



FACULDADE DE LETRAS
UNIVERSIDADE DE
COIMBRA

Bárbara Eunice Gaudêncio da Silva

**LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGUÊS E
INGLÊS:
A SÍNTESE COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO**

**Relatório de Estágio do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira no 3.º
Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na Área de Especialização de Inglês,
orientado pela Prof. Doutora Anabela Fernandes e pela Prof. Doutora Ana Luís,
apresentado ao Conselho de Formação de Professores da Faculdade de Letras da
Universidade de Coimbra**

setembro de 2023

FACULDADE DE LETRAS

LEITURA NO ENSINO SECUNDÁRIO EM PORTUGUÊS E INGLÊS: A SÍNTESE COMO ESTRATÉGIA DE COMPREENSÃO

Ficha Técnica

Tipo de trabalho	Relatório de Estágio
Título	Leitura no Ensino Secundário em Português e em Inglês
Subtítulo	A Síntese como Estratégia de Compreensão
Autor/a	Bárbara Eunice Gaudêncio da Silva
Orientador/a(s)	Anabela Santos Fernandes Ana Alexandra Ribeiro Luís
Júri	Presidente: Doutora Judite Carecho Vogais: 1. Doutora Ana Paula de Oliveira Loureiro 2. Doutora Anabela Santos Fernandes
Identificação do Curso	2º Ciclo em Ensino de Português e Língua Estrangeira
Área científica	Formação de Professores
Especialidade/Ramo	Ensino de Português e Inglês
Data da defesa	30 de outubro de 2023
Classificação do Relatório	17 valores
Classificação do Estágio e Relatório	18 valores



Agradecimentos

O presente Relatório de Estágio é o resultado de um percurso feito ao longo de um ano tão desafiante quanto enriquecedor. Em todos os momentos, tive o privilégio de ter ao meu lado pessoas a quem devo os mais sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, quero deixar uma palavra de agradecimento a toda a comunidade escolar da escola secundária que me acolheu. Aos alunos, corpo docente e não docente, o meu profundo obrigado por me terem ensinado tanto, a tantos níveis. Gostaria, igualmente, de agradecer às professoras orientadoras que me acolheram na escola, por me terem mostrado que um professor se torna continuamente melhor quando a dedicação ao Ensino é inabalável. Por todos os ensinamentos, conselhos e apoio, expresso a minha profunda gratidão.

À Professora Doutora Anabela Fernandes, manifesto o meu agradecimento pelas inúmeras oportunidades de crescimento pessoal e profissional que me proporcionou, bem como por todas as palavras que se tornaram ensinamentos.

Agradeço, igualmente, à Professora Doutora Ana Luís, pelo rigor demonstrado em cada sugestão de melhoria, tornando-me continuamente mais exigente com o meu próprio trabalho.

Não posso deixar de agradecer à Ana Simões, por ser uma incontornável referência quer de excelência académica quer de amizade e altruísmo.

Deixo, ainda, uma palavra de gratidão à Delfina, à Andreia, à Mara, à Diana e à Licínia por terem confiado em mim e no meu trabalho. Por me terem motivado e apoiado ao longo deste percurso, muito obrigada.

Aos meus colegas de curso, tenho a agradecer a partilha de experiências e a constante motivação. Tornaram-me parte de uma caminhada coletiva.

Aos meus amigos, Mariana, Carolina, Marco, Leandro e Beatriz, agradeço todos os momentos, palavras, apoio e confiança.

Para a minha família reservo o meu maior agradecimento. À Andreia, ao Paulo, ao meu irmão, à minha mãe e ao meu pai: devo-vos quem sou.

RESUMO

Leitura no Ensino Secundário em Português e em Inglês: a Síntese como Estratégia de Compreensão

O presente relatório de estágio foi elaborado no âmbito da prática pedagógica supervisionada no segundo ano do Mestrado em Ensino de Português e Língua Estrangeira, na área de Especialização de Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário, na Faculdade de Letras da Universidade de Coimbra. Durante o estágio, acompanhou-se uma turma do 10.º ano, nas disciplinas de Português e Inglês. No primeiro capítulo do relatório, descreve-se o contexto socioeducativo no qual decorreu a prática pedagógica, a escola e a turma. O segundo capítulo trata a descrição e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido durante o estágio. No terceiro capítulo, é apresentado o enquadramento teórico que serviu de base ao estudo de caso descrito no Capítulo 4, no qual se desenvolveu o tema monográfico *Leitura no Ensino Secundário em Português e em Inglês: a Síntese como Estratégia de Compreensão*.

Partindo da relevância do trabalho de Judi Moreillon (2007) no campo das estratégias da compreensão da leitura, foram construídas didatizações, aplicadas tanto em Português como em Inglês, visando aferir de que forma a síntese, enquanto estratégia, desenvolve a compreensão da leitura. Para tal, cruzam-se, inevitavelmente, os domínios da compreensão e da produção escrita. No âmbito da investigação, foram analisadas representações gráficas das ideias principais e textos de síntese realizados pelos alunos, com vista a responder à pergunta de investigação “De que forma a estratégia de compreensão síntese desenvolve a compreensão da leitura?” A análise dos resultados obtidos permitiu concluir que os alunos da turma em questão compreenderam melhor os textos que leram depois da redação das respetivas sínteses, bem como, transversalmente, desenvolver competências ao nível da produção escrita.

Palavras-chave: Leitura, Compreensão da leitura, Síntese, Estratégia de Compreensão de Leitura, Ideias Principais.

ABSTRACT

Reading in Secondary Education in Portuguese and in English: the Summary as a Reading Comprehension Strategy

This internship report was developed as part of the supervised teaching practice carried out during the second year of the Master's Degree in the Teaching of Portuguese and English as a Foreign Language at the Faculty of Arts and Humanities of the University of Coimbra. The first chapter outlines the socio-educational context in which the teaching practice took place. The second chapter describes and critically reflects on the work conducted during the internship. The third chapter presents the theoretical framework which formed the basis of the case study described in Chapter 4, which explored the topic Reading in Secondary Education in Portuguese and in English: the Summary as a Reading Comprehension Strategy.

Drawing on the work by Judi Moreillon (2007) on reading comprehension strategies, I created didactic activities for my Portuguese and English language classes, in order to assess how the summary, as a strategy, develops reading comprehension. As my research shows, the domains of reading comprehension and written production were, inevitably, intersected. As part of my research, I analysed graphic representations of the main ideas and summary texts produced by the students in order to answer the research question "In what way does the summary as a comprehension strategy develop reading comprehension?". The analysis of the results revealed that students had a better understanding of the texts after writing summaries, while also developing written production competences.

Keywords: Reading, Reading comprehension, Summary, Reading Comprehension Strategy, Main Ideas.

Índice

Introdução	1
Capítulo 1 – Caracterização do contexto socioeducativo	2
1.1. Contexto sociogeográfico da escola.....	2
1.2 A Escola.....	3
1.3. A Turma	5
Sumário	7
Capítulo 2 — Descrição e reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada	8
2.1. Motivação.....	8
2.2 Expectativas e Desafios	8
2.3. Atividades letivas.....	9
2.4. Atividades extraletivas	10
2.5. Balanço	13
Sumário	14
Capítulo 3 – Leitura no ensino de Português e Inglês: estratégias de compreensão	15
3.1. Ensino e aprendizagem da leitura	15
3.2. Estratégias de compreensão de leitura.....	18
3.2.1. A síntese como estratégia de leitura: compreensão <i>versus</i> produção escrita.....	22
Sumário	25
Capítulo 4 – Estudo de caso científico-didático: metodologia e apresentação dos resultados	26
4.1. Aspectos metodológicos do estudo de caso científico-didático.....	26
4.2. Procedimentos de recolha de dados.....	28
4.2.1. Fase de avaliação diagnóstica	30
4.2.1.1. Avaliação diagnóstica em Português e em Inglês	30
4.2.1.2. Avaliação diagnóstica em Português.....	32
4.2.2. Aplicações didáticas em Português e em Inglês.....	37
4.2.2.1. Primeira didatização em Português	40
4.2.2.2. Segunda didatização em Português	42
4.2.3. Aplicações didáticas em Inglês	43

4.2.3.1. Primeira didatização em Inglês	44
4.2.3.2. Segunda didatização em Inglês	45
4.3. Análise dos dados	47
4.3.1. Resultados das didatizações em Português	47
4.3.1.2. Resultados relativos à seleção das ideias principais	48
4.3.1.3. Resultados relativos ao respeito pelo ponto de vista do autor	54
4.3.1.4. Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias	56
4.3.2. Resultados das didatizações em Inglês	58
4.3.2.1. Resultados relativos à seleção das ideias principais	58
4.3.2.2. Resultados relativos ao respeito pelo ponto de vista do autor	66
4.3.2.3. Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias	68
4.3.3. Síntese dos resultados.....	69
Conclusão	72
Referenciação Bibliográfica	73
ANEXOS	75

Índice de Tabelas

Tabela 1: Procedimento metodológico em Português	29
Tabela 2: Procedimento metodológico em Inglês	29
Tabela 3: Instruções das atividades, partindo de Moreillon (2007).....	37
Tabela 4: Operacionalização das didatizações	38
Tabela 5: Aprendizagens Essenciais de Português do 10.º ano: Leitura e Produção Escrita	39
Tabela 6: Aprendizagens Essenciais de Inglês do 10.º ano: Compreensão Escrita e Produção Escrita.....	40
Tabela 7: Indicadores de compreensão de leitura e escala de apreciação	47
Tabela 8: Ideias principais presentes no texto <i>Influências e o tema do amor em Camões</i>	48
Tabela 9: Resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica (Primeira Didatização em Português).....	49

Tabela 10: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Primeira Didatização em Português).....	50
Tabela 11: Ideias principais presentes no texto <i>Locus amoenus</i>	52
Tabela 12: Resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica (Segunda Didatização em Português).....	52
Tabela 13: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Segunda Didatização em Português).....	54
Tabela 14: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Primeira Didatização em Português)	55
Tabela 15: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Segunda Didatização em Português)	56
Tabela 16: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento de ideias (Primeira Didatização em Português)	57
Tabela 17: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento de ideias (Segunda Didatização em Português)	58
Tabela 18: Ideias principais presentes no texto <i>Human-robot interaction: ethical and cultural implications</i>	59
Tabela 19: Resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica (Primeira Didatização em Inglês).....	60
Tabela 20: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Primeira Didatização em Inglês).....	63
Tabela 21: Ideias principais presentes no texto <i>The brain is plastic, it's fantastic</i>	63
Tabela 22: Resultados relativos às ideias principais presentes na representação gráfica (Segunda Didatização em Inglês).....	64
Tabela 23: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Segunda Didatização em Inglês).....	66
Tabela 24: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Primeira Didatização em Inglês) ...	67
Tabela 25: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Segunda Didatização em Inglês) ...	68
Tabela 26: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias (Primeira e Segunda Didatizações em Inglês).....	69

