suas análises críticas e as suas experiências individuais de leitura. Tanto a criação da banda desenhada como a criação das ilustrações, promoveram o trabalho em equipa, incentivando os/as alunos/as, a assumir responsabilidades e papéis de liderança. O resultado foi uma experiência extraordinária para ambas as partes, docentes e discentes.

Durante o período letivo, tive o objetivo de criar confiança, motivação, prazer e amor pela leitura aos/às alunos/as, tentando que eles/as usassem a leitura como um ato voluntário e não como uma obrigação escolar. As aulas foram, na sua grande maioria, preparadas com esse objetivo em mente, recorrendo a estratégias que pudessem elevar a motivação dos/as alunos/as. Lamento profundamente não ter conseguido terminar o projeto como inicialmente havia planeado, usando a dramatização e o teatro de fantoches, pois é uma área de que gosto mesmo muito. Creio ser um trabalho que trará bons resultados no respeitante à leitura. Em todo o caso, as novas estratégias também me deram imenso prazer de realizar e creio que foi o complemento ideal ao inicialmente planeado.

BIBLIOGRAFIA

Areal, Leonor (2012). “O que é uma imagem?”. Aulas abertas. Leiria: Instituto Politécnico de Leiria. Consultado a 20 de setembro de 2020 em <https://iconline.iplleiria.pt/bitstream/10400.8/566/1/art4.pdf>

Bamford, Julian & Richard Day. (2004). *Extensive Reading Activities for Teaching Language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Boudreault, Chris. (2010). “The Benefits of Using Drama in the ESL/EFL Classroom.” *The Internet TESL Journal*, XVI (1), 1-5.

Camboim, J. Afonso de S. (1998). “O texto e as ilustrações.” *Revista Cerrados*, (7): 5-23.

Carta Educativa do Município da Mealhada (2016). Consultado a 20 de outubro 2019, em <http://www.cm-mealhada.pt/menu/353/carta-educativa>

Chaves, José; Lima e Isabel & Vasconcelos, Francisca (1993). “A Imagem – da publicidade ao ensino”. *Revista Portuguesa de Educação*, 6 (3): 103-111.

Chettri, Kushmeeta & S.K. Rout. (2013). “Reading Habits - An Overview”. *Journal of Humanities and Social Science*, 14: 13-17.

Cordeiro, António Manuel Rochette, Luís Alcoforado & Rui Gama Fernandes (2017). “Plano Estratégico Educativo Municipal - Enquadramento demográfico e socioeconómico”. *Câmara Municipal da Mealhada*. Consultado a 20 de outubro de 2019, em <http://www.cm-mealhada.pt/ficheiros/areas/educacao/PEEM/Vol%20I%20-%20PEEM%20Mealhada.pdf>

Davies, Paul. (1990). “The Use of Drama in English Language Teaching”. *TESL Canada Journal/Revue TESL Du Canada*, 8 (1): 87-99.

Debouny, Edmond. (2002). “Puppets as a Teaching Tool”. Em Edi Majaron, Livija Kroflin (eds), *The Puppet – What a Miracle!* The UNIMA Puppets in Education Commission.

Decreto lei nº 79/2014 de 14 de maio. Diário da República n.º 92/2014, Série I. Ministério da Educação e Ciência. Lisboa. Consultado a 23 de outubro de 2019, em <https://dre.pt/pesquisa/-/search/25344769/details/maximized>

De Sabino, Maria Manuela do Carmo. (2008). “Importância educacional da leitura e estratégias para a sua promoção”. *Revista iberoamericana de educación*, 45 (5): 1-11.

Gareis, Elisabeth, Martine Allard, Susan Gill, & Jacqueline Saindon. (1998). “Beyond Entertainment: Novels and Film Adaptations in the ESL/EFL Classroom”. *TESL Canada Journal La Revue TESL Du Canada*, 15 (2) : 50-58.

Gaudart, Hyacinth Marie. (1990). “Using Drama Techniques in Language Teaching”. Em Sarinee, Anivan (Ed), *Language Teaching Methodology for the Nineties*. Educational Resources Information Center, 24: 230 – 249.

Giebert, Stephanie. (2014). “Drama and theatre in teaching foreign languages for professional purposes”. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, XXXIII (1): 138-150.

Gouveia, Joana (2009). “Hábitos de leitura em crianças e adolescentes: Um estudo de caso em alunos do segundo e terceiro ciclos do Ensino Básico”. Tese de mestrado. Porto: Universidade Portucalense.

“Guide to Extensive Reading”. (2011). *The Extensive Reading Foundation*. Consultado a 16 de janeiro de 2020, em www.erfoundation.org.

“Guide to Extensive Reading”. (2020). *The Extensive Reading Foundation*. Consultado a 25 de outubro de 2020, em https://erfoundation.org/guide/ERF_Guide_Portuguese.pdf

Harmer, Jeremy (2007). *The Practice of English Language Teaching*, 4th ed. London: Pearson Longman.

Joly, Martine (1994). *Introdução à análise da imagem*. Lisboa. Ed. 70. Consultado a 20 de setembro, em <https://flankus.files.wordpress.com/2009/12/introducao-analise-da-imagem-martine-joly.pdf>

Jordão, Sandra Marisa de Jesus Tavares de Almeida. (2012). “As funções pedagógicas da imagem”. Tese de mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior.

Krashen, Stephen (2004). *The Power of Reading: insights from the research*. Portsmouth, NH: Heinemann.

Korošec, Helena. (2012). “Playing with Puppets in Class – Teaching and Learning with Pleasure.” Em Livija Krofl (ed), *The Power of the Puppet. The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission Croatian Centre of UNIMA*. 29-45.

Kroflin, Livija. (2012) “The Role of the Puppet in Language Teaching.” Em Livija Krofl (ed). *The Power of the Puppet. The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission Croatian Centre of UNIMA*. 46 – 62.

Lages, Mário, et al. (2007). *Os estudantes e a leitura*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação.

Lee, Bridget Kiger, Patricia Enciso & Jessica Sharp. (2019). “Walking with the words: Student motivation toward reading and studying Shakespeare’s plays through rehearsal room practices”. *Youth Theatre Journal*, 33 (1): 70-88.

Lencastre, José Alberto & Chaves, José Henrique. (2003). “Ensinar pela imagem” *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, 10 (8): 2100 – 2105.

Lencastre, José Alberto, & Chaves, José Henrique. (2007). “A imagem como linguagem”. *Revista Galego-Portuguesa de Psicoloxía e Educación*, Vol. Extra (1): 1162 – 1173.

Majaron, Edi. (2002). “The Puppet – What a Miracle!”. Em Edi Majaron *et al*, (eds), *The Puppet – What a Miracle! The UNIMA Puppets in Education, Development and Therapy Commission Croatian Centre of UNIMA*.

Marques, Maria Alegria Fernandes & Alice Correia Godinho Rodrigues. (2002). *Concelho da Mealhada – Terra de Verde e de Ouro*. Mealhada. 2ª ed. Reviver editora.

Martins, *et al*. (2017). Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória. Consultado a 3 de março de 2020 em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Projeto_Autonomia_e_Flexibilidade/perfil_dos_alunos.pdf.

Nation, Paul. (1997). “The language teaching benefits of extensive reading.” *Jalt Journal*. Consultado a 19 de janeiro de 2020, em https://jalt-publications.org/old_tlt/files/97/may/benefits.html

Pigada, Maria & Norbert Schmitt. (2006). “Vocabulary acquisition for extensive reading”. *Reading in a Foreign Language*, 18 (1): 1-28.

Projeto Educativo do Agrupamento de Escolas da Mealhada (2019/2023). Plano estratégico de ação. Consultado a 23 de outubro de 2019, em <http://aemealhada.pt/>

Prowse, Philip. (2002). “Top Ten Principles for Teaching Extensive Reading: A Response”. [Versão eletrónica]. *Reading in a Foreign Language*, 14 (2). Consultado a 28 de dezembro de 2019 em <https://nflrc.hawaii.edu/rfl/October2002/discussion/prowse.html>.

Resolução do Conselho de Ministros nº 86/2006 de 12 de Julho de 2006 – *Diário da República nº 133 - 1ª série*.

Salgado, Nuno. (2012). *Comemorações do 1.º Centenário da fundação do Colégio da Mealhada: cem anos do ensino secundário no Concelho da Mealhada (da Rua dos Carris à Estrada Nacional n.º 1) 1909-2009*. Mealhada: Câmara Municipal da Mealhada.

Sim-Sim, Inês (1995). *Desenvolver a linguagem, aprender a língua*. Novas Metodologias em Educação. Porto: Porto Editora.

Sim-Sim, Inês (2007). *O Ensino da Leitura: A compreensão dos textos* (1ªed.). Lisboa: Direcção Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Sukesi, Ernie *et al*. (2019). “Reading Habits, Grammatical Knowledge, Creative Thinking, and Attainment in Academic Writing: Evidence from Bengkulu University, Indonesia”. *Journal of Social Studies Education Research*, 10 (3): 176-192.

Uysal, Nuriye Degirmenci. & Yavuz, Fatih (2018). “Language learning through drama”. *International Journal of Learning and Teaching* 10(4): 376–380.

Viana, Fernanda Leopoldina, Maria M. Teixeira. (2002). *Aprender a ler – da aprendizagem informal à aprendizagem formal*. Edições Asa.

Watkins, Peter. (2018). “Extensive reading in ELT: Why and how?”. *Cambridge Papers in ELT*. Cambridge: Cambridge University Press, 1-11

Wigfield, Allan. (1997). Reading motivation: A domain-specific approach to motivation, *Educational Psychologist*. 32 (2): 59-68.

ANEXOS

Anexo 1 – Plano de aula 0**Agrupamento de Escolas da Mealhada**
Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

Docente: Mário Jorge Castro Faria Escola: Escola Secundária da Mealhada Turma: B1 Nº de alunos: 23 alunos (11 rapazes e 12 raparigas) Aula(s):	Duração: 100 minutos Data: 06-11-2019 Casos especiais/observações:
---	---

Plano de aula – Unidade 4

Unidade 4: Espaço cénico (texto dramático)
Subunidade: Cena VIII - Judeu (<i>Auto da Barca do Inferno</i>) – pp 261 - 262 do manual

Domínios	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> Educação literária 	Texto dramático. Tipos de cómico.
<ul style="list-style-type: none"> Oralidade 	Dramatização com bonecos fantoche.
<ul style="list-style-type: none"> Escrita 	Guião para dramatização. Reescrita da cena do judeu em linguagem atual

Objetivos/Descritores de desempenho	Sumário
<ul style="list-style-type: none"> Participar oportuna e construtivamente em situações de interação discursiva; Debater e justificar ideias e opiniões; Interpretar discursos orais com diferentes graus de formalidade e complexidade; Reconhecer a variação da língua; Ler em voz alta; Ler textos diversos; Interpretar textos de diferentes tipologias e graus de complexidade; Utilizar procedimentos adequados à organização e tratamento da informação; Ler para apreciar textos variados; Planificar a escrita de textos; Redigir textos com coerência e correção linguística; Ler e interpretar textos literários; Apreciar textos literários; Ler e escrever para fruição estética. 	Leitura e interpretação do Auto da Barca do Inferno: cena do Judeu, (percurso e símbolos cénicos) Tipos de cómico. Caraterização da personagem: direta e indireta. Produção de texto dramático: cena do Judeu na linguagem atual.

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

<ul style="list-style-type: none"> Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário. 	
---	--

Desenvolvimento da aula	Recursos
<ol style="list-style-type: none"> Sumário. Leitura expressiva da cena do Judeu com desmontagem do texto e procura de informações diversas relevantes para a compreensão do texto. Reprodução da cena do Judeu em linguagem atual tendo em atenção a dramatização da cena com bonecos fantoche. Planificação, textualização e revisão. Dramatização com fantoches. 	Manual, pp. 261 – 262 Quadro. Bonecos fantoche. Cenário.
Atividades complementares	

Bibliografia
<p>Escola virtual. https://library.escolavirtual.pt/libraryteacher/detail/15643150?_url=/libraryteacher/detail/15643150</p> <p>Claudio, A.M. (2012). <i>O teatro de marionetas e o desenvolvimento da oralidade no 2º ciclo do ensino básico (Doctoral dissertation)</i>, pp 34-38. Obtido em 19 de outubro de 2019, de https://repositorio.ipl.pt</p> <p>Sim, I.S. (2007). <i>O Ensino da Leitura: A compreensão dos textos</i> (1ª ed.). Lisboa: Direção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.</p>

Etapa	Objetivo	Tempo	Procedimento
Abertura	Dar a conhecer aos alunos o conteúdo da lição.	2 – 4 minutos	Ler o sumário em voz alta para os alunos escreverem nos seus cadernos. <u>Pretendo ocultar a encenação com fantoches para aproveitar o elemento surpresa.</u>
Ato I	Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas.	5 – 10 minutos	Perguntar aos alunos de eles sabem/conhecem o judaísmo. (foi pedido previamente que os alunos fizessem uma pequena pesquisa acerca do judaísmo). Se os alunos souberem algumas características dos judeus, o professor irá complementar com o que for relevante para a cena em questão. Se os alunos não souberem nada, o professor fará uma breve exposição acerca dos judeus

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

			e as características relevantes para a leitura em questão.
Ato II	Debater e justificar ideias e opiniões. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.	30 – 35 minutos	Após a exposição sobre o judaísmo, partimos para a leitura expressiva. O professor irá pedir voluntários para fazer essa leitura, ajudando os alunos a expressar-se, já com o intuito de lhes dar dicas para a posterior encenação com os fantoches. Durante a leitura iremos fazer algumas pausas para analisarmos melhor algumas falas e retirar delas informações importantes para a compreensão da cena. (em anexo estarão todas as pausas que achei pertinente para a compreensão)
Ato III	Planificar a escrita de textos; Redigir textos com coerência e correção linguística;	30 - 40 minutos	Na segunda parte da aula, irá ser proposto aos alunos a reescrita da cena do judeu para uma linguagem mais atual, tendo em consideração os seguintes pontos: Planificação, textualização e revisão; Manter a divisão correta dos atos e cenas; Manter a estruturação; Ser o mais fiel possível ao original; Rever o texto final.
Ato IV	Ler em voz alta; Ler textos diversos; Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário.	10 minutos	Pretende-se ainda preparar a dramatização/ensaio. Prevendo que a reescrita será um trabalho mais moroso, a apresentação/entrega dos fantoches será feita em um momento final da reescrita, evitando possíveis distrações e atrasos. Pretende-se, também, começar as apresentações, mas sabendo, à partida, que será mais difícil, por conta do tempo.