Índice de Gráficos

Gráfico 1: Resultados relativos à seleção das ideias principais na Atividade Diagnóstica	34
Gráfico 2: Resultados relativos ao reconhecimento do ponto de vista do autor na Atividade Diagnóstica	36
Gráfico 3: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias na Atividade Diagnóstica	36

Índice de Quadros

Quadro 1: Atividade de avaliação diagnóstica: Oficina de Leitura e Escrita: Síntese.....	32
Quadro 2: Atividade da primeira didatização em Português	41
Quadro 3: Atividade da segunda didatização em Português	43
Quadro 4: Atividade da primeira didatização em Inglês	45
Quadro 5: Atividade da segunda didatização em Inglês	46

Índice de Figuras

Figura 1: Características de uma síntese apresentadas aos alunos em Português	41
Figura 2: Fases de elaboração de uma síntese apresentadas aos alunos em Português	41
Figura 3: Características de uma síntese apresentadas aos alunos em Inglês	44
Figura 4: Fases de elaboração de uma síntese apresentadas aos alunos em Inglês	44

Introdução

O presente Relatório de Estágio foi realizado no âmbito do estágio pedagógico do segundo ano do Mestrado em Ensino de Português e Inglês no 3.º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário. São apresentadas descrições e reflexões sobre o estágio realizado numa turma de 10.º ano em ambas as disciplinas. Para além disso, o relatório comporta uma dimensão investigativa, que visou desenvolver o tema monográfico *Leitura no Ensino Secundário em Português e em Inglês: a Síntese como Estratégia de Compreensão*.

Dada a natureza bidisciplinar do estágio, estabeleceu-se um tema em conformidade com o processo de ensino e aprendizagem da turma em questão, em Português e em Inglês. Considerou-se que a redação escrita da síntese permitiria aferir a compreensão da leitura dos alunos, reconhecendo a indissociabilidade do binómio leitura-escrita.

O Relatório de Estágio encontra-se dividido em quatro capítulos. No primeiro, apresenta-se o contexto socioeducativo no qual decorreu o estágio pedagógico. O segundo capítulo contém a descrição e reflexão sobre a Prática Pedagógica Supervisionada. Por sua vez, no terceiro capítulo, procede-se à apresentação do enquadramento teórico do tema de investigação, na qual se explora o conceito de compreensão da leitura, apresentam-se estratégias de compreensão de leitura, e discute-se a síntese como estratégia. No quarto capítulo, descreve-se o estudo de caso realizado na turma com a qual se trabalhou no estágio. Em primeiro lugar, apresenta-se a metodologia aplicada, as didatizações e, em seguida, analisam-se os resultados obtidos.

Capítulo 1 – Caracterização do contexto socioeducativo

No presente capítulo, serão abordados aspetos de âmbito socioeducativo, visando conhecer o contexto sociogeográfico da escola (1.1.) para que se consiga compreender melhor o papel que desempenha no espaço em que se insere. Para tal, serão referidos dados de ordem demográfica, geográfica e educativa. Considerou-se também relevante proceder à descrição da escola (1.2.), nomeadamente quer as suas potencialidades e infraestruturas quer os objetivos e a oferta formativa. Finalmente, far-se-á a caracterização da turma (1.3.) em que se desenvolveu a Prática Pedagógica Supervisionada em termos de aprendizagem em Português e em Inglês.

1.1. Contexto sociogeográfico da escola

O Estágio Pedagógico foi realizado numa escola¹ do 3.º Ciclo do Ensino Básico e Secundário, numa área urbana da zona centro.

A cidade na qual a escola se situa tem uma densidade populacional consideravelmente superior à dos municípios envolventes², contando com um valor médio de mais de 150 habitantes por km². Segundo os Censos de 2021, a população residente (por grandes grupos etários)³ com idade até 14 anos era de aproximadamente 11%, ao passo que a população com idades entre os 15 e os 64 anos superava os 60 pontos percentuais. Ainda assim, existe uma percentagem de pessoas com 75 ou mais anos de quase 30%, o que indica um certo envelhecimento da população.

É um município com mais de uma dezena de freguesias dispersas geograficamente. O agrupamento no qual se contextualiza o estabelecimento de ensino surge com uma presença consideravelmente relevante no panorama do município, no sentido em que funciona como polo de desenvolvimento cultural e educativo das camadas mais jovens em freguesias não urbanas, distantes umas das outras.

¹ Manter-se-á anónima a designação da escola, assim como não haverá a alusão a aspetos que possam identificar direta ou indiretamente os alunos que participaram neste estudo, conforme o Regulamento Geral de Proteção de Dados (RGDP) — Disponível em <https://www.uc.pt/protecao-de-dados/protecao-de-dados-pessoais/>.

² Densidade populacional segundo os Censos, disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/densidade+populacional+segundo+os+censos-591>

³ População residente segundo os Censos: total e por grandes grupos etários, disponível em: <https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+segundo+os+censos+total+e+por+grandes+grupos+etarios-22>

No que diz respeito à população residente com 15 ou mais anos com nível de escolaridade completo mais elevado (em percentagem)⁴, a população sem nível de escolaridade é inferior a 7%, sabendo que cerca de 25% concluiu o 1.º Ciclo, aproximadamente 27% concluiu o 3.º Ciclo do Ensino Básico, mais de 23% tem o Ensino Secundário, e quase 20% da população concluiu estudos no Ensino Superior. A presença de uma rede escolar, como entidade agregadora da comunidade, potencia a oferta de oportunidades de educação e formação à população residente no município. Os valores alusivos à empregabilidade, obtidos nos Censos de 2021, indicam que mais de 65% da população trabalha no setor terciário⁵, contrastando com os menos de 5% no setor primário.

1.2 A Escola

A escola na qual foi realizado o Estágio Pedagógico constitui a sede do agrupamento, que engloba mais de uma dezena de estabelecimentos escolares, compreendendo níveis de escolaridade desde o Jardim de Infância ao Ensino Secundário. Apesar da dispersão a nível geográfico, o agrupamento desenvolve um projeto educativo, pautado por uma visão de formação de cidadania com valores como a lealdade, a defesa de ideais de igualdade e fraternidade e o respeito por si e pelo outro, funcionando em harmonia.

O nome do estabelecimento escolar homenageia uma figura local, com prestígio a nível nacional pela sua ação, valores e convicções fortes na defesa do direito de todos à educação, revelando um inconformismo e resistência ao regime ditatorial.

Relativamente a infraestruturas, a escola-sede é constituída por 2 blocos de salas de aula, uma biblioteca escolar, uma sala de professores, uma sala de pessoal não docente, uma sala dos diretores de turma e uma reprografia. De entre as salas de aula, destacam-se 4 laboratórios de Biologia e Geologia, 4 laboratórios de Física e Química, uma sala de Informática, uma sala de Educação Tecnológica, 3 salas de Educação Visual e de Geometria Descritiva. Conta também com um pavilhão gimnodesportivo com áreas adjacentes (campos de jogos, pistas de salto em comprimento, campos de lançamento de peso), favorecendo a prática desportiva dos discentes. Existe um bloco destinado predominantemente aos serviços de administração escolar (secretaria, direção e papelaria), bem como ao convívio (polivalente, refeitório, bar e palco). O mesmo bloco agrega ainda os gabinetes dos Serviços de Psicologia e Orientação (SPO) e de Apoio ao Aluno. Para além disso, com

⁴ População residente com 15 e mais anos segundo os Censos, informação disponível em:

[https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+\(percentagem\)-380](https://www.pordata.pt/municipios/populacao+residente+com+15+e+mais+anos+segundo+os+censos+total+e+por+nivel+de+escolaridade+completo+mais+elevado+(percentagem)-380)

⁵ População empregada segundo os Censos, informação disponível em:

<https://www.pordata.pt/municipios/populacao+empregada+segundo+os+censos+total+e+por+setor+de+atividade+economica-145>

o objetivo de fomentar a aprendizagem extracurricular, existe na escola um Centro de Ocupação Jovem, que dinamiza atividades para os tempos livres.

O corpo docente que integra a escola afigura-se experiente, uma vez que 60% dos docentes do agrupamento possuem 30 ou mais anos de serviço e 79% têm mais de 50 anos de idade, conforme o Projeto Educativo da escola. Na sua totalidade, o Agrupamento tem 146 professores e 59 funcionários. No ano letivo em que foi realizado o estágio pedagógico, a escola em questão contou com 20 professores de Português (grupo de recrutamento 300) e 8 professores de Inglês (grupo 330) que, juntamente com os professores de línguas estrangeiras (Francês e Espanhol), formam o Departamento de Línguas (com mais de 30 professores, neste caso). Este departamento funciona como órgão de articulação curricular, ao qual compete colaborar com todos os órgãos representativos da estrutura organizacional do agrupamento, no sentido de assegurar o acompanhamento eficaz do percurso escolar dos alunos, na perspetiva da promoção da qualidade educativa e no desenvolvimento profissional dos docentes.

Projeto Educativo

Segundo o Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho, na alínea a) do número 1 do artigo 9.º, Capítulo II⁶, define-se o Projeto Educativo como

o documento que consagra a orientação educativa do agrupamento de Escolas (...), elaborado e aprovado pelos seus órgãos de administração e gestão para um horizonte de três anos, no qual se explicitam os princípios, os valores, as metas e as estratégias segundo os quais a escola se propõe cumprir a sua função educativa.

No Projeto Educativo, é referida a priorização da valorização da diversidade no agrupamento, promovendo-se a divulgação dos princípios e valores de cidadania e liberdade de expressão, representados pelo seu patrono. Valoriza-se o desenvolvimento de um projeto comum, que promova um percurso escolar articulado e sequencial, de forma que os alunos possam transitar adequada e harmoniosamente entre os níveis e ciclos de ensino que o agrupamento oferece. Para além disso, é referida com elevado grau de importância a promoção da igualdade de género, contemplando, ainda, essa dimensão na linguagem (aplicação de linguagem inclusiva), bem como a sensibilização para a não discriminação com base na identidade de género e/ou orientação sexual.

⁶ Informação do Diário da República Eletrónico, disponível em: <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527> [consultado a 7/09/2023].

Considera-se a gestão da escola um exercício coletivo, partilhando o objetivo de formação, enriquecimento e envolvimento ativo dos alunos na sociedade com os diferentes agentes educativos da cidade. Deste modo, a ideia de articulação, cooperação e colaboração entre escola e instituições extraescolares afigura-se como prioridade. Através de parcerias e/ou protocolos com instituições de cariz associativo, autárquico, cultural, social, de empregabilidade/formação, artístico, entre outros, a escola desenvolve uma relação de proximidade, qualidade e progressão com a cidade em que se encontra localizada, dotando os alunos da possibilidade de frequentarem atividades extracurriculares, dando-lhes oportunidades que contribuem para a sua formação pessoal e profissional.