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano. Mário J. C. Faria**Anexo:**

Para a primeira abordagem ao texto é proposto o seguinte:

Antes de entrarmos na leitura expressiva da cena do Judeu, pretende-se dar uma breve descrição histórica do judaísmo, as suas principais características, relevantes para a leitura, para que, desta forma, os alunos tenham a oportunidade de entender a cena e o que nela é representado.

O judaísmo é uma religião monoteísta com raízes bastante profundas, baseia-se num livro de leis chamado Torá, que consiste nos cinco livros de Moisés, do Antigo Testamento. Um dos traços mais característicos do judaísmo consiste numa grande variedade de ritos e cerimónias, sendo uma das mais importantes o chamado “*Sabbath*”, que é na sua essência tirar o sábado como dia de descanso. Na Torá diz que Deus criou o mundo em seis dias e ao sétimo dia descansou. Este dia de descanso semanal, o sábado, é respeitado por todos os judeus.

Na sociedade do séc. XV, as pessoas eram muito discriminadas, muito em função da sua religião. Como a maioria era cristã, havia uma discriminação forte por qualquer outra religião, mas relativamente aos judeus, era mais forte, muito por conta da superioridade judaica económica e intelectual. A riqueza dos judeus era bastante cobiçada pelos cristãos.

Posto esta primeira parte da história judaica, entramos, junto com os alunos, na leitura propriamente dita. (A exposição está em texto corrido, no entanto a abordagem ao texto irá ser feita com a leitura expressiva por parte dos alunos, com pausas na leitura, para a interpretação conjunta das várias falas.)

Começando pela didascália conseguimos identificar, desde logo, tanto o símbolo cénico do judeu, “... com um bode às costas...”, quanto o cómico de linguagem de situação, “...veio um judeu, com o bode às costas...”. Porque é que o símbolo cénico do judeu é um bode? Se os alunos não souberem responder, iremos explicar que o bode no judaísmo era símbolo de remissão dos pecados do povo de Israel. O sacerdote colocava as suas mãos sobre a cabeça do bode e simbolicamente os pecados do povo eram transferidos para o bode, que posteriormente era levado ao deserto, longe do arraial dos Israelitas, e levava consigo os pecados para não serem mais lembrados. (O significado do bode foi propositadamente oculta na primeira informação sobre o judaísmo, pois pretende-se que os próprios alunos cheguem à

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

conclusão de que o bode era muito importante para o judeu, daí que ele lute tanto para fazer entrar o bode na barca).

Na continuação da leitura, pretende-se levar os alunos a perceber de que forma o judeu é recebido de maneira bem diferente, pelo diabo, das outras personagens, bem como a própria posição e maneira como o judeu interage na cena.

Diabo: “*Que má hora vieste!*”. Nesta intervenção o que podemos inferir quanto à posição do diabo em relação ao judeu? Ao contrário do que até aqui e em relação às personagens *recebidas pelo diabo, podemos notar um certo desconforto, um certo desprezo, o diabo não* fica muito satisfeito com a presença do judeu perto da barca, ele não o quer receber.

Judeu: “*Passai-me por meu dinheiro.*”. Verificamos nesta intervenção o “amor”, o apego do judeu pelo dinheiro. Ele queria ir porque era rico.

Diabo: “*E o bode há-de cá vir?*” – Nesta pergunta, deparamo-nos com uma continuação do desconforto do diabo em receber o judeu.

Judeu: “*Pois também o bode há-de ir.*”. Apego do judeu ao bode. Caraterização Indireta fanático pela religião.

Diabo: “*Que escusado passageiro!*” O diabo vê no bode um passageiro desnecessário, afrontando, de certa maneira, o judeu, pelo seu apego ao bendito.

Judeu: “*Sem bode como irei lá?*”

Diabo: “*Nem eu nom passo cabrões.*” Esta intervenção do diabo poderemos verificar pelo menos dois sentidos. Qual a vossa opinião quanto ao que o diabo quer dizer com esta frase?

Significado de cabrão: 1 – nm. bode; 2 – cal. individuo atraído pela mulher; 3 – cal. individuo mau ou traícoeiro, sacana. (Dicionário da língua Portuguesa)

- Querirá dizer ou insistir que na sua barca não entrará nenhum bode, como tem feito até agora.

- Que, se inferirmos em termos pejorativos, o diabo está inclusivamente a insultar o próprio judeu. (*talvez esta inferência faça sentido no final do ato, quando o diabo acusa o judeu de ser “mui ruim pessoa.”*)

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

conclusão de que o bode era muito importante para o judeu, daí que ele lute tanto para fazer entrar o bode na barca).

Na continuação da leitura, pretende-se levar os alunos a perceber de que forma o judeu é recebido de maneira bem diferente, pelo diabo, das outras personagens, bem como a própria posição e maneira como o judeu interage na cena.

Diabo: *“Que má hora vieste!”*. Nesta intervenção o que podemos inferir quanto à posição do diabo em relação ao judeu? Ao contrário do que até aqui e em relação às personagens *recebidas pelo diabo, podemos notar um certo desconforto, um certo desprezo, o diabo não* fica muito satisfeito com a presença do judeu perto da barca, ele não o quer receber.

Judeu: *“Passai-me por meu dinheiro.”*. Verificamos nesta intervenção o “amor”, o apego do judeu pelo dinheiro. Ele queria ir porque era rico.

Diabo: *“E o bode há-de cá vir?”* – Nesta pergunta, deparamo-nos com uma continuação do desconforto do diabo em receber o judeu.

Judeu: *“Pois também o bode há-de ir.”*. Apego do judeu ao bode. Caraterização Indireta fanático pela religião.

Diabo: *“Que escusado passageiro!”* O diabo vê no bode um passageiro desnecessário, afrontando, de certa maneira, o judeu, pelo seu apego ao bendito.

Judeu: *“Sem bode como irei lá?”*

Diabo: *“Nem eu nom passo cabrões.”* Esta intervenção do diabo poderemos verificar pelo menos dois sentidos. Qual a vossa opinião quanto ao que o diabo quer dizer com esta frase?

Significado de cabrão: 1 – nm. bode; 2 – cal. individuo atraído pela mulher; 3 – cal. individuo mau ou traícoeiro, sacana. (Dicionário da língua Portuguesa)

- Querirá dizer ou insistir que na sua barca não entrará nenhum bode, como tem feito até agora.

- Que, se inferirmos em termos pejorativos, o diabo está inclusivamente a insultar o próprio judeu. (*talvez esta inferência faça sentido no final do ato, quando o diabo acusa o judeu de ser “mui ruim pessoa.”*)

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

Joane: “E ele mijou nos finados...” – Mas Joane intervém, acusando o judeu de profanar as sepulturas: “E ele mijou nos finados/n’ergueja de São Gião!” e de ter comido carne em dias de jejum: “E comia a carne da panela/no dia de Nosso Senhor!”. Argumento de acusação - Violação de sepulturas cristãs / Consumo de carne em dias de jejum.

Diabo: “Vós, Judeu, irês à toa,” – Cómico de situação

“que sois mui ruim pessoa” – única acusação do diabo ao judeu. Caraterização direta - má pessoa.

“Levai o cabrão na trela”

Percurso cénico: O Judeu tenta entrar na barca do inferno, mas não consegue. O diabo acaba por permitir que vá a reboque. “irês à toa”

Símbolos cénicos: Bode – salvação dos pecados, a purificação.

Caraterização do judeu: Direta – ladrão, “Furtaste a chiba, cabrão?”; má pessoa – “que sois mui ruim pessoa”; Indireta – corrupto, “eis aqui quatro testões/e mais se vos pagará...”; fanático pela religião, “Pois também o bode há-de ir”; Indecoroso, “Azará, pedra miúda, lodo, chanto...”; profano, “E ele mijou nos finados...”

Argumentos de acusação: Violação de sepulturas cristãs - “E ele mijou nos finados...”, Consumo de carne em dias de jejum - “E comia a carne da panela/no dia de Nosso Senhor!”

Tipo de cómico: Linguagem, nos insultos ao diabo;

Situação, aparece com um bode às costas e termina a reboque.

Registos de língua: Calão – pragas que roga ao diabo;

Pontos importantes nesta cena:

O Judeu é marginalizado de tal modo que nem o próprio diabo permite a sua entrada na barca, levando-o a reboque. É muito significativo porque o judeu fica numa posição bastante inferior aos demais condenados. Todos têm licença para entrar na barca, mas o Judeu, desde o início da cena foi desprezado pelo próprio diabo. Joane, o Parvo foi o seu acusador, o que podemos depreender que o judeu nem era digno de ser julgado pelo diabo, nem pelo anjo, mas o Parvo, figura supostamente inferior ao judeu, acabou por o julgar. O

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

Judeu nem se dirigiu à barca da glória, talvez porque soubesse que não teria hipóteses com o anjo.

Vemos ao longo da cena a tentativa de o diabo livrar-se do judeu, não o querendo levar na barca. Em várias situações o diabo tentou que ele desistisse de entrar na barca, negando-lhe a entrada do bode. No final o diabo ainda tenta enviá-lo para a barca da glória, sem sucesso. Por fim, a última humilhação do judeu é ter de ir a reboque da barca, não sendo “digno” sequer de entrar na barca dos condenados. Nesta cena é bem clara a divergência entre Cristianismo e Judaísmo. Só os cristãos são dignos de receber ou a condenação, ou a salvação. O judeu acaba, simbolicamente por ficar entre a salvação e a condenação, visto que vai a reboque na própria barca do inferno. Vendo esta última cena do judeu a reboque, poderia ser uma boa pergunta para os alunos, qual será o final do judeu? Se ele vai a reboque, será que chegando ao inferno terá um final semelhante? Se nem para o inferno, supostamente serve, será que terá um lugar do lado de fora do inferno?

Por outro lado, vemos o judeu incessantemente à procura de lugar na barca do inferno, tanto para ele, como para o seu bode. O fanatismo religioso do judeu em relação aos seus costumes é bem expresso nesta cena, claramente exagerado por parte de Gil Vicente. No entanto, é fácil perceber a grande rivalidade, ou a discriminação, como dito mais acima, do cristianismo católico para com o judaísmo.

Feita a interpretação e tiradas todas as dúvidas explicar-se-á que iremos transcrever a cena para uma linguagem atual, dando as diretrizes necessárias à elaboração do texto, como seja: planificação, textualização e revisão, mantendo a divisão correta dos atos e cenas, a sua estruturação sendo o mais fiel possível ao original e finalmente rever o texto final.

Cena do Judeu – Linguagem atual (proposta)

Depois que Brízida Vaz embarcou, veio um Judeu, com um bode às costas; e quando chega à barca dos danados diz:

Judeu: Ei marinheiro! Quem é que vai aqui?

Diabo: Ixe! Que em má hora chegaste!

Judeu: De quem é esta barca?

Diabo: Esta barca é do barqueiro.

Judeu: Então passa-me que eu tenho dinheiro (que sou rico).

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano. Mário J. C. Faria

Diabo: E o bode? Também vai?

Judeu: Claro! O bode também vai.

Diabo: Que passageiro inútil (desnecessário)!

Judeu: Como é que eu posso ir sem o bode?

Diabo: Olha que nem eu passo cabrões (bodes, cornudos)!

Judeu: Eu pago quatro tostões (evolução da palavra: fenómenos fonéticos – Testões» Tostões – assimilação (e/o)) e mais se precisares. Deixa-me entrar pela vida dele. Queres mais algum dinheiro (guito)?

Diabo: Nenhum bode vai entrar aqui...

Judeu: Porque é que um judeu não vai aonde vai Brísida Vaz? Ao senhor magistrado agrada? Senhor oficial, irei eu?

Diabo: Olha aqui fidalgo, quem te deu...

Judeu: O mando, dizes tu, do barco? Corregedor, coronel, castiga esse tolo (louco)!

Ah desgraça, pedra miúda (granizo), lodo, pranto, fogo, lenha, caganeira que te venha! Má diarreira que te acuda! Por Deus que te sacuda com essa veste no focinho! Zombas dos oficiais, diz (Dize» Diz – Apócope [e]) filho da cornuda!

Joane: Roubaste a cabra, ó cornudo? Hmmm. Pareces-me tu a mim, gafanhoto d'Almeirim, morto numa cesta grande.

Diabo: Oh. Judeu, ali vão-te passar. Eles vão mais vazios e ficarás bem mais confortável!

Joane: Qual quê? Ele mijou nos mortos na igreja de São João! e comia carne no dia de Nosso Senhor! E afronta o salvador e mija na caravela!

Diabo: Vamos, vamos! Vento nas velas! Tu judeu, irás a reboque, porque és uma pessoa muito má. Leva lá o teu bode na coleira.

Anexo 1 – A – Fantoches e cenário



a) Judeu



b) Parvo



c) Diabo



d) Cenário

Anexo 1 – B – Questionário percepção dos/as alunos/as

Questionário percepção das/dos alunas/os acerca do uso de fantoches.

- 1 – Gostaram das aulas?
- 2 – Do que gostaram mais?
- 3 – Do que gostaram menos
- 4 – A primeira abordagem ao texto foi interessante?
- 5 – O uso dos fantoches motivou-vos para relerem o texto?
- 6 – A transcrição para a linguagem atual ajudou a compreender melhor o texto?
- 7 – Se vos pedisse um resumo da cena do judeu que pontos salientariam?