A escola recebe alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico, do Ensino Secundário (do 7.º ao 12.º anos) e dos Cursos Profissionais (do 10.º ao 12.º anos). Quanto aos Cursos Científico-Humanísticos, existem turmas dos cursos de Ciências e Tecnologias, Ciências Socioeconómicas e de Línguas e Humanidades; no que concerne aos Cursos Profissionais, existem os de Técnico de Análise Laboratorial, Técnico de Controlo de Qualidade Alimentar e Técnico Auxiliar de Ação Educativa. A escola oferece também aulas de Português como Língua Não Materna em duas situações:

- a) caso existam alunos estrangeiros que ingressem tardiamente na escola e, como tal, precisem de um apoio mais direcionado e individualizado;
- b) como disciplina autónoma que substitui Português na estrutura curricular do Ensino Secundário (no ano letivo em que se realizou a prática pedagógica supervisionada, o agrupamento acolheu alunos provenientes da Ucrânia devido a circunstâncias motivadas pelo conflito bélico).

Assinala-se a dinamização de variadas iniciativas de cariz cultural, musical, literário, histórico e científico, no sentido de envolver os alunos na aplicação prática de conteúdos que aprendem na sala de aula/em contexto formal, bem como fomentar a integração e fortalecimento do espírito da comunidade escolar.

1.3. A Turma

O estágio pedagógico de Português e Inglês foi realizado numa turma de 10.º ano do curso científico-humanístico de Ciências e Tecnologias⁷, constituída por 28 alunos (13 rapazes e 15 raparigas), com média de idades de 15 anos. Apenas 27 alunos frequentaram a disciplina de Português, dado que um aluno frequentava Português como Língua Não Materna (PLNM). Entre

⁷ Um agradecimento especial à Diretora de Turma pela partilha de dados que permitiram a caracterização da turma.

aspectos singulares, no âmbito do aproveitamento escolar, registou-se uma retenção em anos anteriores.

Relativamente aos tempos livres, as atividades mais comuns entre os alunos são ver televisão, praticar um desporto ou ler um livro. Um quarto dos alunos referiu frequentar escolas de música e cerca de 20% colabora com associações ou coletividades locais. O facto de existirem alunos com formação artística na área da música e com presença em projetos de associativismo local reforça a contribuição dos alunos da escola em questão para o enriquecimento artístico e cultural da região.

Quanto às áreas disciplinares favoritas, os alunos revelaram preferir Físico-Química, Ciências Naturais/Biologia e Matemática, de certo modo, em conformidade com a área científica do curso que frequentam.

Dos alunos inquiridos, 65% pretende ingressar no ensino superior, aproximadamente 20% manifesta a possibilidade de o fazer e a minoria não tenciona fazê-lo. Metade dos alunos ainda não sabe o que querem ser no futuro e 30% dos alunos pretendem prosseguir estudos na área da saúde. Entre os restantes, as áreas de estudos variam entre a Engenharia, a Biologia Marinha e o ingresso na Polícia Judiciária.

O conhecimento do contexto socioeducativo permite perceber (essencialmente a níveis social e geográfico) a situação dos alunos no que diz respeito ao meio em que vivem. Do ponto de vista da prática letiva, o conhecimento destes fatores caracterizadores da turma constituiu um auxílio na escolha de estratégias, iniciativas e atividades a realizar em contexto de sala de aula.

Em termos de aprendizagem na disciplina de Português, a turma que acompanhei durante o estágio pedagógico revelou melhorias significativas ao nível da expressão escrita, visível no maior grau de completude das respostas, quer em momentos formais de avaliação quer em tarefas realizadas na sala de aula. Observou-se na maioria dos alunos uma maior consciência da necessidade de fundamentar as suas respostas e os seus pontos de vista. Para além disso, a maioria dos alunos demonstrou, no início da Prática Pedagógica Supervisionada, dificuldades na compreensão dos enunciados das questões, especificamente dos verbos de comando. Ao longo das aulas, foi trabalhada a redação de respostas escritas, no sentido de atender às necessidades específicas da turma.

No que diz respeito à disciplina de Inglês, verificou-se através dos exercícios realizados nas aulas que as maiores dificuldades eram ao nível da compreensão da oralidade. Nesse sentido, foram adotadas estratégias tais como a insistência em criar momentos *pre-listening*, a saber: ler o enunciado, antecipar as respostas ou compreender o contexto em causa. Também se observou que grande parte dos alunos apresentava dificuldades ao nível da expressão escrita, pelo que as

frequentes atividades de redação de respostas e textos escritos em sala de aula impulsionaram a evolução significativamente positiva da turma neste domínio.

Sumário

Neste capítulo, foi descrito o contexto escolar em que teve lugar o Estágio Pedagógico tendo em conta as dimensões demográfica e socioeconómica. Relativamente a valores comuns, patentes no projeto educativo, destaca-se a relevância atribuída ao estreitamento das relações de natureza diversificada entre as escolas que constituem o agrupamento e entidades extraescolares. Conhecendo mais profundamente o contexto socioeducativo da escola, bem como a ideologia do projeto educativo e as especificidades da turma, foi possível delinear de forma adequada as atividades letivas e extraletivas realizadas durante a Prática Pedagógica Supervisionada.

Capítulo 2 — Descrição e reflexão crítica sobre a Prática Pedagógica Supervisionada

O presente capítulo comporta a descrição e reflexão crítica sobre o trabalho desenvolvido no estágio pedagógico. Para tal, começa-se pela apresentação da motivação para ingressar na carreira docente, por via do Mestrado em Ensino no âmbito do qual foi realizado o estágio (2.1.), seguida das expectativas e desafios com os quais me confrontei durante a prática pedagógica supervisionada (2.2.). Em seguida, descrevem-se as atividades letivas (2.3.) e extraletivas (2.4.) realizadas pela professora estagiária.

2.1. Motivação

Desde cedo fui fascinada pela carreira docente, mas não tinha decidido enveredar, de facto, por esta via, até ingressar no Ensino Secundário, na vertente de Ciências e Tecnologias. Determinei a mudança de área de estudos devido ao efeito que, enquanto aluna, os meus professores tiveram em mim, tendo sido capazes de estimular o meu autoconhecimento e, posteriormente, realização profissional.

Durante o meu percurso académico, complementei os estudos com a prática profissional ligada à área do Ensino, tendo trabalhado em vários centros de explicações, salas de estudo e participado em projetos de apoio ao sucesso escolar. Essas experiências foram criando em mim familiaridade com as matérias a lecionar, bem como a imersão na gestão de estratégias para conseguir colmatar as dificuldades dos alunos com os quais me deparava.

Dado que nunca tinha lecionado numa escola, a experiência de estágio permitiu-me conhecer a dinâmica de um grupo-turma, significativamente diferente da que tinha experienciado até então. Adaptei, nesse sentido, as estratégias de gestão de sala de aula, o que me permitiu descobrir e conhecer os diferentes contextos e singularidades dos alunos.

2.2 Expectativas e Desafios

No início do estágio pedagógico, receei não estar à altura do desafio que a prática da profissão docente comporta.

A dinâmica da sala de aula constituía um dos maiores receios por vários motivos, entre eles a dinâmica da comunicação em sala de aula, a gestão da tomada de palavra, a atenção à sobreposição de vozes e o diálogo entre alunos e com a docente.

Por outro lado, a precisão científica era algo que me preocupava, devido ao facto de as falhas de conhecimento do professor se refletirem na qualidade das aulas e, posteriormente, na aprendizagem dos alunos. Para além disso, pelo facto de nunca ter lecionado numa Escola Secundária, o que, enquanto aluna, tinha vivenciado há relativamente pouco tempo, instalou-se a dúvida quanto à capacidade de separar a vida pessoal da vida profissional. Ainda a proximidade aos alunos era algo que me preocupava, pois enquanto docente, defini como objetivo ser empática e perceber caso existissem problemas a nível psicológico, por exemplo. Deste modo, o facto de me situar numa posição de docente levou à preocupação com a gestão de emoções na relação com os alunos, o que fez com que estivesse atenta a sinais problemáticos, de modo a ter um impacto positivo no desenvolvimento pessoal dos discentes. Foi possível criar uma boa relação com os alunos da turma, baseada no profissionalismo, respeito mútuo, responsabilidade e empatia.

Os principais aspetos que tenho vindo a melhorar com a experiência, e pretendo continuar a melhorar ao longo da carreira docente, prendem-se com a gestão de tempo e de atividades dentro da sala de aula. Há ainda alguma dificuldade em perceber quando uma tarefa demora mais tempo do que o esperado, tempo esse que pode comprometer a realização plena da atividade seguinte. Para além disso, um aspeto que se revelou desafiante na iniciação à prática letiva foi a consciência das dificuldades dos alunos enquanto um todo (turma). O facto de alguns alunos responderem imediata e acertadamente às questões colocadas levou a uma ilusão algo frequente de que toda a turma estava a acompanhar o raciocínio. É algo que tenho trabalhado para melhorar, através da constante reformulação e envolvimento de todos nas tarefas (por exemplo, através de trabalhos em grupo). Optei por estas estratégias ao invés do questionamento, pois alguns alunos sentiam-se expostos e não mostravam as suas dúvidas.

2.3. Atividades letivas

A prática pedagógica supervisionada teve início na última semana de setembro de 2022 e terminou no fim de maio de 2023. Ao longo do ano letivo, assisti à maioria das aulas lecionadas pelas professoras orientadoras de Português e Inglês, não só no âmbito da turma que acompanhei ao longo do estágio, mas também em outras turmas que as mesmas acompanharam. A turma que

acompanhei e na qual dei as minhas aulas era do 10º ano. Tinha 4 tempos letivos de 50 minutos na disciplina de Português e na disciplina de Inglês, sendo que, em ambos os casos, 2 deles eram consecutivos. A observação de aulas revelou-se benéfica e produtiva para a minha prática docente, pois fui registando aspetos referentes à dinâmica da turma, especificidades individuais dos alunos, estratégias usadas pelas professoras orientadoras e os seus resultados. Deste modo, foi possível planificar com maior segurança e rigor as aulas que iria lecionar.

Lecionei 14 tempos letivos de Português, conforme previsto no Plano Individual de Formação (PIF), elaborado no início do estágio e 15 tempos letivos de Inglês, constituindo um tempo letivo a mais do que o inicialmente previsto, destinado à aplicação da segunda didatização de Inglês (cf. Capítulo 4).