Anexo 2 – Plano de aula 3 – Despedidas em Belém**Agrupamento de Escolas da Mealhada**

Português – 9º ano

Plano de aula – Unidade 2

Docente: Mário Jorge Castro Faria Escola: Escola Secundária da Mealhada Turma: B1 Nº de alunos: 25 alunos (13 rapazes e 12 raparigas) Aula(s):	Duração: 100 minutos Data: 29-01-2020 Casos especiais/observações:
---	---

Unidade 2: Narrativas Prodigiosas (texto narrativo)
Subunidade: “Despedidas em Belém” (pp. 150 a 152 do manual)

Domínios	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> Educação literária 	Texto narrativo. “Despedidas em Belém”. Poema. “Mar Português” – Fernando Pessoa Personagens Poema Canção

Objetivos/Descritores de desempenho	Sumário
<ul style="list-style-type: none"> Debater e justificar ideias e opiniões. Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. Reconhecer relações que as obras estabelecem com o contexto social, histórico e cultural no qual foram escritas. Explicitar temas e ideias principais, justificando. Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral. Ler para apreciar textos variados. Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário. Identificar processos da construção ficcional relativos à ordem cronológica dos factos narrados e à sua ordenação na narrativa. Reconhecer e caracterizar elementos constitutivos da narrativa (estrutura; ação e 	Leitura e interpretação do episódio “Despedidas em Belém” e do poema “Mar Português”. Audição da música “Praia das Lágrimas”. Exercício de intertextualidade: “Despedidas em Belém e Mar Português”.

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Português – 9º ano

episódios; personagens, narrador; contextos espacial e temporal). <ul style="list-style-type: none"> Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros. 	
---	--

Desenvolvimento da aula	Recursos
1. Sumário 2. Introdução – Audição da música “Praia das Lágrimas” de Rui Veloso. (instrumental) 3. Leitura e interpretação da narrativa “Despedidas em Belém”. 4. Nova audição da música “Praia das Lágrimas” de Rui Veloso com letra. 5. Leitura e interpretação do poema “Mar Português” de Fernando Pessoa.	Manual, pp. 150-152 Quadro negro. Computador.
Atividades complementares	

Bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> Azevedo, Fernando & Jorge Martins. (2011). “Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura”. Da Investigação às Práticas, 1 (1), 24-35. Instrumental da música “Praia das Lágrimas”, tocado no piano por Marco Silva. Praia das Lágrimas – Rui Veloso - https://www.youtube.com/watch?v=kqQE33ob4w. Santos, Carina Custódio Paulo, Maria Fernanda d’Ávila Coelho. Música: Instrumento para o Processo Ensino Aprendizagem. Consultado a 25 de janeiro de 2020, em https://educere.bruc.com.br/arquivo/pdf2017/24675_13222.pdf.

Anexo**Etapa 1: 5 minutos**

Escrever o sumário.

Etapa 2: 10-15 minutos

Para a introdução da aula, será ouvido o instrumental da música “Praia das Lágrimas” de Rui Veloso (+/- 1:40 minutos) e ao mesmo tempo será passado um vídeo, onde aparecerá uma lista de sentimentos e emoções. As/os alunas/os serão orientadas/os para quando estiverem a ouvir a música, escolherem os sentimentos que se identificam com a melodia. Neste início, pretende-se que as/os alunas/os entrem numa atmosfera mais melancólica, para que, ao entrarem na interpretação da narrativa, vão com um estado de espírito mais recetivo, no sentido de entenderem e prepararem uma melhor interpretação dos sentimentos

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano

expressos no texto. No final da melodia, abrir-se-á um pequeno espaço para discussão e análise dos sentimentos provocados nas/os alunas/os. Os sentimentos transmitidos pelas/os alunas/os, serão apontados no quadro, como forma de rascunho, para serem depois colocados na tabela comparativa da narrativa, “Despedidas em Belém” e do poema “Mar Português” de Fernando Pessoa, criando assim, um quadro resumo e comparativo de ambos os textos.

O professor, na discussão, irá encaminhar os alunos para o termo “despedida”, o que lhe permitirá dar o início à análise da narrativa.

Etapa 3: 25-30 minutos

Irá ser pedido para as/os alunas/os abrirem o manual na página 151 e falar-se-á brevemente sobre o título, nomeadamente, o espaço, Belém, e perguntar-se-á às/aos alunas/os, se esta parte do texto ainda se encontra “in medias res” ou se será o início da viagem. Percebendo que esta narrativa começa em Lisboa e que a técnica usada para o efeito é a analepse, o professor, dirá aos alunos para lerem as estâncias 84 e 85 e procurarem: os protagonistas, o estado de espírito dos mesmos e o objetivo da viagem, presentes nestas estâncias. Após a conclusão desta tarefa, direi que nas despedidas dos marinheiros, os sentimentos que havíamos discutido na introdução da aula, irão ser manifestados no texto. De seguida, orientarei as/os alunas/os para a estância 87, versos 5-8, onde lhes pedirei para identificarem os sentimentos do capitão, Vasco da Gama que revela que quando recorda o momento da partida, cheio de dúvida e receio, tem dificuldade em conter as lágrimas. Logo após, encaminhá-los-ei para as estâncias 88, 89, 90 e 91, e pedirei que as/os alunas/os identifiquem os demais protagonistas e quais as reações e sentimentos expressos nas estâncias, fazendo, de seguida, a comparação com os sentimentos manifestados pelas/os alunas/os, no início da aula.

A cada intervenção das/os alunas/os, o professor irá apontando as respostas no quadro, fazendo assim o registo na tabela criada. Analisaremos a última estância (93) sobre o embarque, onde os marinheiros partem sem as despedidas habituais, para evitar maior sofrimento e para não haver desistências. *“Por não nos magoarmos, ou mudarmos/ Do nosso propósito firme começado”*. (Est. 93, v. 3-4).

Tiradas as dúvidas que as/os alunas/os ainda tenham sobre o texto, indicarei que houve outro escritor que enalteceu os feitos dos portugueses, e que de seguida, iremos ouvir uma música que retrata este mesmo episódio.

Etapa 4: 10 - 15 minutos

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano

Na etapa 4 irá ser passada novamente a música “Praia das Lágrimas” com a letra (+/- 2:43 minutos). No final da música, revelarei que o autor é Rui Veloso e que ele se inspirou no poema “Mar Português” de Fernando Pessoa. Se os alunos não conhecerem Fernando Pessoa, darei algumas informações sobre o poeta.

Etapa 5: 20 – 25 minutos

De seguida e em conjunto, leremos o poema “Mar Português” que se encontra na página 150 do manual e faremos a sua análise e comparação com narrativa camoniana, encontrando pontos em comum e pontos diferentes, sendo registados no quadro, ligando-os com os apontamentos já tirados das “Despedidas de Belém”.

Fernando Pessoa realça a dor das mães, dos filhos e das noivas: *“Por te cruzarmos, quantas mães choraram, quantos filhos em vão rezaram! Quantas noivas ficaram por casar”* (v. 3-5). Os dois Poetas escreveram sobre o sofrimento das mães e o sentimento de dor dos familiares dos navegadores. Uma diferença nota-se entre os dois textos: Fernando Pessoa escreve que o sofrimento atingiu Portugal, nacionalizando assim, o sofrimento, a dor que todos os portugueses sentiram com a partida dos marinheiros: *“Ó mar salgado, quanto de teu sal, são lágrimas de Portugal!”* (v. 1-2). Camões, por seu lado, considera que a dor, o sofrimento e o sacrifício, afetou as pessoas da cidade de Lisboa: *“A gente da cidade, aquele dia, / (Uns por amigos, outros por parentes, / Outros por ver somente) concorria”*. (Est. 88, v.1-3).

Pessoa considera que tudo valeu a pena, não tendo sido em vão a ousadia e ambição dos portugueses: *“Valeu a pena? Tudo vale a pena / Se a alma não é pequena.”* (v. 7-8). Mais tarde e apesar de todas as lutas e sofrimento, obtiveram a sua recompensa: *“Deus ao mar o perigo e o abismo deu, / Mas nele é que espelhou o céu.”* (v. 11-12).

Feita a análise dos textos e tiradas as dúvidas, concluirei a lição dizendo que tanto Camões como Fernando Pessoa e mais tarde Rui Veloso, com a sua adaptação musical, quiseram manifestar os feitos heroicos dos portugueses, trazendo à memória, a coragem dos nossos heróis, através de um episódio de despedida, onde dão especial atenção a quem ficou em Portugal. Os dois textos evidenciam o grande sofrimento e dor dos Portugueses no momento da partida das naus e apesar de todo o sofrimento, dor e sacrifícios, os poetas Luís de Camões e Fernando Pessoa enaltecem o heroísmo português.

Anexo 3 - Grelha de avaliação e quadro de comparação**PORTUGUÊS- AVALIAÇÃO DA APRESENTAÇÃO ORAL (professor estagiário)****TRABALHO PRODUZIDO DIGITALMENTE**

Aluno/aluna	Trabalho formato	Respeita as orientações/objetivos do trabalho	Layout e contraste	Inserir tópicos apenas	Inserir imagem	Inserir uma hiperligação	Criatividade na apresentação	TOTAL	OBSERVAÇÕES
	ppt, vídeo, prezzi...	10	2	2	2	2	2	20 pontos	
	PPT	8	2	2	2	0	2	16	A conclusão só tem fotos, sem orientação para o que vai concluir.
	PPT/VÍDEO	6	1	1,5	1,5	2	1	12	Poucos diapositivos. Podia ter explorado mais o PowerPoint.
	PPT	9	2	2	2	2	2	19	O quiz no final foi bastante original e criativo, apelando à participação dos colegas. Só faltou uma conclusão do trabalho.
	PPT	10	1,5	1,5	2	0	1,5	16,5	Bom trabalho.
	PPT	6	1,5	2	2	0	1,5	13	Fiquei sem saber o que fazia António Damásio. Pouca informação e falta conclusão
	PPT	7	1,5	2	2	0	1,5	14	Pouca informação acerca de Rosa Mota: Quem é? O que faz? Porque tem um prémio em nome dela?
	ODP	8	1	2	0	2	1	14	O vídeo é muito longo para uma apresentação oral.
	PPT	8	2	2	2	0	1,5	15,5	Bom trabalho.
	PPT	9	2	2	2	0	2	17	Trabalho muito completo e criativo. Não teve a pontuação máxima possível por não ter corrigido o português do Brasil.
	PPT	9	2	2	2	0	1,5	16,5	Ter atenção com o uso do português do Brasil.
	PPT	10	2	1	2	0	1,5	16,5	Bom trabalho.
	PPT	8	1,5	1,5	2	0	1,5	14,5	
	PPT	6	1,5	1,5	2	0	1	12	Poucos diapositivos. Devia ter explorado mais o tema.
	PPT	10	2	2	2	0	1,5	17,5	Bom trabalho.

APRESENTAÇÃO ORAL

2.º PERÍODO

TEMA: Grandes portugueses/portugueses ilustres

* DISPOSITIVO-RECURSO

* 3 PARTES (*introdução, desenvolvimento, conclusão- número de slides no mínimo: 4*)

* TÓPICOS apenas

* IMAGENS

* **ORIENTAÇÕES DA PROFESSORA (QUEM; dados biográficos; invenção/descoberta/criação; impacto da sua ação a nível nacional/internacional; prémios/conquistas/distinções...)**

Avaliação dos Trabalhos

ALUNO	APRECIÇÃO	AVALIAÇÃO Professora	AVALIAÇÃO Professor
	Trabalho muito bem organizado. Poderia não ter tantas imagens por cada slide. PPT: Muito Bom Fez um QUIZ muito bom.	Muito Bom 18/19	
	Trabalho muito bem organizado. Com uma excelente apresentação. Falta pequeno apontamento na conclusão. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Muito Bom	Muito Bom 18	16
	Trabalho bem organizado (alguns slides têm excesso de informação). PPT: Bom+	Bom + 17	
	Trabalho não apresenta todos os tópicos pedidos. <i>Fez hiperligação para um vídeo em vez de apresentar os tópicos do desenvolvimento</i> PPT: Suficiente	Suficiente 11	12
	Trabalho bem organizado (slides têm excesso de informação). PPT: Bom+ (Fez um QUIZ)	Bom + 17	19
	Trabalho apresenta os tópicos pedidos. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Suficiente (contraste pouco acentuados)	Bom 16	16,5
	Trabalho bem organizado. Com uma excelente apresentação. Mas faltam dados em relação ao protagonista. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Muito Bom	Bom 16	13
	Trabalho apresenta de forma pouco clara os tópicos pedidos (os títulos dos slides não deixam os tópicos terem protagonismo. Erro: atleta!). <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Suficiente (contraste pouco acentuados)	Suficiente 12	14
	Trabalho bem organizado (slides têm excesso de informação). PPT: Bom+	Bom + 17	
	Trabalho muito bem organizado. Com uma excelente apresentação. Vídeo com excessiva duração! PPT: Muito Bom	Bom+ 17	14
	Trabalho apresenta os tópicos pedidos (os títulos dos slides não deixam os tópicos terem protagonismo. Erro: atleta!). <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Bom	bom 14	15,5
	Trabalho muito bem organizado. Com uma excelente organização. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Muito Bom	Muito Bom 18	
	Trabalho muito bem organizado. Com uma excelente organização. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Bom+ Nota: Variação brasileira.	Bom+	17
	Trabalho apresenta os tópicos pedidos (2 slides têm excesso de informação). <i>Não fez hiperligação. Nota: Variação brasileira.</i> PPT: Bom+	Bom+ 17	16,5
	Trabalho apresenta os tópicos pedidos (1 slide tem excesso de informação). <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Bom+	Bom+ 17	16,5
	Trabalho apresenta tópicos. Elementos mais importantes destacados. Cumpre as orientações dadas, mas revela pouco empenho. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Bom	bom 14	14,5
	Trabalho por tópicos pouco organizados e com informação incompleta. Texto com erros. Sem conclusão. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Suficiente	Suficiente – 11	12
	Muito bem organizado, mas com alguma informação em excesso. Bom poder de síntese em termos de tópicos. Deveria ter feito mais slides dada a quantidade de informação que apresenta. <i>Não fez hiperligação.</i> PPT: Bom+	Bom + 17	17,5
	O trabalho que apresenta não vai ao encontro das minhas instruções/orientações. Eram apenas pequenos tópicos da vossa própria produção. O Tiago copiou totalmente o texto da Wikipédia.	Não satisfaz 8/9	13

	<i>Tem de se empenhar mais nas tarefas. Não basta copiar na internet. Não foi essa a proposta da professora. Não fez hiperligação.</i>		
--	--	--	--

Nota: os demais alunos não entregaram a apresentação pedida até quarta-feira. O trabalho seria apresentado quarta-feira, dia 18 e 25 de março. A apresentação seguiria uma ordem aleatória (por sorteio de números). Por isto solicitei que todos(as) os/as alunos(as) entregassem no mesmo dia o trabalho.