Ao longo da prática letiva, as estratégias e recursos de ensino utilizados foram diversificados, tendo em conta as especificidades da turma e os conteúdos a lecionar, bem como os domínios previstos nas *Aprendizagens Essenciais de Português e de Inglês do 10.º Ano*. Assim, atendendo às especificidades da turma, criei materiais próprios para as aulas lecionadas. Considerando as aulas de Português, dediquei a maioria ao domínio da Educação Literária, tendo em conta a sua predominância no currículo de Português do Ensino Secundário. Ainda assim, explorei ligações com os domínios da Oralidade (compreensão e produção), Leitura, Escrita e Gramática. No que concerne às aulas de Inglês, foi possível passar por todos os domínios de forma mais igualitária: Competência Intercultural, Competência Estratégica, e Competência Comunicativa, que contempla a Compreensão oral e escrita, a Interação oral e escrita, a Produção oral e escrita.

2.4. Atividades extraletivas

Foram realizadas variadas iniciativas de cariz linguístico, literário, cultural, social e recreativo, atendendo à relevância e enriquecimento de competências a vários níveis que as atividades feitas em contexto extraletivo comportam para os alunos.

No âmbito da disciplina de Português, lecionei duas aulas propedêuticas, com vista a familiarizar os alunos com a minha prática pedagógica, bem como permitir que aprendessem conteúdos diversos, de acordo com o previsto nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 10º Ano*. Neste sentido, e tendo em conta as especificidades da turma, a primeira aula propedêutica comportou uma revisão de conteúdos gramaticais, especificamente, de Processos Fonológicos, a 26 de outubro de 2022, ao passo que a segunda consistiu na realização de uma Oficina de Escrita de texto expositivo, a 9 de novembro de 2022. Criei e dinamizei, ainda, uma Oficina de Escrita Criativa

de texto poético no dia 2 de junho de 2023, na Biblioteca Escolar, com a turma em questão: os alunos reescreveram, em grupo, alguns poemas de autores portugueses, nomeadamente Ricardo Reis, Eugénio de Andrade, Manuel Alegre, Manuel António Pina, Sophia de Mello Breyner Andresen, Miguel Torga e José Saramago. Para além disso, reconheci a importância da participação em projetos já existentes e dinamizados pela escola, pelo que colaborei nas atividades do Clube de Leitura, através da publicação de críticas literárias no respetivo *blog*, como forma de convite à leitura autónoma dos alunos em contexto extra-aula.

No que concerne à disciplina de Inglês, foram, com o mesmo objetivo, realizadas algumas aulas propedêuticas. A primeira destas aulas foi realizada numa turma de 7.º ano, no dia 6 de outubro de 2022, sobre adjetivos relacionados com sentimentos e personalidade, com variados objetivos: por um lado, como referido anteriormente, familiarizar os alunos com a prática pedagógica da professora estagiária, bem como permitir que aprendessem conteúdos diversos, de acordo com o previsto nas *Aprendizagens Essenciais de Inglês do 7º Ano*; por outro lado, na ótica do profissional de ensino, diversificar, desenvolver capacidade de flexibilidade e adaptação de estratégias conforme os níveis e os alunos em questão. Para além disso, a segunda aula propedêutica, desta vez já lecionada na turma que acompanhei durante o estágio pedagógico, foi a 18 de outubro de 2022, abordando temáticas relacionadas com a autoimagem e autoestima, partindo de excertos do texto literário *Silence is a Goldsifh*, de Annabel Pitcher. A aula seguinte realizou-se no dia 28 de outubro de 2022, visando não apenas familiarizar os alunos com a leitura de texto literário *The Tell-Tale Heart*, de Edgar Allan Poe (adaptado livremente), como também assinalar uma data relevante na cultura anglo-saxónica, o *Halloween*. Para além disso, dado que assisti a várias aulas de outra turma da professora orientadora do mesmo ano de escolaridade, lecionei outra aula a essa turma, seguindo a planificação de uma aula formativa. Os objetivos foram diversos: por um lado, desenvolver a flexibilidade de estratégias adaptadas a cada turma; por outro, enriquecer a minha prática letiva, no sentido de colocar em prática as sugestões de melhoria apontadas pela professora orientadora na aula lecionada na turma do estágio pedagógico. Para além disso, mantendo a intencionalidade de enriquecimento e crescimento profissional, coadjuvei uma turma de 7.º ano da professora orientadora, com o intuito de auxiliar alunos com dificuldades de aprendizagem no contexto de sala de aula.

Também no sentido de atender às dificuldades dos alunos na disciplina de Inglês, releva-se a participação no projeto escolar “Your English Grammar Booster”, um recurso digital com exercícios e explicações de cariz gramatical, visando auxiliar o estudo autónomo dos alunos através da disponibilização de exercícios verificados pelo professor. Para além disso, foi possível participar na Festa de Natal da escola; para tal, foram realizados ensaios em horário extraletivo, bem como

arranjos musicais⁸, tendo em conta as potencialidades lúdicas e musicais dos alunos da turma na qual se realizou a prática pedagógica. Ainda, considerando a relevância da comemoração de datas alusivas à língua inglesa (neste caso, o Dia da Língua Inglesa), dinamizei, no dia 28 de abril de 2023, o *English Language Quiz*, que consistiu numa atividade de questionário na qual os alunos, individualmente, responderam a questões relacionadas com a língua e cultura inglesas (incluindo os países de expressão inglesa).

Para além das atividades realizadas na escola, no sentido de enriquecer os meus conhecimentos e formação profissional, participei no Congresso *Os Lusíadas na Escola*, que decorreu no Centro de Artes e Espetáculos (CAE) da Figueira da Foz nos dias 18 e 19 de novembro de 2022. O congresso visou assinalar a publicação dos 450 anos da publicação d' *Os Lusíadas*, através da discussão de objetivos e procedimentos didáticos em torno do poema camoniano. Para tal, contou com a participação de investigadores do campo dos estudos camonianos, professores de Português do Ensino Básico e Secundário e, ainda, figuras da sociedade e da criação artística portuguesas influenciadas pela obra de Luís de Camões. Deste modo, através de conferências e painéis, recolhi informação relativa a testemunhos reais, abordagens teóricas e didáticas do texto camoniano.

Considero ainda relevante destacar uma experiência que contribuiu para a minha formação profissional, acima de tudo, mas também pessoal e social. Refiro-me à participação no *Blended Intensive Programme (BIP): Practical Romanian Language Course for International Students; a Didactic and Intercultural Experience*, que teve lugar em Iași, Roménia, entre os dias 28 de novembro e 3 de dezembro de 2022. Durante o BIP, realizado na Universidade Alexandru Ioan Cuza, tive oportunidade de frequentar aulas de romeno e *workshops*, assistir a conferências, e conhecer de forma profunda a dimensão cultural de Iași e da Roménia, bem como visitar alguns pontos histórico-culturais da região. Enquanto futura docente, a experiência enriqueceu significativamente a qualidade da minha prática, pois pude colocar-me no lugar do aluno, o que me permitiu conhecer várias estratégias e recursos didáticos que, posteriormente, utilizei nas minhas aulas.

Por fim, destaco a presença nas reuniões de avaliação do final do primeiro e segundo períodos letivos. Ter assistido ao funcionamento das referidas reuniões permitiu-me compreender de mais perto a complexidade tanto do processo de avaliação como da organização escolar. Foi possível estar presente em reuniões de avaliação das várias turmas cujas aulas assisti ao longo da prática pedagógica, o que se revelou uma mais-valia para aferir as especificidades de cada turma, bem como os métodos de atuação para colmatar as dificuldades.

⁸ Deixo, deste modo, um agradecimento especial ao meu amigo Daniel Mendes, que gentilmente se disponibilizou para ajudar nos arranjos musicais e permitir, assim, a realização desta atividade.

2.5. Balanço

A prática pedagógica supervisionada constituiu uma oportunidade para aprender e consolidar conhecimentos científicos e didáticos nas disciplinas de Português e de Inglês. Apresentarei, em seguida, algumas considerações referentes a ambas as áreas.

Como referido em 2.1., antes do estágio pedagógico, tinha já trabalhado como explicadora durante alguns anos, o que me permitiu adaptar e conhecer de perto algumas dificuldades que os alunos apresentaram. Deste modo, consegui responder com maior facilidade e de forma mais imediata a questões e/ou dúvidas levantadas durante as aulas lecionadas. Por outro lado, foi um grande desafio passar de um grupo restrito de, em média 1 a 3 explicandos, para uma turma de 28 alunos. Ainda assim, a experiência enquanto explicadora refletiu-se na minha prática pedagógica de forma benéfica, pois o acompanhamento individualizado (ou em pequenos grupos) dos alunos esteve presente nas aulas que lecionei. Gradualmente, tornei-me consciente das dificuldades da turma enquanto grupo, procurando, então, equilibrar momentos de apoio mais próximo aos alunos (trabalho individual e/ou em pares) com momentos de participação do grupo-turma.

Percebi, ao longo da prática pedagógica, que o rigor e cuidado na preparação das aulas desempenham um papel absolutamente fulcral na execução das mesmas. O conhecimento intrínseco das especificidades da turma permitiu a flexibilidade na escolha e adaptação de estratégias adotadas, tendo em conta o previsto nas *Aprendizagens Essenciais (AE)* e no *Perfil dos Alunos à Saída da Escolaridade Obrigatória (PASEO)*. Para além disso, ler diversas fontes, autores e perspetivas ajudou significativamente ao meu crescimento intelectual e, conseqüentemente, profissional: a maior segurança nos conteúdos levou à crescente qualidade das aulas lecionadas.

No que concerne ao momento da aula, a gestão do tempo foi, como referido em 2.2., uma das preocupações iniciais. Durante o estágio pedagógico, percebi que a planificação da aula, elaborada a pensar na turma em causa e nos seus ritmos de trabalho, constituía um guião a seguir. Contudo, fui-me deparando com diversos obstáculos da parte dos alunos que fizeram com que a planificação nem sempre fosse cumprida na totalidade, nomeadamente falhas no conhecimento prévio em relação a determinado assunto, questões e dificuldades na realização das tarefas. No início, considerava que o não cumprimento do plano de aula significava que a aula não tinha sido produtiva. Contudo, tendo em conta as reflexões críticas feitas após cada aula, bem como as sugestões das professoras orientadoras, fui-me apercebendo de que a prioridade seria sempre o sucesso dos alunos a cada tarefa. Assim, fui trabalhando o equilíbrio entre o que estava planificado e o que era necessário consolidar antes de passar à próxima atividade.