Anexo 4 – Plano de aula 5 – A Aia de Eça de Queirós

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Português – 9º ano



Plano de aula 5 – Unidade 2

Docente: Mário Jorge Castro Faria Escola: Escola Secundária de Mealhada Turma: B1 Nº de alunos: 25 alunos (13 rapazes e 12 raparigas) Aula(s): Ensino à distância	Duração: 50+30+50 minutos Data: Semana de 25 a 29 de maio Casos especiais/observações: Aulas assíncronas - 50' + 50' e Síncrona – 30'
---	--

Unidade 2: Narrativas Prodigiosas (conto literário)
Subunidade: “A Aia” (pp. 82 a 85 do manual + PDF)

Domínios	Conteúdos
<ul style="list-style-type: none"> Educação literária 	Conto literário “A Aia”.

Objetivos/Descritores de desempenho	Sumário
<ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários, portugueses e estrangeiros, de diferentes épocas e de géneros diversos. • Reconhecer os valores culturais, éticos, estéticos, políticos e religiosos manifestados nos textos. • Responder com eficácia e correção a instruções de trabalho, detetando rigorosamente o foco da pergunta. • Ler para apreciar textos variados. • Expressar ideias e sentimentos provocados pela leitura de um texto literário. • Identificar processos da construção ficcional relativos à ordem cronológica dos factos narrados e à sua ordenação na narrativa. • Reconhecer e caracterizar textos de diferentes géneros. 	Leitura e interpretação do conto “A Aia”.

Desenvolvimento da aula	Recursos
-------------------------	----------

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano

1. Aula assíncrona – 50’ 2. Aula Síncrona – 30’ 3. Aula Assíncrona – 50’	Manual, pp. 82 – 85 PDF: Conto Plataforma Teams Google Forms
Atividades complementares	
No final da análise de todo o conto, irá propor-se aos alunos que criem uma Banda Desenhada online, ilustrando o conto.	

Bibliografia
<ul style="list-style-type: none"> • Azevedo, Fernando & Jorge Martins. (2011). “Formar leitores no Ensino Básico: a mais-valia da implementação de um Clube de Leitura”. Da Investigação às Práticas, 1 (1), 24-35. • Plataforma Teams da Microsoft • Formulários da Google Forms

Anexo

1 - Na aula assíncrona, pedir-se-á aos alunos para responderem a um questionário de compreensão geral do conto no Google Forms. O questionário será submetido até ao final do dia para posterior avaliação.

TEMAS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/TAREFAS	AVALIAÇÃO
Leitura e interpretação do conto integral “A Aia”	- Responder a um questionário de interpretação do conto	<p align="center">Aula Assíncrona (26 de maio – 50’)</p> <p>- Como já fizeste a leitura do conto, acede ao link e responde ao questionário. (O questionário é de resposta obrigatória, terás de responder a todas as questões para poderes submeter o questionário). Verifica novamente as perguntas e as tuas respostas e quando estiveres pronta/o, submete o questionário. Aponta no teu caderno as tuas respostas para correção em aula síncrona.</p> <p>Link:</p> <p>O link do questionário será disponibilizado antes da aula assíncrona, <u><i>nas publicações da plataforma Teams</i></u></p> <p>(Link:</p>	<p align="center">Avaliação formativa</p> <p>(Correção das respostas após submissão do questionário)</p>

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano

		https://forms.gle/Nsh9e6EKCDLiqgKL8	
--	--	---	--

2 – Na aula síncrona de 30 minutos, começaremos a análise do conto. Para esta análise, irá ser proposto um trabalho colaborativo onde os alunos irão participar, em conjunto, no trabalho de análise/síntese da caracterização das personagens. Para este trabalho colaborativo irá ser criada uma página na Plataforma Teams. Cada aluno poderá contribuir com as suas propostas de análise. Espera-se que os alunos elaborem uma síntese como a que se encontra em seguida. Eu farei o início e os alunos completarão consoante vão analisando cada personagem. Irei dar maior ênfase à aia, a personagem principal.

TEMAS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/TAREFAS	AVALIAÇÃO
<p>Leitura e interpretação de excerto do conto “A Aia”. (do início até à linha 71)</p> <p>- Personagens Caraterização</p>	<p>- Identificar as personagens do conto; - Identificar o tipo de caraterização; Caraterizar as personagens (física e psicologicamente)</p>	<p>Aula Síncrona (27 de maio – 30')</p> <p>- Em conjunto com as/os alunas/os, faremos a análise/síntese da caracterização das personagens em trabalho colaborativo na plataforma Teams.</p>	<p>Avaliação formativa</p> <p>(Apreciação da participação das/dos alunas/os)</p>

Trabalho colaborativo na aula síncrona

A Aia (início até linha 71) – Manual (Para)Textos

("Era uma vez um rei..." até "... nenhuma audácia pode transpor")

Personagens

Caracterização física das personagens

Rei – Moço, formoso.

Tio – Face escura, (homem enorme.) Caraterização após a linha 71)

Aia – Bela, robusta, olhos brilhantes.

Príncipe – Cabelo louro e fino, olhos reluzentes.

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano

Escravo – Cabelo negro e crespo olhos reluzentes.

Caracterização psicológica das personagens

Rei – Valente, alegre, rico, poderoso, sonhador, ambicioso.

Rainha – Desventurosa, chorosa, solitária, triste, angustiada, (grata, surpreendida)
Após l.71.

Tio – Mau, terrível, cruel, ambicioso, selvagem.

Aia – Leal, nobre, venerável, sofredora, dedicada, terna, perspicaz, decidida, corajosa.

Príncipe – Frágil, inseguro.

Escravo – Simples, seguro e livre.

Ao longo do texto está presente o processo de caracterização direta, porque as informações são nos dadas pelo narrador. No entanto, há também informações que são deduzidas a partir do comportamento das personagens (caracterização indireta).

Notas do professor:

Dar maior importância à personagem Aia. (nesta primeira abordagem)

- Personagem principal
- Mulher dedicada ao filho, ao príncipe e aos reis
- Demonstra com o gesto da troca das crianças, uma grandeza de alma que não pode ser compreendida por nenhum humano.
- A sua crença alimenta o seu gesto demonstrando uma simplicidade de pensamento que coloca o dever acima de tudo: o dever de escrava e o dever de mãe.
- O punhal escolhido iria dar-lhe a recompensa que ela tanto desejava; cumprir o seu dever de mãe, ir ao encontro do seu filho para lhe dar de mamar.

3 – No final da aula síncrona irei propor para a aula assíncrona uma atividade da página 86 do manual. Os alunos terão de identificar os traços psicológicos de duas personagens do conto.

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Português – 9º ano

TEMAS	COMPETÊNCIAS	ATIVIDADES/TAREFAS	AValiaÇÃO
Personagens (Traços psicológicos)	- Identificar os traços psicológicos do rei morto e do tio do príncipe.	Aula Assíncrona (29 de maio – 50') - Responder a questionário do manual (Para)Textos. - As perguntas serão indicadas após a aula síncrona.	Avaliação formativa

4 – (A atividade complementar (Banda Desenhada) irá ser elaborada no final da análise de todo o conto. Assim, permitir-se-á aos alunos que compreendam bem todo o conto, de maneira a que possam “recriá-lo”).

Nesta ilustração pretende-se verificar compreensão do texto. Desta forma, deixo o desafio de criar uma banda desenhada digital. De todo o conto, o aluno escolherá uma parte que tenha gostado ou que consiga ilustrar melhor. Deixarei instruções para aceder à plataforma que permitirá criar a banda desenhada. Há várias opções de personagens, planos de fundo, objetos, etc. Os alunos poderão usar a sua criatividade e criar uma banda desenhada bem original. A banda desenhada terá de ter pelo menos 3 quadros, mas se os alunos desejarem podem ir até 18 quadros. Mais abaixo do quadro, deixo instruções para a criação da banda desenhada.

Para este trabalho:

- Escolher um excerto do conto “A Aia” para ilustrar em BD;
- Criação no mínimo de 3 quadros de BD;
- Podem usar qualquer personagem;
- Terá de ter pelo menos 1 diálogo.

Instruções para a aplicação:

Make Beliefs Comics: Link: <https://www.makebeliefscomix.com/Comix/#>

- Inserção do link no motor de pesquisa
- Acesso à página principal.

Agrupamento de Escolas da Mealhada Português – 9º ano

- Escolhe a opção “Portuguese”, se assim preferires.
- São exibidos 3 quadros para criares a tua Banda Desenhada. Podes incluir mais quadros, num máximo de 18 painéis.
- Abaixo dos quadros existe uma barra que acompanha cada quadro da banda desenhada. Esta barra permite movimentar as personagens, acertar a escala, virar as personagens ao contrário e excluir alguma que não queiras.
- Mais abaixo, existe uma série de personagens, planos de fundo, cores, balões para



colocares os diálogos.

- Se tiveres dúvidas, na parte superior direita, encontras uma barra que diz “Começando”. Ai é explicado como criar a banda desenhada.



- Depois de criares a banda desenhada, dá-lhe um nome e escreve o teu nome, (nome do autor).
- De seguida, clica em “imprimir.email”.
- Aparece a tua banda desenhada pronta.
- No final da página clica em “Salvar imagem no disco”

Anexo 4 – A – Questionário/guião de leitura do conto *A Aia*

A Aia - Conto de Eça de Queirós

Responde às perguntas que se seguem. Compreensão do conto. (Todas as perguntas são de resposta obrigatória).

***Obrigatório**

Indica o teu nome, número e turma. *

A sua resposta _____

1 - Porque é que esta história é considerada um conto literário? Justifica a tua resposta identificando as características deste género textual. *

A sua resposta _____

2 - Atenta para o título do conto. Refere pelo menos duas razões, na tua opinião de leitor, pelas quais o conto tem este título. *

A sua resposta _____

3 - Hoje existem aias? O que era uma aia? *

A sua resposta _____

4 - Tendo em conta a tua leitura, para cada uma das afirmações que se seguem, escolhe se a afirmação é verdadeira ou falsa. *

	Verdadeira	Falsa
A repetição da forma verbal "chorou" na linha 10, enfatiza a dor da rainha.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A expressão "o mais temeroso era o seu tio" L. 15, realça o temor que o tio bastardo sentia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O tio bastardo ambicionava mais o poder do que a fortuna do reino.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
O guizo de ouro é um dos elementos que permite caracterizar socialmente o príncipe.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A comparação "os olhos de ambos reluziam como pedras preciosas" L. 27, valoriza o brilho dos olhos do Escravozinho e do Príncipezinho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A escrava gostava de igual modo do Escravozinho e do Príncipezinho, embora por motivos diferentes.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
A Aia chorou sentidamente o rei por serem da mesma religião.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 - Identifica o motivo que leva o rei a partir para terras distantes. *

A sua resposta

6 - A morte do rei tem duas consequências: uma de ordem sentimental e outra de ordem política. Relê o terceiro parágrafo e explicita-as, justificando a tua resposta. *

A sua resposta _____

7 - Por que razão todos temiam o tio bastardo? *

A sua resposta _____

8 - Qual era a ocupação da aia? *

A sua resposta _____

9 - Como esperava a aia encontrar o seu senhor, quando um dia morresse? *

A sua resposta _____

10 - A dada altura ocorre um acontecimento que sobressalta a aia. Refere-o. *

A sua resposta _____

11 - Quem veio provocar esse acontecimento? *

A sua resposta _____

12 - Compara as atitudes da Rainha e da Aia perante esse acontecimento.

A sua resposta

13 - Logo de seguida, o capitão das armas trouxe uma notícia. Refere-a.

A sua resposta

14 - O que fez a rainha perante tal notícia?

A sua resposta

15 - Como é que a corte reagiu à revelação feita pela rainha?