Sumário

Em suma, ao longo da prática pedagógica, foi possível compreender não só a complexidade do processo de ensino e aprendizagem, mas também descobrir o meu perfil enquanto docente. As experiências profissionais que tinha tido antes da realização do estágio pedagógico permitiram alguma familiaridade com o processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Contudo, lecionar para uma turma levou à adaptação de estratégias, abordagens e métodos de ensino. Neste sentido, planifiquei, lecionei e refleti sobre as diversas aulas numa perspetiva de aprendizagem contínua, levando-me a constatar que a experiência e o constante esforço para melhorar são pilares essenciais para a formação de um professor.

Capítulo 3 – Leitura no ensino de Português e Inglês: estratégias de compreensão

O presente capítulo encontra-se dividido em três partes. A primeira parte consiste na exploração do conceito e benefícios da compreensão da leitura. A segunda parte trata da exposição das sete estratégias de compreensão da leitura propostas por Judi Moreillon (2007). A terceira parte incide sobre a sétima estratégia de Moreillon (2007), referente à síntese, explora o conceito de síntese e justifica o seu uso prático em aula.

3.1. Ensino e aprendizagem da leitura

O ato de leitura, em moldes analógicos e/ou digitais, está presente nas sociedades em diferentes espaços, situações ou contextos, quer a nível escolar/académico, quer profissional e/ou pessoal. Para o propósito deste relatório, considera-se indispensável conhecer o fenómeno de leitura no contexto escolar. É, então, relevante, destacar o que é dito por Maria José Ferraz (2007), que trabalhou, entre outros domínios, o ensino da leitura: o ato de ler é um processo cognitivo e criativo que ultrapassa a decifração do código escrito e permite ao leitor compreender de forma mais completa o mundo e a si próprio (Ferraz, 2007: 37).

A leitura inclui o processo de descodificação dos símbolos gráficos num momento inicial, após o qual o leitor atribui sentido ao que lê. Também Penny Ur (2009) sustenta que a leitura supõe uma primeira fase de descodificação e uma fase posterior de compreensão. Assim, a leitura pressupõe a fase de *reading* e, posteriormente, a de *understanding* (Ur, 2009: 138). Compreender o que se lê define-se, então, como a obtenção de informação, através da atribuição de significado aos símbolos gráficos (Sim-Sim, 2007: 7).

A leitura é um processo mental complexo que parte da descodificação dos símbolos gráficos para a atribuição de sentido. Vítor Cruz (2007: 45) segue esta linha de pensamento, considerando ainda que a leitura é uma atividade mental complexa que envolve não apenas o processo cognitivo de descodificação, mas também uma série de processos psicológicos de diferentes níveis. O autor afirma ainda que é unânime nos múltiplos modelos explicativos da leitura que a mesma é uma atividade exigente, construída por uma variedade de processos diferentes que conduzem o leitor do estímulo visual à compreensão plena do texto (Cruz, 2007: 45). Tendo em conta a reflexão feita até agora, existem processos de nível inferior e de nível superior. Os processos de nível inferior dizem

respeito à fase inicial do processo de leitura, isto é, o primeiro contacto com o texto e a sua descodificação. Estão, então, normalmente associados ao campo da fonologia. Por outro lado, os processos de nível superior são do âmbito sintático, semântico e discursivo, fazendo com que sejam essenciais à compreensão (Cruz, 2007: 53).

A compreensão da leitura conduz à aprendizagem através da chamada 'memorização compreensiva', ou seja, a nova informação obtida no ato da leitura é articulada e relacionada com o que o leitor já sabia previamente, gerando e/ou completando conhecimentos (Solé, 1992: 39). Como tal, a leitura gera gratificação no leitor, motivando-o a ler e, conseqüentemente, a compreender cada vez mais (Solé, 1992: 39). Deste modo, a informação obtida na leitura pode ser usada pelo leitor em diversos contextos, adaptando-a à sua funcionalidade, para, por exemplo, resolver problemas práticos e/ou relacionar a informação que já conhece com a que acaba de receber. Dado que a aprendizagem se constrói com base na relação entre o conhecimento prévio e a informação nova, o leitor não precisa de conhecer determinado assunto com antecedência para o compreender no momento da leitura (Smith, 2004: 13).

Uma vez que a compreensão da leitura gera, entre outras vantagens, a aprendizagem, torna-se indispensável incentivar o seu ensino no contexto escolar. Ainda que a compreensão da leitura seja uma capacidade transversal ao contexto em que nos encontramos, é uma competência iniciada e impulsionada pela escola. Ademais, a leitura desempenha um papel significativo na vida do indivíduo enquanto membro de uma comunidade, logo, o seu ensino em contexto escolar assume uma relevância acrescida, uma vez que a existência de problemas na compreensão da leitura refletir-se-ão posteriormente na sociedade. Martins & Sá (2008: 239) relevam a pertinência do ensino da leitura nas escolas considerando o seu papel primordial na aprendizagem das outras disciplinas do currículo escolar. Os mesmos autores argumentam que o ensino de competências ao nível da compreensão da leitura devem ser uma prioridade nas escolas, na medida em que condicionam a integração social do indivíduo:

Desenvolver competências de compreensão na leitura é um dos objetivos essenciais da escolarização dos cidadãos e um contributo fundamental para a sua integração social; (...) é uma questão de sobrevivência na vida do cidadão, um fator de facilidade no acesso à cultura comum e na sua partilha, na mobilidade social. (...) os problemas decorrentes de dificuldades em leitura e em escrita deveriam ser abraçados por todos, de forma a se colmatarem as várias lacunas detetadas. À escola cabe um papel importante na resolução de problemas de literacia. (Martins & Sá, 2008: 240).

A compreensão da leitura é uma competência-base do estudante que virá a ser membro da sociedade em que se insere. Para além das vantagens acima referidas, a compreensão da leitura comporta ainda uma função utilitária, o que reforça ainda mais a relevância desta competência no espaço escolar enquanto preparador do futuro. A função utilitária contempla a leitura de textos não literários presentes no quotidiano do indivíduo. Maria José Ferraz avança alguns exemplos de textos utilitários, tais como recados, guias turísticos, manuais de instruções e textos de divulgação científica (Ferraz, 2007: 37). Reforça-se que quer sejam textos literários, quer textos utilitários, é necessário que o leitor leia frequentemente, para que a compreensão da leitura seja desenvolvida (Ferraz, 2007: 37). Desta forma, a importância do desenvolvimento da compreensão da leitura na escola é inegável, pelo que é vista como essencial nos documentos curriculares em vigor.

Para que se compreenda de forma mais profunda o conceito de leitura, destacam-se os modelos de leitura ascendentes, descendentes e interativos, segundo Isabel Alarcão (1991), Isabel Solé (1992) e Vítor Cruz (2007).

Em primeiro lugar, nos modelos ascendentes, a leitura consiste num processo que começa na descodificação do código gráfico e parte, depois, para a identificação de unidades progressivamente mais vastas, tais como palavras e frases. Como refere Isabel Alarcão (1991: 22), estes modelos “concebem a leitura como um processo linear com início na identificação das miniunidades do texto e progredindo de forma analítico/sintética para unidades cada vez mais abrangentes”. Trata-se, então, de um processo organizado hierarquicamente de forma ascendente, que considera a leitura um processo essencialmente indutivo, pois centra-se no texto, código e processos de descodificação, excluindo quase por completo os fatores contexto e conhecimento do leitor.

Por sua vez, os modelos descendentes são caracterizados pelo relevo dado ao sujeito leitor e às suas experiências/conhecimento prévios, pelo que a leitura é considerada um processo dedutivo. Os modelos em questão partem do sujeito leitor, que recorre ao seu conhecimento prévio acerca do tema e do código linguístico para levantar hipóteses acerca do texto. Gradualmente, o leitor procurará recolher informação para confirmar ou não essas hipóteses que levantou previamente. Caso sejam rejeitadas pela informação gráfica, sintática e semântica do texto, o leitor levanta novas hipóteses. Neste sentido, Isabel Alarcão (1991: 23)⁹ especifica que os modelos descendentes partem da experiência e conhecimento prévios do leitor, que usa o texto como forma de recolher informação para confirmar ou não as suas hipóteses.

⁹ Segundo Smith (2004) (*as cited in* Alarcão, 1991: 23), enquanto “a expressão «what the eyes tell the brain» caracterizaria os modelos ascendentes, os descendentes evocariam uma enunciação do tipo «what the brain tells the eye»” (Alarcão, 1991: 23).

Considerando a leitura um processo de equilíbrio entre o leitor e o texto, surgem os modelos interativos, segundo os quais o leitor constrói constantemente conhecimento ao cruzar a informação presente no texto e aquilo que já sabia previamente. Assim, os modelos interativos pressupõem a correlação entre os modelos ascendentes e descendentes. Por um lado, o leitor identifica e constrói sentido a partir dos estímulos-sinais que o texto lhe oferece (Alarcão, 1991: 25), isto é, o texto assume um papel significativo. Por outro lado, o leitor socorre-se do seu conhecimento prévio acerca do assunto do texto e da língua para gerar aprendizagem, baseando-se em hipóteses e expectativas (Alarcão, 1991: 25).

Uma vez que, segundo os modelos interativos, o leitor e o texto desempenham um papel igualmente importante, a atribuição de sentido e, conseqüentemente, a aprendizagem, são afetadas pelo nível de interação do leitor com o texto. Assim, dois leitores podem obter níveis de compreensão diferentes sobre o mesmo texto, da mesma forma que o mesmo leitor pode compreender de forma distinta dois textos diferentes (Sim-Sim, 2007: 7).

Dada a relevância da aprendizagem da leitura, torna-se necessário compreender de que modo se pode ensinar essa competência de forma eficaz. Segundo Inês Sim-Sim (2007: 6), a eficácia da aprendizagem da leitura depende, entre outros, do ensino da decifração e do ensino explícito de estratégias para a compreensão.

3.2. Estratégias de compreensão de leitura

O ensino explícito de estratégias de compreensão da leitura visa dotar os alunos de ferramentas para compreenderem, deliberadamente, o que leem (Sim-Sim, 2007: 15). A este propósito, Jocelyne Giasson (1993: 204) argumenta que o ensino explícito das estratégias de compreensão da leitura é essencial em situações nas quais os alunos não sabem, autonomamente, utilizá-las. Como não as conhecem ou não reconhecem o seu valor, os alunos dificilmente utilizarão estratégias de compreensão da leitura de forma eficaz.

Atendendo ao quadro teórico apresentado, passar-se-á a explorar de que forma(s) é possível operacionalizar o desenvolvimento da compreensão da leitura no espaço de sala de aula. Para tal, realça-se a importância do trabalho de Judi Moreillon (2007) no campo das estratégias de compreensão da leitura. Judi Moreillon trabalha, em larga escala, a integração da leitura e da literatura no espaço escolar. Na sua obra, *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension* (2007), Moreillon aponta sete estratégias de compreensão da leitura às quais o

professor pode recorrer para impulsionar o sucesso dos alunos na sala de aula. Assim, passar-se-á agora à exposição das sete estratégias de compreensão da leitura apresentadas por Judi Moreillon (2007), a saber: *Activating or building background knowledge, Using Sensory Images, Questioning, Making Predictions or Inferences, Determining Main Ideas, Using Fix-Up Options, Synthesizing*¹⁰.