A sua resposta

16 - A corte fez uma exigência após saber do sucedido. Qual foi essa exigência? *

A sua resposta

17 - Ordena, cronologicamente, as sequências narrativas que se seguem: *

	Primeiro	Segundo	Terceiro	Quarto	Quinto	Sexto	Sétimo
Arrebatamento violento da criança que dorme no berço de ouro.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Intrusão do irmão do rei e seus seguidores no palácio.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Chegada da Rainha, gritando pelo seu filho.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Troca dos bebês, pela aia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Constatação de que o príncipe está vivo.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Morte do irmão do rei e do filho da aia.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>
Aparecimento de um homem na câmara de dormir dos bebês.	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

18 - Comenta a atitude final da aia. *

A sua resposta

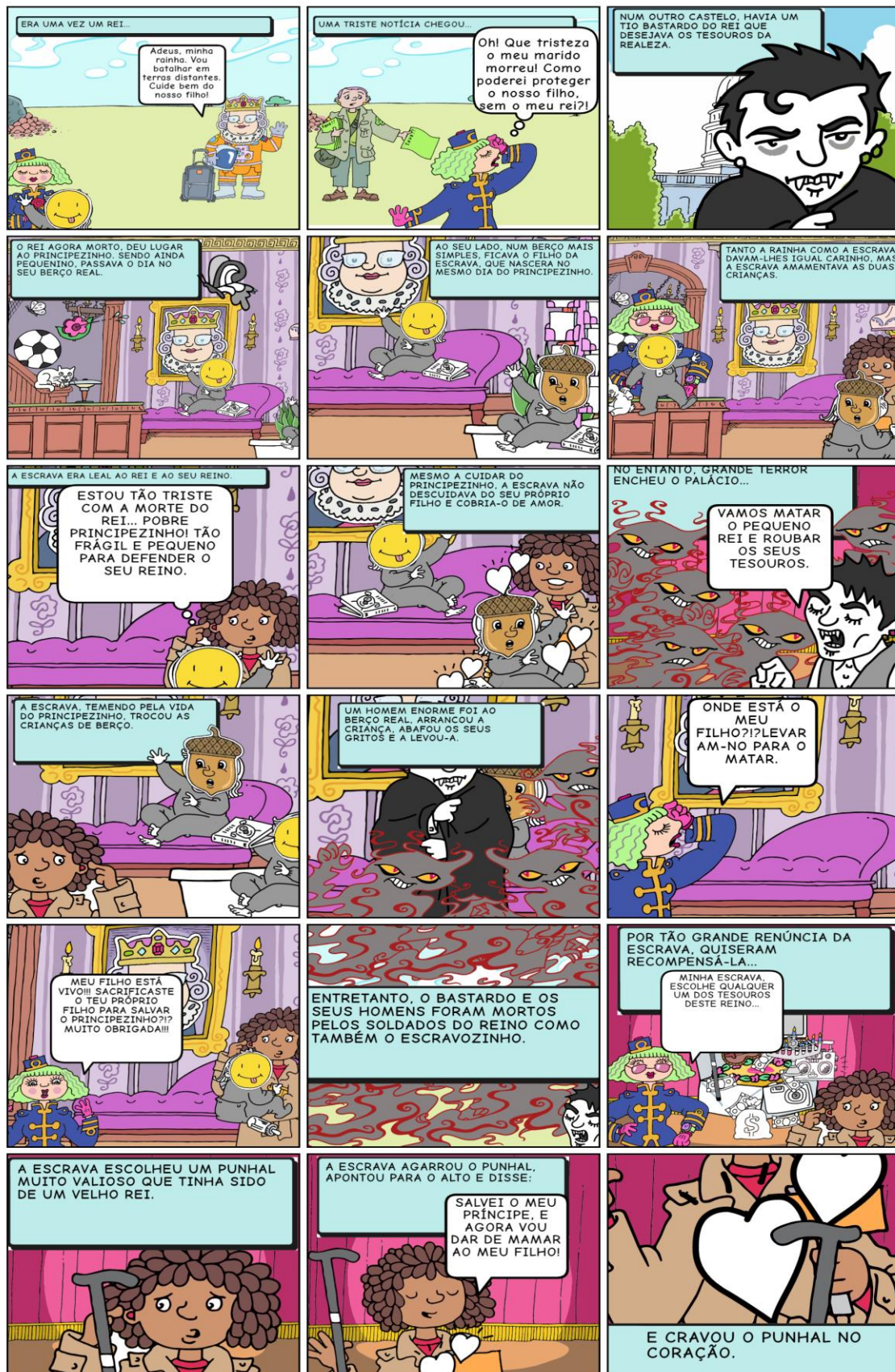
19 - Qual é a tua opinião acerca do conto? *

- Pouco interessante
- Interessante
- Muito interessante

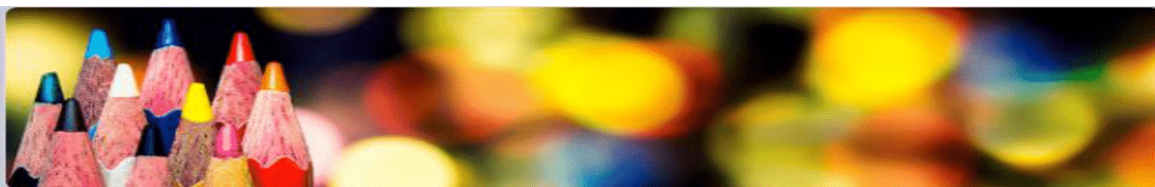
20- Justifica a tua resposta. *

A sua resposta

Anexo 4 – B – Banda desenhada: A Aia



This comic was created at www.MakeBeliefsComix.com. Go there and make one now!

Anexo 4 – C – Questionário de autoavaliação

Autoavaliação

Faz a tua Autoavaliação tendo em atenção as diferentes escalas propostas.

***Obrigatório**

Nome completo *

A sua resposta

Leitura do conto

1 - Li integralmente o conto? *

- Sim
 Não

2 - Identifiquei as sequências narrativas? *

- Sim
 Não

3 - Identifiquei as diferentes características (físicas e psicológicas) das personagens? *

- Sim
 Não

4 - Colaborei nas aulas em que se fez a exploração do conto? *

- Sim
 Não

Fiz o Quiz da avaliação integral da leitura do conto? *

- Sim
 Não

Exploração da Aplicação

1- Segui as instruções dadas para a descoberta da aplicação e o seu uso? *

Sim

Não

2- Explorei todas as potencialidades da aplicação? *

Sim

Não

Nesta pergunta responde respeitando a escala: 1- Fraco; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom.

3 - Considero que domino a aplicação. *

1

2

3

4

5

Avaliação do trabalho de grupo

Nas perguntas seguintes, responde respeitando a escala: 1- Fraco; 2- Insuficiente; 3- Suficiente; 4 - Bom; 5 - Muito Bom.

1 - Compreendi os objetivos do trabalho de grupo? *

1

2

3

4

5

2 - Colaborei, positivamente, no trabalho de grupo? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

3 - Tomei a iniciativa de apresentar ideias/propostas? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

4 - Dei a minha opinião e respeitei a dos outros? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

5 - O meu contributo para o trabalho foi de nível:

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

6 - Estive presente nas reuniões/encontros do grupo.

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

7 - Participei nos diferentes momentos da realização do trabalho: Início do trabalho *

- Sim
- Não

8 - Desenvolvimento do trabalho *

Sim

Não

9 - Conclusão do trabalho *

Sim

Não

10 - Encorajei os meus colegas a participarem no trabalho? *

1

2

3

4

5

11 - Ajudei os meus colegas quando foi necessário? *

1

2

3

4

5

12 - Pedi ajuda aos meus colegas quando foi necessário? *

1

2

3

4

5

13 - Aceitei a ajuda de outros colegas, do professor? *

1

2

3

4

5

14 - Quantas vinhetas/quadros da banda desenhada fizeste? *

- 1
- 2
- 3
- 4
- Outra: _____

15 - Quais as vinhetas/quadros da banda desenhada que fizeste? *

A sua resposta _____

16 - Qual foi a minha participação na preparação da apresentação oral

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

17 - Qual foi a qualidade da minha apresentação oral?

- | | | | | |
|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|-----------------------|
| 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |
| <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> | <input type="radio"/> |

18 - Como defines a tua prestação no trabalho de grupo? *

- Não contribui para a realização do trabalho
- Os contributos para o trabalho foram irrelevantes para o resultado final
- Contribui pouco para a organização e realização do trabalho
- Contribui mas de forma irregular, para a organização e realização do trabalho
- Contribui de forma regular e empenhada para a organização e realização do trabalho
- Contribui bastante para a organização e realização do trabalho, tendo influenciado de forma decisiva os resultados obtidos
- Contribui muito para a organização e realização do trabalho, tendo influenciado de forma decisiva, os resultados obtidos

19 - Senti entusiasmo no trabalho? *

1

2

3

4

5

20 - A BD que apresentamos correspondeu às minhas expectativas? *

1

2

3

4

5

Avaliação do Grupo

Nesta secção avalia a prestação do teu grupo.

1 - Quantos encontros/momentos programaram antes de começarem a criação da banda desenhada? *

 1 a 2 2 a 4 3 a 6 Nenhum Outra: _____

2 - Que tipo de encontro/ reunião programaram? *

 Chat Telemóvel Câmara do Teams Mensagem Email Whatsapp Outra: _____

3 - Todos os elementos participaram nas tarefas? *

- Sim
 Não

4 - Foram distribuídas as tarefas? *

- Sim
 Não

5 - Escolheram algum líder? *

- Sim
 Não

6 - Todos colaboraram na escolha das figuras? *

- Sim
 Não

7 - Todos colaboraram na escolha dos cenários? *

- Sim
 Não

8 - Quem organizou no final as diferentes vinhetas do trabalho? *

A sua resposta _____

9 - Os membros do meu grupo trabalharam bem juntos? *

- Sim
 Não

10 - Considero que fiz o trabalho que me foi solicitado pelo grupo. *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

11- Achas que o teu trabalho contribuiu tanto ou mais do que o trabalho dos outros? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

12 - Qual o ponto mais positivo no trabalho do grupo? *

A sua resposta _____

13 - Qual o ponto menos positivo no trabalho do grupo? *

A sua resposta _____

14 - Numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a Fraco e 5 a Muito Bom, como avalias a prestação do teu grupo? *

1	2	3	4	5
<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>	<input type="radio"/>

Avaliação dos elementos do grupo

Avaliação de cada elemento do grupo. Escreve o nome da/do tua/teu colega e avalia de seguida a sua prestação na realização da atividade.

Nome do elemento do grupo. *

A sua resposta _____

Classifica a prestação do teu colega, conforme os itens a seguir discriminados. *

- Não contribuiu para a realização do trabalho
- Os contributos para o trabalho foram irrelevantes para o resultado final
- Contribuiu pouco para a organização e realização do trabalho
- Contribuiu mas de forma irregular, para a organização e realização do trabalho
- Contribuiu de forma regular e empenhada para a organização e realização do trabalho
- Contribuiu bastante para a organização e realização do trabalho, tendo influenciado de forma decisiva os resultados obtidos
- Contribuiu muito para a organização e realização do trabalho, tendo influenciado de forma decisiva, os resultados obtidos

Nome do elemento do grupo. *

A sua resposta

Classifica a prestação do teu colega, conforme os itens a seguir discriminados. *

- Não contribuiu para a realização do trabalho
- Os contributos para o trabalho foram irrelevantes para o resultado final
- Contribuiu pouco para a organização e realização do trabalho
- Contribuiu mas de forma irregular, para a organização e realização do trabalho
- Contribuiu de forma regular e empenhada para a organização e realização do trabalho
- Contribuiu bastante para a organização e realização do trabalho, tendo influenciado de forma decisiva os resultados obtidos
- Contribuiu muito para a organização e realização do trabalho, tendo influenciado de forma decisiva, os resultados obtidos

Nome do elemento do grupo. *

A sua resposta

Anexo 4 – D – Questões do debate**QUESTÕES PARA DEBATE****REI**

- O Rei tinha um grande reino e um filho ainda bebé, muito frágil e que não estava em condições de reinar caso acontecesse alguma fatalidade.

- Será que o rei foi prudente ao batalhar em terras distantes, uma vez que poderia enviar os responsáveis pelo exército? Ou o rei deveria ser participativo, mostrando que a sua liderança era efetiva pelo facto de reinar não só dando ordens, mas também lutando nas batalhas de modo ativo?

RAINHA

- Será que a rainha era menos comprometida em relação ao amamentar o filho devido ao facto de ser uma escrava a ter essa tarefa? Ou a atitude da rainha foi de apenas preservar os costumes da época, em que existiam mulheres, principalmente escravas robustas, que ficavam responsáveis pela tarefa de amamentar?

TIO BASTARDO

- O tio bastardo estava correto ao sentir-se no direito de possuir os tesouros do reino, sendo que também era irmão do rei e não tinha culpa de ser bastardo? Ou por ser bastardo, não teria direito algum sobre os tesouros do reino? Será que a forma que ele escolheu para tomar o reino e os seus tesouros foi a melhor? Ou seria melhor viver como bastardo longe mas pelo menos ainda ficaria vivo?

AIA

- A escrava pensava da forma certa em ser leal ao seu reino e ao rei em vez de pensar em benefício próprio?

- Será que ao escolher trocar o príncipe pelo seu filho fez algo heroico ou não imaginava as consequências das suas ações em relação ao seu filho?

- Será que ela era uma mãe descomprometida com a sua família?

- O amor e a preocupação que a escrava tinha pelo príncipe era maior do que pelo seu próprio filho?

- A sua preocupação de proteger o príncipe era de facto um bem maior tanto para o reino como para sua própria vida e família mesmo tendo de sacrificar o filho?

- Será que a escrava ficou feliz por saber que todos do reino estavam felizes mesmo sendo um custo grande para o seu coração?



- Algum bem material poderia pagar a renúncia de sacrificar o próprio filho para o bem de outros?
- A escrava, ao escolher salvar o príncipe, tinha intenções futuras de se matar?
- Quando tirou a própria vida, achas que foi uma forma da escrava cumprir a sua missão na terra e efetivamente poder estar novamente com o filho e amamentá-lo?
- Será que a escrava se suicidou porque não aguentaria viver com a ideia que foi por sua escolha que o seu filho morreu?

Anexo 5 – Plano de aula 1 – “Global Youth” - Emojis**Agrupamento de Escolas da Mealhada**Inglês – 10^o ano

Lesson no. 26	Date: Thursday, 14th November 2019	Time: 50 minutes
Class: 10th C1 and C11	No. Pupils: 28 (20 girls and 8 boys)	Level: B2
Teacher: Mário Faria		
Textbook: Iteen 10 – Module 2 – Global Youth		
Materials (resources):		
<ul style="list-style-type: none"> - Computer. - Dashboard. - Worksheets. - Students Cell phones (If necessary). 		
Main unit aims:		
<ul style="list-style-type: none"> - To develop personal communication strategies in oral interaction. - To explore ideas in oral interaction with colleagues and the teacher. - To develop oral comprehension. - To develop oral expression. - To improve students’ vocabulary. - To develop students’ ability to express their opinions. - To raise awareness about academic writing. 		
Educational aims:		
<ul style="list-style-type: none"> - Students will be able to: - Develop speaking skills; - To interact efficiently in English, participate actively in discussion, defend points of view and opinions; - Understand fluid speech and be able to follow lines of argumentation; - To understand the difference between academic writing and emoji writing. 		
Assumed Knowledge:		
<ul style="list-style-type: none"> - Students are expected to have some knowledge of emoji writing / reading. 		
Anticipated problems:		
<ul style="list-style-type: none"> - Some emojis may have different meanings in some countries and cultures. The teacher will have to explore and search for those differences. - Ss may not be able to translate emoji text. The teacher will allow them to use their mobile phone and search Emojipedia. - This could be a bridge to talk about other cultures language and the main differences between one language and the other. This will depend on how the lesson goes on. 		
Bibliography:		
<ul style="list-style-type: none"> - Emojipedia: https://emojipedia.org/ - Joanna Stern, How I learned to love writing with emojis – http://graphics.wsj.com/how-i-learned-to-love-writing-with-emojis/ 		

Agrupamento de Escolas da Mealhada
Inglês – 1oº ano

Stage	Learning Aim	Time	Procedure and Interaction	Comments
Warm up; Speaking	Ss will be able to develop their speaking skills	10 minutes	The summary will be displayed for students to copy to their notebooks. " <u>Texting and writing. Emojis, acronyms and Standard English. Pair work about the subject.</u> " T will write on board "Good morning. How are you today?" in emoji writing and asks Ss if they know what that means. (Worksheet HRU 2day) Then T asks Ss if they send <u>text messages</u> and if they use emojis in their daily life. If the teacher sees that Ss have an interest in the topic, he can ask some Ss to write on board some emojis they use when writing to their friends.	<ul style="list-style-type: none"> • T - S • S - T • S - S
Listening comprehension; writing and speaking.	Ss will be able to demonstrate active listening skills and listening comprehension.	10 – 15 minutes	Next, T asks Ss what is the difference between using emojis and standard/academic writing. Depending on the answers, T will have to raise awareness among students about writing with words. Writing with emoji can be creative and fun, but students will have to be able to differentiate academic writing from emoji writing.	<ul style="list-style-type: none"> • T - S • S - T
Writing	Ss will be able to demonstrate their writing skills and their capacities on translating the emojis writing to regular English.	25 minutes	T hands out worksheet 1. (In this part of the lesson T can let Ss use their mobile phones to search for emojis.) The final task is for students to translate an 'emoji text' so they can see the difference between writing in "emoji" and writing with words. This text was found in http://graphics.wsj.com/how-i-learned-to-love-writing-with-emojis/ written by Joana Stern.	<ul style="list-style-type: none"> • T - S • S - T

Anexo 5 – A - “HRU 2day”

Agrupamento de Escolas da Mealhada
English – 10th Grade – Worksheet
Lesson no. 26
Date: Thursday, 14th November 2019

**HRU 2day?****Anexo 5 – B – Texto em acrónimos**

Agrupamento de Escolas da Mealhada

English – 10th Grade - Lesson no. 26

Date: Thursday, 14th November 2019

Texting - Acronyms	2moro – Tomorrow
2nite – Tonight	4ever – Forever
P911 – Parent alert	PLS/PLZ - Please
AFAIC – AS far as I’m concerned	H&K – Hugs and Kisses
HAND – Have a nice day	LOL – Laugh out Loud
OTOH – On the Other Hand	ROFL – Rolling on the floor laughing
Y – Why?	^5 – High five
MU – Miss you	M8 – Mate
LTNS – Long time no see.	UR - Your
HRU – How are you?	D8 - Date
2day - Today	GR8 - Great
B4 - Before	CU – See you
L8R - Later	CUL/CUL8R – See you later
THX - Thanks	WE - Whatever

A: I MU M8. LTNS. HRU?

B: Oh, I’m fine. I MU 2. How is UR sis?

A: My sis is ok. She is on a D8 2day.

B: That’s GR8. It’s getting L8. We should go b4 it gets dark. I hope I will CU L8R. Maybe 2morrow?

A: Ok. HAND. CUL.

Anexo 5 – C – Texto em *emoji* com solução

Agrupamento de Escolas da Mealhada

Inglês – 10º ano

Lesson no. 26

Date: Thursday, 14th November 2019

Worksheet Key

I – Look at these emojis. Do you use emojis in your daily life? In your daily communication with your friends, do you use this kind of text? Can you “translate” what is written bellow?



(I pride myself on being good at expressing myself in words and even video.)



(But I’m ashamed of how bad I am at writing in emoji.)



(Trying to decipher all these tiny pictures feels like rocket science. Have you understood all this article so far, or is just frustrating?)



(Is this really the future of digital communications?)



(Nine variations of a cat face?! Salsa dancing ladies?)



(But whether we word lovers like it or not emojis are here to stay. Their popularity are skyrocketed,



And the emoji pallet has been growing on smartphones and computers.)



so I decided to...

Oh, I give up! Give me words! Real words! They’re so much easier. 🍎 (But) as much as I want to 🏃 (run) from these cartoons, I 🚫 (can’t). They are rapidly seeping into the vernacular of the 🌐 (internet). It’s a 🚢 (sink) or 🏊 (swimming) situation.

Joanna Stern, How I learned to love writing with emojis - <http://graphics.wsj.com/how-i-learned-to-love-writing-with-emojis/>

J - Do you use emojis in your daily life? Do you think this is the future of digital communication?

Anexo 6 – Plano de aula 4 – The importance of reading**Agrupamento de Escolas da Mealhada**

English – 10th grade

Lesson no.	Date: Thursday, 04th February 2020	Time: 100 minutes
Class: 10th C1 and C11	No. Pupils: 28 (20 girls and 8 boys)	Level: B2
Teacher: Mário Jorge Castro Faria		
Textbook: Iteen 10 – Module 2 – Global Youth “The Perks of being a Wallflower”		
Materials (resources): <ul style="list-style-type: none"> - Computer. - Dashboard. - Slideshow – PowerPoint. 		
Main unit aims: <ul style="list-style-type: none"> - Develop personal communication strategies in oral interaction. - Explore ideas in oral interaction with classmates and the teacher. - Develop oral comprehension. - Develop oral expression. - Improve students’ vocabulary. - Develop students’ ability to express their opinions. - Develop listening and writing skills. 		
Educational aims: <ul style="list-style-type: none"> - Students will be able to: - Develop speaking skills. - Interact effectively in English, actively participate in discussions, defend points of view and opinions. - Understand fluid speech and be able to follow lines of argumentation. - Develop writing skills. - Recognize the importance of reading. - Develop their creative skills through writing. - Recognize reading as a source of motivation to overcome difficulties they may encounter in their daily lives. - Recognize some risky behaviours. 		
Assumed Knowledge: <ul style="list-style-type: none"> - Ss may have already watched the film. 		
Anticipated problems: <ul style="list-style-type: none"> - Some Ss may not have heard about the story. 		

Agrupamento de Escolas da Mealhada
English – 10th grade

Stage	Learning Aim	Time	Procedure and Interaction	Comments
Introduction.		5 - 10 minutes	The summary will be displayed for students to copy to their notebooks. "The importance of Reading - Summing up the ideas of the previous lesson. "The Perks of Being a Wallflower" – Watching the trailer and discussing its main topics. Pair work: writing a text."	<ul style="list-style-type: none"> T - S
Listening comprehension and speaking.	Ss will be able to: Demonstrate their speaking skills. Recognize the importance of reading. Recognize reading as a source of motivation to overcome difficulties they may encounter in their daily lives.	35 – 40 minutes	<u>The importance of reading.</u> T will start the lesson asking Ss if they remember why it is important to read. T asks if Ss remember the key word "Enjoy". T will give Ss some quotations about the importance of reading: <i>"Reading opens the doors of the treasures of knowledge. It is an important means of introducing Ss to the world that surrounds them. Student gains deeper understanding of himself, of other human beings and of the world. Reading makes way for a better understanding of one's own experiences and it can be a voyage to self-discovery. Reading influences the attitudes, morals, beliefs, judgement and action of readers."</i> Chettri, 2013 With this information, T intends to guide students to discuss some issues that young people might face during their growth, such as: <u>Acceptance by others and acceptance of others.</u> <u>Being Inclusive.</u> <u>Peer-Pressure and Competition.</u> <u>Self-Esteem.</u> T will try to link the importance of reading to some problems that young people might face, trying to encourage them to read, which will help them to overcome some problems that they might face.	<ul style="list-style-type: none"> T - S S - T

Agrupamento de Escolas da Mealhada
English – 10th grade

Watching and listening comprehension, speaking.	Ss will be able to: Recognize some risky behaviours. Develop listening and speaking skills.	15 minutes	The teacher shows the trailer, guiding the students to pay attention to its details as for example: Risky teen behaviours e.g. <u>Underage drinking.</u> <u>Standing in the back of a pick-up truck.</u> <u>Drugs, drinking and smoking.</u> T will ask students how they think the story will develop: Will it be a happy or a sad story? Will it be an adventure or a romance, or both? How would they like the story to develop? How will the ending be? Is it a real or a fictitious story? T will sum up the main ideas on the board.	<ul style="list-style-type: none"> T – S S - T
Writing and speaking.	Ss will be able to demonstrate their writing and speaking skills.	30 - 35 minutes	Pair work: Write a text about any of the following incidents in your life or in the life of a fictional character: <ul style="list-style-type: none"> The first day at high school (or at any new school). Eating alone in the school cafeteria when you have no one to sit with. The first kiss. The first date. The first party. Taking a risk to strike up a friendship (or at least a conversation) and meeting with either acceptance or rejection. T will give Ss 15 minutes to write their texts and ask some students to read. The texts will be delivered at the end of the class.	<ul style="list-style-type: none"> T – S S – T S - S

Anexo 6 – A – Frases/resumo

Reading opens the doors of the treasures of knowledge



Books are treasures of knowledge and experience




Individual gains deeper understanding of himself, of other human beings and of the world.



It is an important means of introducing individuals to the world that surrounds them.

Reading influences the attitudes, morals, beliefs, judgement and action of readers.



Reading makes way for a better understanding of one's own experiences and it can be a voyage to self-discovery.

Anexo 6 – B – Passos do trailer

- Acceptance by others and acceptance of others.
(Empathy – Accept Others For Who They Are)
- Being Inclusive.
- Peer-Pressure and Competition.
- Self-Esteem.

Anexo 6 – C – Frases do trabalho de pares

Write a text about any of the following incidents in your life or in the life of a fictional character:

- The first day at high school (or at any new school)
- Eating alone in the school cafeteria when you have no one to sit with.
- The first kiss.
- The first date.
- The first party.
- Taking a risk to strike up a friendship (or at least a conversation) and meeting with either acceptance or rejection.

Anexo 7 – Plano de aula 6 – *The Canterville Ghost*, de Oscar Wilde

10º ano – Inglês

Cronograma

Work for the weeks: 18 / 05 to 22 / 05 and 25/05 to 29/05

Reading the short story

MESSAGE

Hi everybody! 😊

How are you?

I hope you are all well and happy, ready for another week. I suggest you read the short story *The Canterville Ghost*. It is a short but very interesting story; I hope you like it and prepare yourselves for the class to have a little chat about the events of the story.

Your deadline to do the first part of this work is **22nd May in the afternoon. (AFTER THE DEADLINE I WON'T CONSIDER YOUR WORK!!!)** When you finish the worksheet, please, submit it.

Please, DON'T EMAIL IT!!!

GOOD W 😊 RK!

See you soon!

Your teacher,

Mário Faria

CO

SKILLS:

- Reading-comprehension
- Understanding different types of text.
- Extending the textual repertoire.
- Developing creativity
- Developing study autonomy
- Keeping deadlines

TASKS:

1st Part (18-22 May)

1. Read the Short Story

Read the text carefully and take the notes you think necessary for a better understanding of

reading. Don't be in a hurry!

2. After reading the short story, access the link below and answer the questions.

After reading the text and clearing up any doubts you may have had in reading, access the link, and answer the questionnaire. (The questionnaire is mandatory; you will have to answer all questions to submit it). Double check the questions and your answers and when you are ready, submit the questionnaire. Write down your answers for correction in a synchronous class.

Link: <https://forms.gle/Uth28wfdWSK9sTdl8>

3. Excerpt from the text on the Adobe Spark Platform.

When you finish the first task, access the new link. Here you will find a short excerpt from the tale. Read the text carefully and then you will have a new questionnaire to answer about the excerpt.

Double check the questions and your answers and when you are ready, submit the questionnaire. Write down your answers for correction in a synchronous class. The answers are again mandatory, you will have to answer them all to submit the questionnaire.

Excerpt:

Link: <https://spark.adobe.com/page/ZHPBonow4N534/>

Questionnaire:

Link: <https://forms.gle/1kY6bUaHNL7rxmq8>

2nd PART 2 (25 May to 29 May)

PRESENTATION

1. **Illustration**

After completing all the tasks, choose an excerpt from the story and prepare an illustration of that excerpt. This illustration is intended to check your understanding of the text. In this way, I give you the challenge of preparing the illustration on the Adobe Spark platform. From the whole story, choose a part that you liked or that you can better illustrate. I will leave instructions to access the platform that allows you to create your illustration. For this illustration I will let your creativity flow. In Adobe Spark, you can illustrate by creating a page, just like the one I prepared, but you have other options. Explore the platform and choose.

When you finish the illustration click on the "Compartilhar" button. A link will be created that you should copy, paste into a Word sheet, and upload it in the platform Teams. For this work I will extend the delivery deadline until May 24th. Whoever delivers before this date will have a bonus in the classification.

After receiving the illustrations, I will compile them all in Word format and upload them so that everyone of your classmates have access.

To summarize delivery deadlines:

Questionnaire - until May 22nd.