Activating or building background knowledge

A primeira estratégia prende-se com a ativação ou construção de conhecimento prévio à leitura. O conhecimento prévio pode caracterizar-se pelos sentimentos, experiências e até mesmo personalidade do leitor. Deste modo, refere-se a fatores que influenciam a resposta a cada leitura do texto, pois esta é única e individual, mesmo que o leitor leia o mesmo texto em momentos diferentes (Moreillon, 2007: 19). Assim, justifica-se que o professor inicie as aulas com atividades de *brainstorming* e/ou questões sobre ideias anteriores, e não assuma *a priori* que os alunos possuem determinadas experiências e/ou conhecimentos prévios relacionados com os conteúdos em estudo (Moreillon, 2007: 20). A ativação ou construção do conhecimento prévio revela-se vantajosa, na medida em que o professor terá de se familiarizar quanto aos conhecimentos que os alunos já possuem em relação ao conteúdo a tratar. Em função do conhecimento prévio dos alunos, o docente poderá ter de adaptar a sua abordagem, pois haverá, eventualmente, a necessidade de rever alguns pressupostos para a compreensão do texto em questão (Moreillon, 2007: 21).

Para que possa compreender mais eficazmente o que os alunos já sabem, o professor deve tornar a partilha na sala de aula num espaço seguro. Assim, os alunos partilharão mais facilmente as ideias que surgem antes da leitura de determinado texto. O momento de partilha de conhecimento prévio deve acontecer, precisamente, antes da leitura do texto; caso contrário, o professor terá de interromper a leitura para fomentar a reflexão. Depois de ler o texto, deve existir um outro momento de partilha, desta vez das ligações feitas entre o momento prévio e posterior à leitura.

Using Sensory Images

A segunda estratégia apresentada por Moreillon prende-se com o uso de imagens sensoriais como forma de impulsionar a compreensão da leitura. As imagens sensoriais podem estar presentes de duas formas. Em primeiro lugar, o conhecimento prévio do aluno, referido anteriormente, pode ser constituído por imagens sensoriais, na medida em que inclui memórias e/ou experiências retratadas mentalmente (Moreillon, 2007: 39). Em segundo lugar, Moreillon considera que o uso de textos sem ilustração pode também impulsionar a criação de novas imagens sensoriais, relativas, por exemplo, a cenários, enredos ou personagens presentes no texto (Moreillon, 2007: 40).

¹⁰ Dada a natureza bidisciplinar do Relatório de Estágio, optou-se por manter a designação da autora.

O uso de imagens sensoriais desenvolve a compreensão da leitura, uma vez que auxilia os alunos, por um lado, na construção de experiências e memórias que irão mais facilmente recordar *a posteriori*. Por outro lado, o uso de imagens sensoriais permite aos alunos direcionar os seus sentidos para a literacia, isto é, o uso mais sofisticado dos seus sentidos aumenta a compreensão e a fruição da leitura do texto (Moreillon, 2007: 40). Assim, na sala de aula, a música pode ser usada, bem como componentes áudio que traduzam determinados aspetos no texto (por exemplo, a rima ou o ritmo de um poema), com o objetivo de impulsionar a participação dos alunos como ouvintes ativos, reconhecendo a importância dessa capacidade para o enriquecimento da leitura do texto escrito (Moreillon, 2007: 41).

Questioning

A terceira estratégia trata a técnica de questionamento, que é inerente à construção do conhecimento. Quando usado pelo professor, o questionário deve ter como objetivo obter respostas que forcem os alunos a refletir de modo mais complexo sobre aspetos que não sejam imediatamente decifrados no texto, ou seja, que requeiram alguma interpretação (Moreillon, 2007: 59). Neste sentido, a técnica de questionário, quando realizada deste modo, é produtiva para os alunos, na medida em que não apenas lhes permite perceber o que já sabem sobre o assunto, como também auxilia o professor na orientação para novas explorações e reflexões (Moreillon, 2007: 59).

No que concerne ao uso da estratégia em sala de aula, é referida a importância das questões feitas durante a leitura. É focada, especialmente, a importância do questionamento durante a leitura, pois torna-a mais desafiante e construtiva (Moreillon, 2007: 60). Para além disso, são destacadas as questões abertas em prol das que requerem respostas simples, por dois motivos: por um lado, as questões abertas incentivam o espírito crítico dos alunos, uma vez que não se encerram numa resposta certa ou errada; por outro lado, requerem dos alunos a elaboração de um discurso mais cuidado e estruturado para explicar o seu ponto de vista (Moreillon, 2007: 60).

Making Predictions or Inferences

A estratégia seguinte considera as previsões e inferências feitas no momento de pré-leitura. Assim, destaca o papel do aluno leitor na construção do sentido do texto, encarando cada interpretação como única (Moreillon, 2007: 77). Como tal, justifica-se o uso desta estratégia, uma vez que as inferências e previsões são pessoais, conferindo individualidade à visão que o aluno tem do texto que vai ler. Como se pode ler em seguida, Moreillon argumenta que as inferências orientam a leitura, na medida em que o leitor constrói sentido da mesma consoante a sua experiência.

By definition, inference requires that each reader construct a meaning that makes the text a reflection of her experience. In this way, the text becomes integrated into a reader's schema or background knowledge and holds the potential to change that schema. Readers who excel at inference may actually experience a sense of rewriting the text as they read. (Moreillon, 2007: 77).

Na sala de aula, é referida a relevância do registo das inferências e previsões dos alunos, para que as possam comparar com as suas impressões pós-leitura. Assim, o facto de os alunos lerem um texto de forma a testarem as hipóteses registadas torna a leitura mais desafiante, motivadora e agradável para os mesmos (Moreillon, 2007: 79-83).

Determining Main Ideas

A quinta estratégia apresentada prende-se com a definição das ideias principais de um texto. É destacado por Moreillon (2007: 97-98) que os alunos devem, incentivados e/ou orientados pelo professor, estabelecer objetivos de leitura, os quais irão influenciar em larga escala a sua compreensão do texto. A seleção da(s) ideia(s) principal(is) está sempre dependente do objetivo de leitura estabelecido pelo aluno, bem como da interpretação do próprio leitor (Moreillon, 2007: 103). Sendo assim, o professor deve transmitir aos alunos que a seleção da(s) ideia(s) principal(is) é essencial, pois é partindo da(s) mesma(s) que se vão elencar os detalhes que constroem a totalidade do texto. É benéfico que o aluno aprenda a priorizar informação, para que consiga, autonomamente, construir esquemas e desenvolver a capacidade de relacionar informação e, conseqüentemente, construir conhecimento (Moreillon, 2007: 98).

No que concerne à operacionalização da seleção das ideias principais na sala de aula, é incentivada a tomada de notas, bem como a sumarização do texto, tendo em conta a(s) ideia(s) principal(is) selecionadas.

Using Fix-Up Options

Por sua vez, a estratégia seguinte visa colmatar algumas falhas que possam existir na compreensão do texto. Os próprios alunos devem ser promotores deste processo, isto é, o professor deve ensiná-los a tomar consciência de quando não compreendem o texto, bem como dar-lhes conhecimento das ferramentas que podem usar para resolver essa situação. Como afirma Moreillon (2007: 115), o professor deve ensinar os discentes a reconhecer sintomas de falhas na compreensão, para depois lhes fornecer as ferramentas necessárias para a construção do sentido. Assim, é

essencial que os alunos consigam perceber os momentos em que não estão a compreender o texto, para que possam agir no sentido de colmatar as falhas. As opções apontadas pela autora (Moreillon, 2007: 117-119) prendem-se com (i) a monitorização da compreensão pela parte do professor, através de questões no momento da leitura, ou (ii) a automonitorização dos alunos, para a qual são apresentadas pela autora uma série de opções, nomeadamente a releitura, a análise sintática das frases, a consulta de glossários e/ou índice e a redefinição dos objetivos de leitura.

Synthesizing

Por último, a estratégia número sete trata a Síntese. Destaca-se que a síntese apresentada por Moreillon (2007) é relativamente diferente do que é considerado ao longo do relatório como o texto de género síntese, uma vez que o termo *Synthesis* considera a sumarização de aspetos comuns a um ou a vários textos, incluindo uma perspetiva interpretativa e subjetiva do leitor. Por outro lado, *Summary* será o termo mais próximo do que se considera o texto de síntese, na terminologia portuguesa, ou seja, a redução de um texto-fonte ao seu essencial, tendo em conta a(s) ideia(s) principal(is) que o constitui(em). Sendo assim, segundo Moreillon, para construir uma *Synthesis*, é necessário que o *Summary* seja parte do processo, isto é, para relacionar as ideias principais de diferentes textos, é necessário que, primeiro, haja uma fase de seleção da informação principal.

Moreillon admite a possibilidade de sintetizar a informação contida em apenas um texto. Contudo, considera significativamente mais benéfico que o leitor seja capaz de criar relações entre vários textos, no sentido de cruzar informação criticamente, uma vez que o processo de seleção da informação requer opções subjetivas de cada leitor (Moreillon, 2007: 132).

3.2.1. A síntese como estratégia de leitura: compreensão *versus* produção escrita

Considerando a última estratégia de compreensão da leitura proposta por Moreillon (2007), a síntese, interligam-se, inerentemente, os domínios da compreensão e produção escrita. Nesse sentido, passar-se-á à exploração dessa relação, do ponto de vista didático, bem como os seus benefícios.

Foque-se a síntese como estratégia de compreensão da leitura. Em primeiro lugar, o ato de reduzir a informação ao essencial é antecedido da compreensão do texto escrito e, assim, dependerá da maneira como o texto for lido (Giasson, 1993: 121). Giasson (1993) apresenta uma pesquisa feita por Taylor (1984) (*as cited in* Giasson, 1993: 121-122), na qual foi observado que os alunos mais

hábeis na capacidade de resumir informação demoravam mais tempo na leitura do que na produção escrita, ou seja, a seleção da informação principal e posterior fase de escrita só existem quando existe, numa primeira fase, compreensão do que se lê. Ademais, o ato de resumir satisfaz os critérios de aprendizagem ao nível da compreensão na Taxonomia de Bloom (Bloom et al., 1956), pois pressupõe que o leitor compreenda e interprete a informação para que a selecione criticamente.

Consciente da fragilidade do estabelecimento dos conceitos de *síntese* e *resumo*, bem como de *synthesis* e *summary*, ressalva-se que, embora sejam reconhecidamente tipos de texto diferentes, existem aspetos comuns a ambos que se afiguram relevantes, tais como a relevância da identificação da(s) ideia(s) principal(is) de um texto.

Uma vez que a seleção da informação principal é sempre subjetiva, considera-se que a síntese pressupõe que o leitor aprenda com as ideias dos outros e, analisando e interpretando criticamente as mesmas, torne a informação sua. A seleção da informação é feita criticamente, logo, através da síntese, o indivíduo oferece as suas próprias interpretações. Considera-se, então, que a elaboração de um texto de síntese é uma atividade que não só impulsiona como permite verificar a compreensão que o leitor tem de um determinado texto-fonte. Para além disso, Giasson (1993: 115) sustenta a importância da seleção das ideias principais como parte do processo de compreensão do texto, uma vez que, para tal, o leitor construiria uma representação global do texto, o que, aliás, permite relacionar duas das estratégias apresentadas por Moreillon: *Main Ideas* e *Synthesis*.

Coloca-se, neste âmbito, a questão da produção escrita como forma de aferição da compreensão da leitura, considerando que mesmo os alunos que compreenderam o conteúdo do texto na totalidade poderão revelar dificuldades no domínio da escrita e, como tal, comprometer essa associação. Segundo Barbeiro e Pereira (2007: 15), a produção escrita exige competências de seleção e combinação de expressões linguísticas, que serão organizadas em unidades hierarquicamente superiores como forma de representar o conteúdo que se quer expressar. Assim, a escrita concretiza a representação do conhecimento que o leitor tem em relação a determinado assunto.

Isabel Solé (1992: 121) considera que a seleção da ideia principal de um texto é um fenómeno essencial para a sua compreensão, o que, aliás, fortalece a relevância desta estratégia para a compreensão da leitura. O ensino da seleção da(s) ideia(s) principal(is) beneficia do ensino explícito, ou seja, (i) explicar aos alunos as razões para o uso da estratégia, (ii) exemplificá-la e, por fim, (iii) proporcionar-lhes situações nas quais possam aplicá-la (Giasson, 1993: 113).

Em seguida, focando a elaboração do texto de síntese, é essencial que os alunos conheçam as regras para tal, de forma explícita e transparente. Para tal, como apresentado por Giasson (1993: 124), o professor deve apresentar as características uma a uma aos alunos, projetando-as e acompanhando-as de explicações curtas e de exemplos práticos.

Tratando-se de um processo de produção escrita, consideram-se as fases inerentes ao mesmo: planificação, textualização e revisão, que serão apresentadas em seguida, segundo Barbeiro e Pereira (2007).

Processo de produção escrita

A fase de planificação afigura-se relevante, pois permite estabelecer objetivos e antecipar resultados, com base nos conteúdos selecionados, que serão posteriormente organizados pelo aluno em função da tarefa solicitada (Barbeiro & Pereira, 2007: 18). Neste sentido, passa por subetapas:

- a) ativação de conteúdo, que consiste em fazer o registo da informação a incluir no texto, partindo de ideias como chuvas de ideias ou pesquisas;
- b) seleção de conteúdo, que constitui a lista resultante da informação da etapa anterior, isto é, os vocábulos/expressões considerados mais importantes para estarem presentes no texto;
- c) organização de conteúdo, ou seja, representar graficamente a informação, por meio de esquemas ou mapas de ideias (Barbeiro & Pereira, 2007: 20).

A segunda fase, a de textualização, consiste na redação propriamente dita, isto é, na organização da informação em frases, parágrafos e/ou secções que irão formar o texto (Barbeiro & Pereira, 2007: 18). O aluno que escreve vai-se apercebendo, ao longo da tarefa da textualização, de que poderá ter de voltar à planificação inicial e até mesmo ao texto original para realçar alguma informação, pois o registo de algumas ideias poderá ter sido feito de forma genérica. Quando tal acontece, irá tentar explicitá-las ou clarificá-las de forma a serem lidas como ideias principais. Para além disso, o aluno cuidará da formulação linguística, tendo em conta o conteúdo do texto e o seu destinatário/situação de comunicação. No âmbito da semântica, o aluno perceberá que tem de conferir coesão linguística e coerência lógica ao texto, pelo que entenderá que a textualização não pode consistir na mera justaposição de frases ou proposições autónomas, mas numa unidade de sentido (Barbeiro & Pereira, 2007: 18).

Em terceiro lugar, considera-se a fase da revisão, que consiste na releitura, avaliação e reformulação do que foi escrito. Apesar de ser uma ação que acontece ao longo de todo o processo de produção escrita, não retira o lugar e o papel essencial da revisão final (Barbeiro & Pereira, 2007: 19). A revisão não deve incidir exclusivamente nos aspetos ortográficos e/ou gráficos, mas ter um

alcance mais profundo, impulsionando a reorganização e reescrita de partes do texto consoante variáveis como a reflexão realizada e o tempo disponível.¹¹ A revisão surge como uma etapa de reflexão em relação ao produto da textualização. A planificação inicial permite, mesmo na fase final, o confronto dos objetivos e organização previstos e as decisões tomadas no sentido de os alterar e/ou manter após a textualização e revisão (Barbeiro & Pereira, 2007: 19).

Uma vez que as fases de planificação, textualização e revisão são realizadas criticamente, o produto é diferente consoante o indivíduo que lê e que escreve. Deste modo, o texto resultante beneficiará do trabalho em grupo, ao permitir o encontro entre as perspetivas e conhecimento dos pares durante o processo de escrita, transformando a colaboração num instrumento de aprendizagem (Barbeiro & Pereira, 2007: 10). Dado que no trabalho de escrita em grupos os alunos trocam e confrontam opiniões, alternativas, explicações e perspetivas face ao processo, resultam decisões tomadas em conjunto. Surge, então, a componente social e emocional no relacionamento entre os elementos do grupo, uma vez que as contribuições para o produto (intermédio ou final) devem ser realizadas por todos os intervenientes, considerando a equidade da sua participação, que, consequentemente, reforça o sentimento de participação dos indivíduos na tarefa.

Sumário

A compreensão da leitura é um processo mental complexo, que permite a aprendizagem através das relações que o leitor estabelece entre o seu conhecimento prévio e a nova informação, que adquire no momento da leitura. Tratando-se de uma competência transversal às várias disciplinas e contextos, importa dotar os alunos leitores de estratégias que lhes permitam ler autonomamente. Moreillon (2007) apresentou 7 estratégias que desenvolvem a compreensão da leitura, das quais se selecionou a síntese para objeto de estudo do presente relatório. A síntese pressupõe que exista seleção crítica das ideias principais, o que, por si só, permite aferir a interpretação do leitor em relação à informação do texto. Deste modo, considera-se a síntese como uma estratégia de leitura que permite aferir a compreensão.

¹¹ Foi realçado, ao longo das aulas lecionadas, a importância da revisão final de um texto e/ou resposta escrita, considerando não só os aspetos referidos como também a eliminação de repetições e a substituição de vocábulos no âmbito da adequação da linguagem.

Capítulo 4 – Estudo de caso científico-didático: metodologia e apresentação dos resultados

Nesta secção, proponho-me tratar o procedimento e análise de dados feitos no âmbito do estudo de caso científico-didático. Em primeiro lugar, serão tratados aspetos de natureza metodológica do estudo de caso, sendo descritos os procedimentos de recolha de dados, bem como as avaliações diagnósticas realizadas na fase inicial da investigação. Em segundo lugar, serão explicitadas a primeira e segunda didatizações desenvolvidas em cada disciplina, tendo em conta o tema monográfico do presente Relatório de Estágio – a síntese como estratégia de compreensão de leitura. Por fim, serão apresentados e analisados os resultados das aplicações didáticas em Português e em Inglês.

4.1. Aspetos metodológicos do estudo de caso científico-didático

Em termos de metodologia de investigação, foi feito um estudo de caso que, segundo Morgado (2012: 56), consiste numa “estratégia investigativa através da qual se procuram analisar, descrever e compreender determinados casos particulares (de indivíduos, grupos ou situações)”. Considerando as fases do estudo de caso apresentadas por Nisbet e Watt (1978) (*as cited in* Morgado, 2012: 68), o plano de investigação contou com:

1. a *fase exploratória*, que permitiu a escolha do tema e, posteriormente, os objetivos, pergunta de investigação e leituras teóricas apresentadas no presente capítulo;
2. a *fase de recolha de dados*, na qual se delimitou o problema a analisar, e, posteriormente, se recolheram os dados através de diferentes instrumentos para o presente estudo;
3. a *fase da análise, interpretação e divulgação dos resultados*, na qual, mediante o tratamento, a análise e a interpretação dos dados recolhidos, foram elaboradas conclusões do estudo.

A pergunta de investigação à qual o presente relatório pretende responder é “De que modo a estratégia de compreensão de leitura “síntese” desenvolve a leitura?” Neste sentido, foram elencados alguns objetivos da investigação, que se prendem com a necessidade de:

- a) aferir a metacognição da síntese como estratégia de leitura;
- b) aferir a categorização de informação realizada pelos alunos e a competência de seleção das ideias principais, através da representação gráfica e da textualização;

- c) confirmar os efeitos positivos da textualização da síntese na compreensão de leitura.

Instrumentos de recolha e tratamento de dados

Tendo em conta os objetivos, definiram-se cinco instrumentos de recolha de dados:

- a) Questionário 1 “Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura” (Mokhtari & Reichard, 2002: 249-259);
- b) atividade diagnóstica “Oficina de Leitura e Escrita – Síntese”;
- c) atividade de representação gráfica das ideias principais;
- d) atividade de textualização de síntese;
- e) Questionário 2 - autoavaliação da perceção dos alunos face às Didatizações.

No que respeita ao tratamento de dados, as respostas aos questionários referidos em a) e e) foram submetidas através de um formulário no *Google Forms*. O Questionário 2 foi realizado apenas uma vez em cada disciplina, após todas as didatizações (em Português e Inglês).

Os textos de síntese produzidos pelos alunos na Oficina de Leitura e Escrita foram recolhidos e posteriormente devolvidos com *feedback* individual, no contexto da avaliação formativa, através da plataforma *Google Classroom*.

Por fim, as representações gráficas e sínteses manuscritas pelos alunos nas Didatizações foram recolhidas e, posteriormente, transcritas para um documento *Word*.

Para fins da investigação, a análise das produções escritas não considerou aspetos formais de natureza ortográfica e/ou sintática; estes aspetos foram comentados e corrigidos com os alunos no cumprimento dos objetivos de ensino e aprendizagem das disciplinas. Assim, os exemplos das produções escritas nas didatizações correspondem à fase posterior de correção.