Illustration - until May 24th.

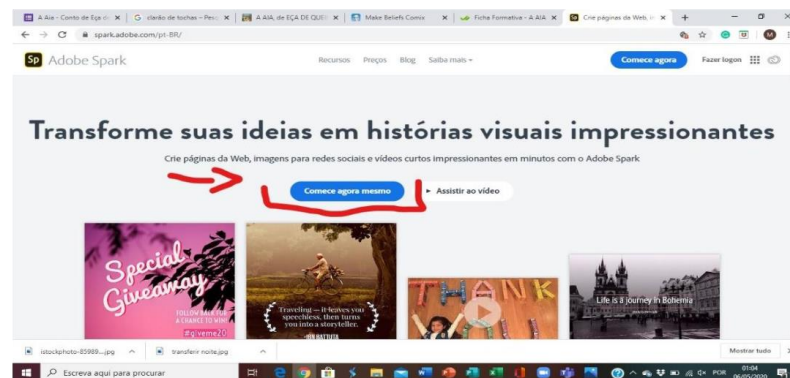
Don't forget: **(AFTER THE DEADLINES I WON'T CONSIDER YOUR WORK!!!)**

Instructions for accessing Adobe Spark:

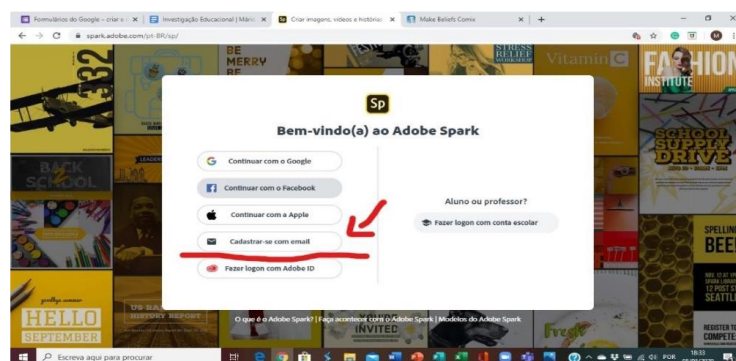
- Adobe Spark: Link: <https://spark.adobe.com/pt-BR/>

- Click on the link and access Adobe Spark.

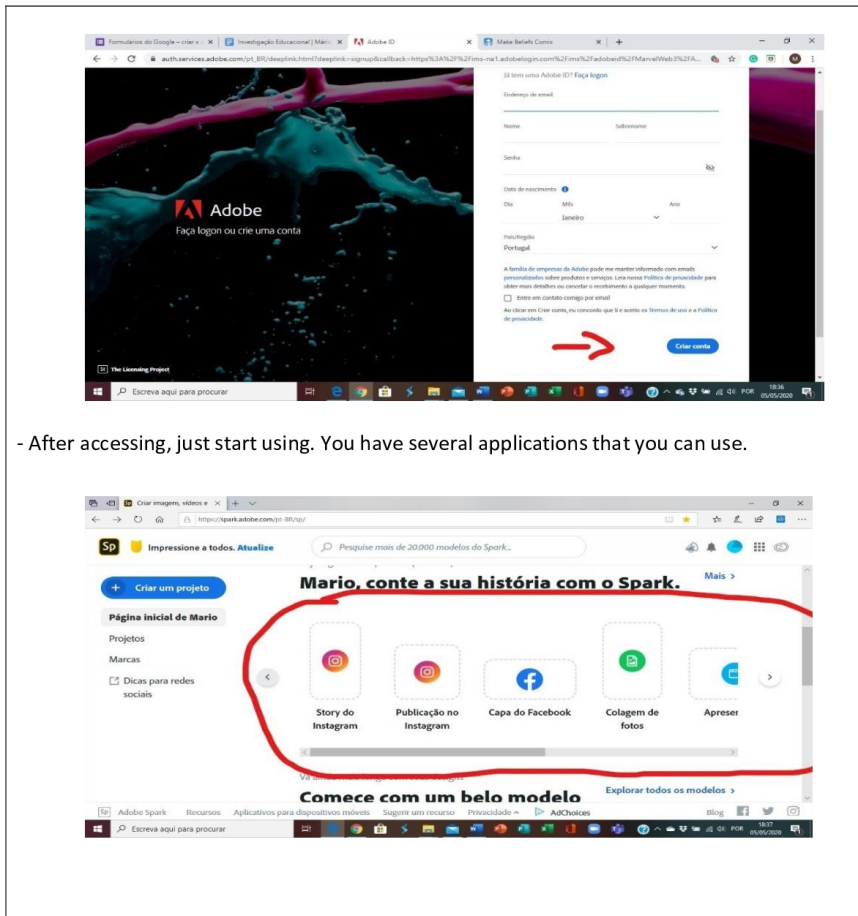
- On the first page click "Start now"



- In the next page you will register with email.



- Insert your data and you will receive a confirmation email.



- After accessing, just start using. You have several applications that you can use.

Anexo 7 – A - Guião de Leitura – *The Canterville Ghost*, de Oscar Wilde

The Canterville Ghost

After reading the story, please answer the questions. (All questions are mandatory).

***Obrigatório**

Your Name, Number, and Class: *

A sua resposta

1 - The author of the book is: *

1 ponto

- Oscar Wilde
- Oscar Mills
- Oscar Milles

2 - This book tells us about a ghost that had existed for: *

1 ponto

- A century
- Two centuries
- Three centuries

3 - Since: *

1 ponto

- 1584
- 1585
- 1664

4 - The ghost makes its appearances before: *

1 ponto

- The birth of any member of the Canterville family
- The wedding of any member of the Canterville family.
- The death of any member of the Canterville family.

5 - The members of the Otis family, who came to live in Canterville are: *

1 ponto

- Mr. Otis, Mrs. Otis, Eliot, Virginia and the twins.
- Mr. Otis, Mrs. Otis, Washington, Virginia and the twins.
- Mr. Otis, Mrs. Otis, Eliot, Julia and the twins

6 - In Canterville Chase, they are received by the housekeeper who forwards them to the library. There, they encounter a bloodstain that supposedly belonged to: *

0 pontos

- Umney Canterville.
- Simone Canterville.
- Eleanore Canterville.

7 - The ghost's name is: *

0 pontos

- Pinkerton Canterville
- Arthur Canterville
- Simon Canterville

8 - After he murdered his wife, "he survived nine years and disappeared suddenly in mysterious circumstances ". What happened to him? *

A sua resposta

9 - The eldest son quickly cleans up the bloodstain, which reappears with different shades, in the following days. What mystery is this? What are the different colors due to? Who painted the stain? *

A sua resposta

10 - The twins play games and tricks on the ghost. Put the sentences in order. (Choose one answer for each number) *

3 pontos

	Spilled water	Scared him with their ghost	They threw him a pillow
First	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Second	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Then	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

11 - The ghost was depressed and Virginia went to find him. They have a conversation and he talks to her and asks her for help. His curse will be broken if: *

1 ponto

- He apologizes to everyone and prays a lot.
- He truly regrets it.
- A girl weeps with him for his sins, prays with him for his soul, and she has always been good.

12 - Put the sentences in order. (Choose one answer for each number).
Virginia disappeared and so they went looking for her in: *

4 pontos

	The whole house.	The room	The train station	The gypsy camp
First	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Second	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Third	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>
Fourth	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

13 - The girl appeared at night and was carrying: *

1 ponto

- A flower
- A small safe
- A music box

14 - The ghost went to be buried in a ceremony full of pomp, in a place chosen by him: *

1 ponto

- The Garden of Death, with the moon, the song of the nightingale and the cedars.
- The Garden of Death, with the moon and the song of the nightingale.
- The Garden of Death with the silver moon.

15 - What do you think about reading the story? Did you like it? Can you give your opinion about the story? *

A sua resposta

Anexo 7 – B - Questionário do excerto – *The Canterville Ghost*, de Oscar Wilde

The Canterville Ghost - Excerpt

After reading the excerpt answer the questions that follow. You need to have read the story and know the episode to answer the questions.

*Obrigatório

Your name, number, and class *

A sua resposta

1 - To what extent does the presence of the red stain by the fireplace disturb the serenity of the various family members? Justify your answer, exposing the reaction of each one. *

A sua resposta

2 - Mr. Otis woke up with a strange noise. What did he see when he left the room? *

A sua resposta

3 - How is the ghost characterized?

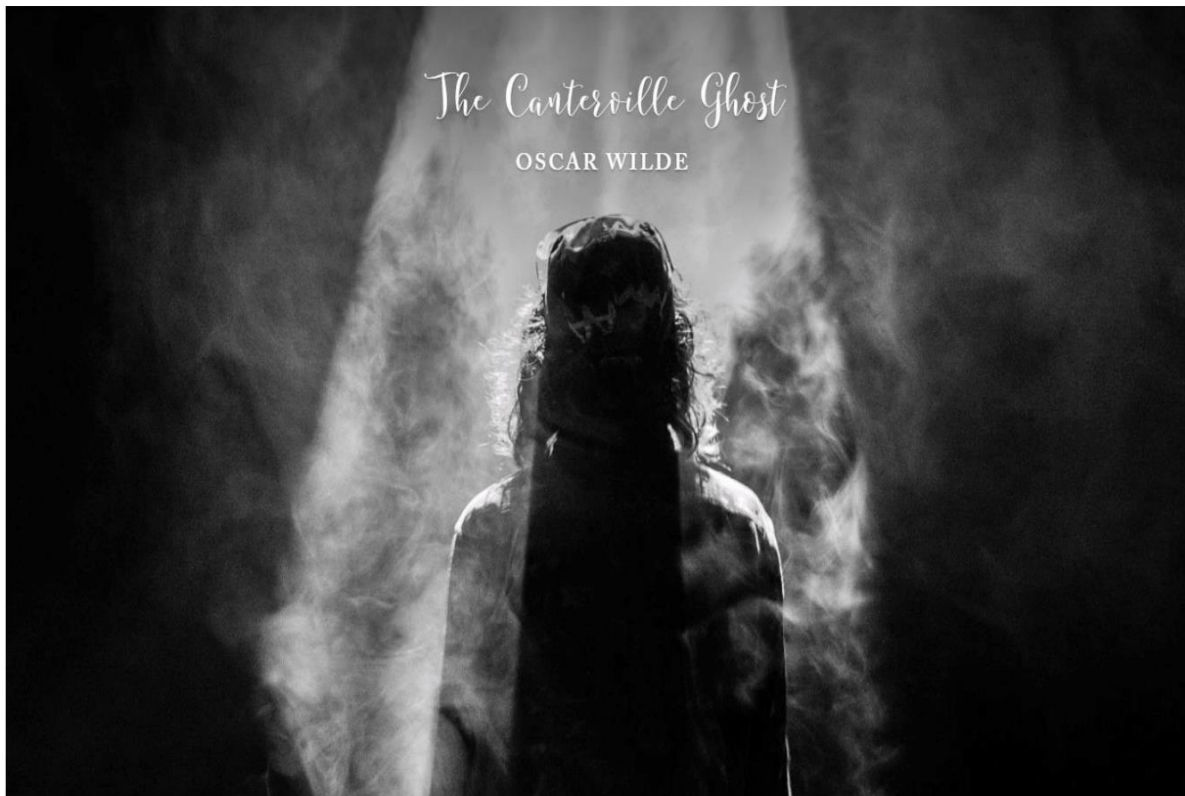
A sua resposta

4 - Sitting in his secret room, the ghost remembers his prowess of 300 years of existence. List his victims, the games they played, and their consequences. *

A sua resposta

5 - What was the ghost's state of mind after its first appearance? *

A sua resposta

Anexo 7 – C – Ilustração de excerto do conto – *The Canterville Ghost*, de Oscar Wilde

The storm raged fiercely all that night, but nothing of particular note occurred. The next morning, however, when they came down to breakfast, they found the terrible stain of blood once again on the floor. "I don't think it can be the fault of the Paragon Detergent," said Washington, "for I have tried it with everything. It must be the ghost."

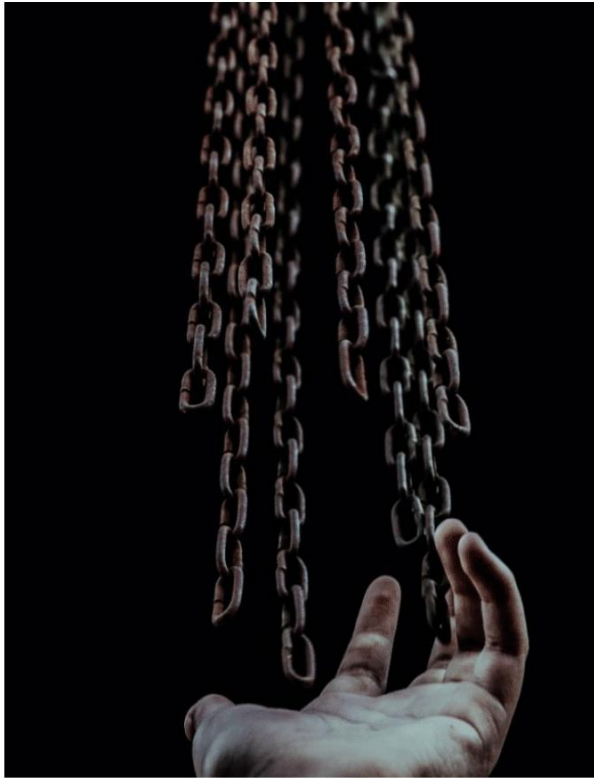




He accordingly rubbed out the stain a second time, but the second morning it appeared again. The third morning also it was there, though the library had been locked up at night by Mr. Otis himself, and the key carried up-stairs. The whole family were now quite interested; Mr. Otis began to suspect that he had been too dogmatic in his denial of the existence of ghosts, Mrs. Otis expressed her intention of joining the Psychical Society, and Washington prepared a long letter to Messrs. Myers and Podmore on the subject of the Permanence of Sanguineous Stains when connected with Crime. That night all doubts about the objective existence of phantasmata were removed for ever.

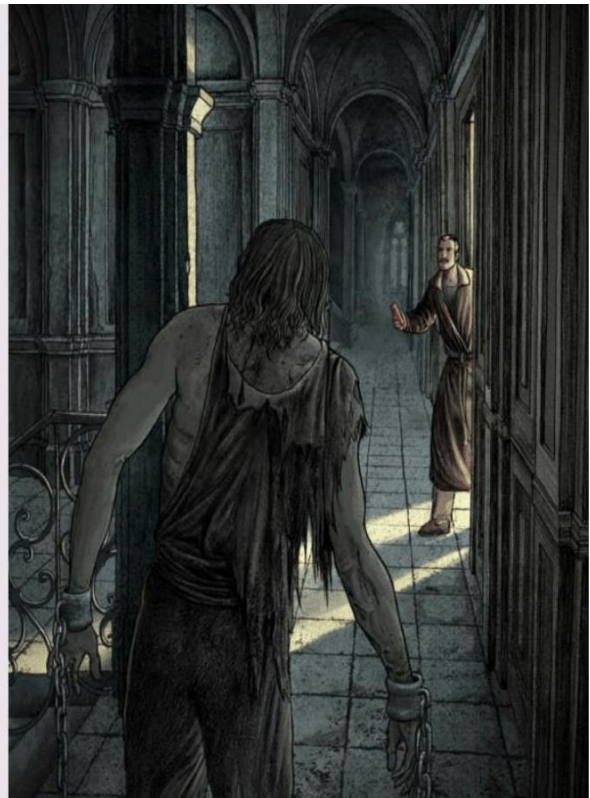
The day had been warm and sunny; and, in the cool of the evening, the whole family went out to drive. They did not return home till nine o'clock, when they had a light supper. (...)



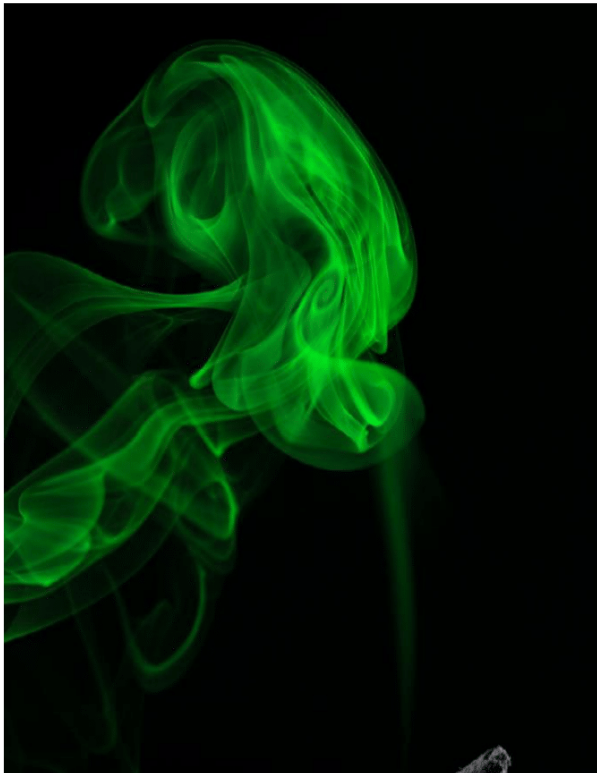


Some time after, Mr. Otis was awakened by a curious noise in the corridor, outside his room. It sounded like the clank of metal, and seemed to be coming nearer every moment. He got up at once, struck a match, and looked at the time. It was exactly one o'clock. He was quite calm, and felt his pulse, which was not at all feverish. The strange noise still continued, and with it he heard distinctly the sound of footsteps. He put on his slippers, took a small oblong phial out of his dressing-case, and opened the door.

Right in front of him he saw, in the wan moonlight, an old man of terrible aspect. His eyes were as red burning coals; long grey hair fell over his shoulders in matted coils; his garments, which were of antique cut, were soiled and ragged, and from his wrists and ankles hung heavy manacles and rusty gyves.



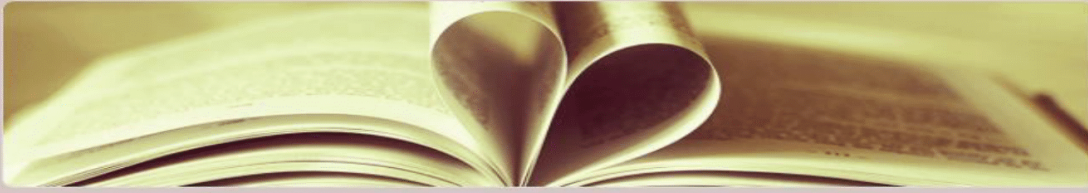
"My dear sir," said Mr. Otis, "I really must insist on your oiling those chains, and have brought you for that purpose a small bottle of the Tammany Rising Sun Lubricator. It is said to be completely efficacious upon one application, and there are several testimonials to that effect on the wrapper from some of our most eminent native divines. I shall leave it here for you by the bedroom candles, and will be happy to supply you with more, should you require it." With these words the United States Minister laid the bottle down on a marble table, and, closing his door, retired to rest.



For a moment the Canterville ghost stood quite motionless in natural indignation; then, dashing the bottle violently upon the polished floor, he fled down the corridor, uttering hollow groans, and emitting a ghastly green light.

Just, however, as he reached the top of the great oak staircase, a door was flung open, two little white-robed figures appeared, and a large pillow whizzed past his head! There was evidently no time to be lost, so, hastily adopting the Fourth dimension of Space as a means of escape, he vanished through the wainscoting, and the house became quite quiet.



Anexo 8 – Questionário Hábitos de leitura (Português)

Questionário Hábitos de Leitura

Este questionário destina-se a recolha de dados no âmbito do Mestrado em Ensino de Português no 3º ciclo e Secundário. Todos os dados recolhidos são anónimos e confidenciais, sendo usados unicamente no relatório de estágio, não comprometendo a confidencialidade dos inquiridos.

1 - Sexo

Masculino

Feminino

2 - Idade

A sua resposta _____

3 - Gostas de ler?

Gosto muito

Gosto

Não gosto

Não gosto nada

4 - Costumas ler livros?

Sim

Não

5 - Procuras um livro para ler:

Por iniciativa própria

Por indicação de um professor

Por indicação de um amigo/pai/mãe

Pelo título ou nome do autor

6 - O último livro que leste foi há:

- Menos de 1 mês
- Menos de 1 ano
- Mais de um ano
- Não me lembro

7 - Se costumás ler, por que razão o fazes?

- Por gosto
- Por dever escolar
- Por outra razão

8 - Se não costumás ler, por que razão não o fazes?

- Pouco interesse pela leitura
- Dificuldades na leitura
- Dificuldade em compreender os textos
- Prefiro outras atividades
- Outro

9 - Que tipo de livros lês?

- Livros escolares
- Ficção (romance, aventuras, contos)
- Banda desenhada
- Poesia
- Outro

10 - Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros?

- 30 minutos ou menos
- 30 minutos a 2 horas
- 2 ou mais horas
- Não sei

11 - Neste momento, estás a ler algum livro?

- Sim
- Não

12 - Quantos livros existem em tua casa?

- 25 ou menos livros
- 25 a 50 livros
- 51 a 100 livros
- + de 100 livros

13 - Que tipo de livros tens em casa?

- Literatura geral
- Enciclopédias/dicionários
- Livros práticos
- Livros técnicos e científicos
- Livros de ciências humanas
- Banda desenhada
- Poesia
- Belas artes
- Não sei

14 - Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?

- Sim
- Não

15 - Os teus professores aconselham-te a ler?

- Muitas vezes
- Algumas vezes
- Poucas vezes
- Raramente
- Nunca

16 - Indica o tipo de livros de que mais gostas (assinala apenas 3 opções)

- Banda desenhada
- Diários
- Biografias
- Policiais
- Ficção científica
- Romances
- Contos
- Aventuras
- Ciência
- Técnicos
- Saúde/Doença
- Arte
- Outros

17 - Indica o título do último livro que leste (à exceção de livros escolares):

A sua resposta _____

Estratégias de Leitura

1 - Quando lês um texto ou um livro achas que o recurso a outras formas de representação (visuais ou outras, como imagens, vídeos, músicas, teatro) pode ajudar à compreensão?

- Sim
- Não

Porquê?

A sua resposta _____

2 - Na tua opinião que tipo de atividades de aula é mais interessante/importante?

- Leitura em voz alta
- Dramatizações (Teatro, Fantoques)
- Banda Desenhada
- Ilustração
- (Re)criação de texto
- Outra: _____

3 - As atividades de leitura ao longo do ano letivo promoveram o teu gosto pela leitura?

- Sim
- Não

4 - Podes identificar pelo menos uma atividade de que te lembres e que tenhas gostado mais?

A sua resposta _____

5 - Nas circunstâncias que estamos a viver, ensino à distância, indica 3 atividades da tua preferência para te envolveres mais na leitura?

- Dramatizações (Teatro, Fantoques)
- Banda Desenhada
- Ilustração
- (Re)criação de texto.
- Outra: _____

Anexo 9 – Questionário Hábitos de leitura (Inglês)**Hábitos de leitura – 10^o ano**

1 - Sexo

- Masculino
- Feminino

2 - Idade

A sua resposta _____

3 - Gostas de ler?

- Gosto muito
- Gosto
- Não gosto
- Não gosto nada

4 - Costumas ler livros?

- Sim
- Não

5 - Procuras um livro para ler:

- Por iniciativa própria
- Por indicação de um professor
- Por indicação de um amigo/pai/mãe
- Pelo título ou nome do autor

6 - O último livro que leste foi há:

- Menos de 1 mês
- Menos de 1 ano
- Mais de um ano
- Não me lembro

7 - Se costumás ler, por que razão o fazes?

- Por gosto
- Por dever escolar
- Por outra razão

8 - Se não costumás ler, por que razão não o fazes?

- Pouco interesse pela leitura
- Dificuldades na leitura
- Dificuldade em compreender os textos
- Prefiro outras atividades
- Outro

9 - Que tipo de livros lês?

- Livros escolares
- Ficção (romance, aventuras, contos)
- Banda desenhada
- Poesia
- Outro

10 - Quanto tempo por semana dedicas à leitura de livros?

- 30 minutos ou menos
- 30 minutos a 2 horas
- 2 ou mais horas
- Não sei

11 - Neste momento, estás a ler algum livro?

- Sim
- Não

12 - Quantos livros existem em tua casa?

- 25 ou menos livros
- 25 a 50 livros
- 51 a 100 livros
- + de 100 livros

13 - Que tipo de livros tens em casa?

- Literatura geral
- Enciclopédias/dicionários
- Livros práticos
- Livros técnicos e científicos
- Livros de ciências humanas
- Banda desenhada
- Poesia
- Belas artes
- Não sei

14 - Conversas com os teus amigos/colegas sobre as tuas leituras?

- Sim
 Não

15 - Os teus professores aconselham-te a ler?

- Muitas vezes
 Algumas vezes
 Poucas vezes
 Raramente
 Nunca

16 - Indica o tipo de livros de que mais gostas (assinala apenas 3 opções)

- Banda desenhada
 Diários
 Biografias
 Policiais
 Ficção científica
 Romances
 Contos
 Aventuras
 Ciência
 Técnicos
 Saúde/Doença
 Arte
 Outros

17 - Indica o título do último livro que leste (à exceção de livros escolares):

A sua resposta _____

Anexo - 10 – Proposta PAA do teatro (Inglês)

Proposta de atividade	Estado: Aprovada
Estrutura no âmbito da qual é proposta a atividade	
Núcleo de Estágio Inglês	
Objetivos do Projeto Educativo (PE)	
Acompanhar os alunos no seu desenvolvimento e processo ensino-aprendizagem.,Desenvolver a autonomia e iniciativa pessoal dos alunos (atitude empreendedora).,Desenvolver a literacia científica dos alunos.,Diversificar práticas letivas e avaliativas.,Melhorar a cidadania dos alunos (na escola e na comunidade).,Melhorar a qualidade do aproveitamento dos alunos.	
Área(s) temática(s):	
Cidadania,Complemento/Enriquecimento curricular,Literacia Científica,Motivação/Integração	
Categoria/Modalidade	
Atividade cultural	
Nome da atividade	
"Gallopig Foxley" - dramatização	
Descrição resumida da atividade, referindo finalidades/objetivos específicos	
Dramatização de um conto (leitura extensiva do 10º ano) pelos alunos da turma C1/C11 do 10º ano, para ser apresentada aos alunos do 7º ano como forma de incentivar hábitos de leitura.	
Objetivos/Finalidades específicos	
Fomentar o prazer da leitura.	
Localidade(s) de destino(s) (em caso de visita de estudo)	
Auditório da Escola Secundária da Mealhada. Escola EB2 da Pampilhosa	
Colaboradores	
Alunos,Docentes,Outro	
Dinamizadores da atividade	
Maria Cristina Esmerada Pratas e Sousa	
Público-alvo	
Alunos	
Escolas	
Escola Básica n.º 2 de Mealhada,Escola Básica n.º 2 de Pampilhosa, Mealhada,Escola Secundária de Mealhada	

PAA01

Estrada Nacional N° 1 3050-347 Mealhada

Telf: 231209640

Fax: 231209641

Impresso em: 06-11-2019 08:40:49

Email: diretor@aemealhada.pt

Escolas
Ciclo de Ensino/Outro dos Destinatários
2.º e 3.º Ciclo
Anos de escolaridade
7.º
Turmas
7.º - A1,7.º - A2,7.º - A3,7.º - B1,7.º - B2,7.º - B3,7.º - C2,7.º - C3,7.º - D3
Alunos
Calendarização da atividade
3.º Período
Data de realização
Mês de realização
junho, maio
Número previsto de participantes
150
Estado
Aprovada
Motivo cancelamento
Proponente
Maria Cristina Esmerada Pratas e Sousa