Codificação de dados

O estudo foi aplicado numa turma de 10.º ano nas disciplinas de Português (27 alunos) e de Inglês¹² (28 alunos). A turma foi dividida em grupos de quatro elementos: para agilizar a organização dos grupos, optou-se por defini-los consoante a disposição da sala de aula, isto é, os alunos trabalharam com os colegas que estavam mais próximos. A cada grupo foi atribuído um número de

¹² No contexto escolar, espera-se que os alunos do 10.º ano correspondam aos níveis B1.1 e B1.2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (Ministério da Educação, 2001), conforme as *Aprendizagens Essenciais de Inglês do 10.º Ano* (2018).

forma aleatória, utilizado para identificar mesmo grupo de alunos na recolha de dados ao longo de todas as Didatizações em ambas as disciplinas.

Com o objetivo de assegurar o anonimato dos alunos, os resultados foram codificados. Na codificação, usa-se DIAG para a fase de avaliação diagnóstica, D1 para a primeira didatização e D2 para a segunda didatização. Em seguida, identifica-se a disciplina, PT para Português e ING para Inglês. Por fim, aparece o número do grupo (de 1 a 7). Assim, por exemplo, o código D2_PT_7 refere-se à síntese do grupo 7, feito na segunda didatização em Português.

4.2. Procedimentos de recolha de dados

No que concerne à metodologia da análise dos dados, foi feita a recolha de dados sobre a consciência metacognitiva de estratégias de compreensão de leitura, a que se seguiu a codificação de dados e análise quantitativa das respostas. Recorda-se que, sendo a mesma turma nas duas disciplinas, considerou-se que faria sentido aplicar o questionário apenas uma vez. Ainda que a sequência de atividades realizada nas duas disciplinas tenha aspetos similares, será descrito o procedimento de cada uma.

Na disciplina de Português (Tabela 1), o Questionário “Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura” (Mokhtari & Reichard, 2002: 249-259) foi disponibilizado à turma via *Google Classroom*, no formato *Google Forms* (Anexo 1), no dia 13 de outubro de 2022. Ainda na fase de avaliação diagnóstica, a Oficina de Leitura e Escrita: Síntese foi realizada no dia 1 de fevereiro de 2023 e os textos escritos pelos alunos foram submetidos via *Google Classroom* até ao dia 5 de fevereiro. Posteriormente, os alunos receberam os seus textos com sugestões de melhoria, para que os reformulassem; a versão final da síntese apresentada aos pelos alunos foi utilizada como instrumento de avaliação formativa. Para o estudo da síntese enquanto estratégia da compreensão da leitura, também foram definidas as categorias de análise tendo em conta os dados recolhidos na atividade de avaliação diagnóstica.

A primeira didatização foi realizada a 10 de março de 2023, na qual cada grupo procedeu à representação gráfica manuscrita das ideias principais, assim como à síntese do texto “Influências e o tema do amor em Camões”. Na segunda didatização, a 28 de abril de 2023, a representação gráfica manuscrita das ideias principais e a síntese do texto centraram-se no texto “Locus amoenus”. Quer as representações gráficas quer as textualizações das sínteses das duas aplicações didáticas foram codificadas.

Por fim, foi aplicado o Questionário 2 (Anexo 2), que visava a recolha da perceção dos alunos sobre as atividades, tendo sido disponibilizado, via *Google Classroom*, no dia 28 de abril de 2023.

Todos os dados recolhidos foram submetidos a uma análise quer quantitativa quer qualitativa.

Tabela 1: Procedimento metodológico em Português

ETAPA	DESCRIÇÃO
1.	Recolha das respostas ao Questionário 1 “Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura”
2.	Tratamento dos dados: codificação de dados e análise quantitativa das respostas ao questionário
3.	Recolha dos textos de síntese produzidos na <i>Oficina de Leitura e Escrita: síntese</i>
4.	Análise qualitativa e quantitativa dos textos de síntese
5.	Devolução dos textos aos alunos
6.	Definição das categorias de análise
7.	Recolha das representações gráficas e sínteses produzidas na Primeira Didatização
8.	Tratamento dos dados: codificação das representações gráficas e textos de síntese recolhidos
9.	Análise qualitativa e quantitativa das representações gráficas e dos textos de síntese
10.	Recolha das representações gráficas e sínteses produzidas na Segunda Didatização
11.	Recolha das respostas ao Questionário 2: perceção dos alunos sobre as atividades
12.	Tratamento dos dados: codificação das representações gráficas e textos de síntese recolhidos
13.	Análise qualitativa e quantitativa das representações gráficas e dos textos de síntese
14.	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário

Na disciplina de Inglês (Tabela 2), considerou-se igualmente relevante a recolha das respostas ao Questionário 1 “Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura” na fase de avaliação diagnóstica.

A primeira didatização foi realizada a 17 de março de 2023, na qual cada grupo elaborou a representação gráfica manuscrita das ideias principais, assim como a síntese do texto “Human-robot interaction: ethical and cultural implications”. Na segunda didatização, a 21 de abril de 2023, foram solicitadas aos alunos a representação gráfica manuscrita das ideias principais e a síntese do texto “The brain is plastic, it’s fantastic”. Quer as representações gráficas quer as textualizações das sínteses das duas aplicações didáticas foram codificadas.

Após as duas didatizações em Inglês, foi aplicado o Questionário 2 (Anexo 3), para recolha da perceção dos alunos sobre as atividades. O Questionário foi disponibilizado via *Google Classroom*, no dia 21 de abril de 2023.

Tabela 2: Procedimento metodológico em Inglês

ETAPA	DESCRIÇÃO
1.	Recolha das respostas ao Questionário 1 “Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura”
2.	Tratamento dos dados: codificação de dados e análise quantitativa das respostas ao questionário

3.	Definição das categorias de análise
4.	Recolha das representações gráficas e sínteses produzidas na Primeira Didatização
5.	Tratamento dos dados: codificação das representações gráficas e textos de síntese recolhidos
6.	Análise qualitativa e quantitativa das representações gráficas e dos textos de síntese
7.	Recolha das representações gráficas e sínteses produzidas na Segunda Didatização
8.	Recolha das respostas ao Questionário 2: perceção dos alunos sobre as atividades
9.	Tratamento dos dados: codificação das representações gráficas e textos de síntese recolhidos
10.	Análise qualitativa e quantitativa das representações gráficas e dos textos de síntese
11.	Análise quantitativa e qualitativa das respostas ao questionário

4.2.1. Fase de avaliação diagnóstica

Serão, em seguida, descritos e analisados os resultados obtidos na fase de avaliação diagnóstica, em ambas as disciplinas. Em primeiro lugar, apresentam-se os resultados do Questionário 1 *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura*, que foram relevantes para a aferição diagnóstica em Português e em Inglês. Em seguida, dado que a redação de textos de síntese está presente nas *Aprendizagens Essenciais de Português do 10.º Ano*, descrevem-se e analisam-se os resultados da *Oficina de Leitura e Escrita: Síntese* realizada na disciplina de Português.

4.2.1.1. Avaliação diagnóstica em Português e em Inglês

No âmbito da aferição diagnóstica, a aplicação do Questionário 1 *Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura* (Anexo 1) permitiu caracterizar os alunos quanto aos processos metacognitivos das estratégias de compreensão de leitura.

Questionário — Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura

O questionário, elaborado a partir de “Assessing students’ metacognitive awareness of Reading strategies” (Mokhtari & Reichard, 2002: 249-259), apresenta um conjunto de 31 afirmações distribuídas por três grupos: (i) estratégias globais de leitura, (ii) estratégias de resolução de problemas e (iii) estratégias de apoio à leitura.

Os alunos deveriam indicar a frequência da realização de estratégias específicas, numa escala de 1 a 5, sendo: 1 ‘Nunca’, 2 ‘Ocasionalmente’, 3 ‘Por vezes (cerca de 50%)’, 4 ‘Com frequência’ e 5 ‘Sempre’.

Destacam-se, em seguida, alguns resultados que se consideraram especialmente relevantes para a elaboração das didatizações.

- a) Em relação à afirmação “Quando leio, tomo notas para compreender melhor o que leio”, cerca de 46% da turma afirmou fazê-lo sempre ou com frequência. Por outro lado, 42% revelou nunca o fazer, ou apenas ocasionalmente. As respostas demonstraram que, por um lado, quase metade da turma tinha por hábito a tomada de notas, mas por outro lado, um número análogo de alunos nunca o fazia ou apenas esporadicamente. Assim, considerou-se relevante destacar a importância da tomada de notas sobre tópicos pertinentes ao longo das aulas, para que os alunos pudessem, posteriormente, encontrar mais facilmente as ideias principais do texto;
- b) No que concerne à asserção “Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto”, 34% dos alunos nunca ou apenas ocasionalmente o faziam, ao passo que 29% da turma afirmou fazê-lo sempre ou com frequência. Deste modo, 37% dos alunos resumiam o que liam apenas por vezes. Os dados permitiram aferir que esta não era uma estratégia utilizada com frequência pela maioria da turma, pelo que se entendeu que o trabalho neste sentido seria benéfico para os alunos;
- c) Quando confrontados com o enunciado “Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela”, 54% da turma respondeu fazê-lo sempre ou com frequência, face a aproximadamente 30% que nunca o fazia ou apenas de forma ocasional. Desta forma, compreendeu-se que sublinhar informação seria uma possibilidade para auxiliar na identificação das ideias principais, pelo que esta estratégia foi incentivada ao longo das várias aulas lecionadas;
- d) Por sua vez, considerando a afirmação “Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar”, os resultados revelaram que 33% da turma nunca ou apenas ocasionalmente o faziam. Por outro lado, 67% afirmou selecionar a informação que deve ler mais atentamente por vezes ou com frequência. Realça-se o facto de não ter havido nenhum aluno que tivesse respondido fazê-lo sempre, pois revela que a seleção da informação relevante num texto não era uma estratégia recorrente;
- e) Por fim, os resultados relativos ao enunciado “Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio” permitiram observar que cerca de 17% dos alunos não recorria à reformulação de informação do texto, ao passo que aproximadamente 58% fazia-o por vezes ou de forma frequente e os restantes 25% afirmaram fazê-lo sempre. Assim, revelou-se que a estratégia era usada com alguma regularidade por grande parte da turma.

Face às respostas descritas, considerou-se que, na turma em questão, a elaboração de textos de síntese seria uma estratégia produtiva para impulsionar a compreensão da leitura. Para tal, a aplicação didática incluiu estratégias como a tomada de notas, o sublinhado de informação para auxiliar a memória, o resumo do conteúdo, a seleção da informação relevante e a reformulação de informação do texto por palavras próprias.

4.2.1.2. Avaliação diagnóstica em Português

Dado que as *Aprendizagens Essenciais de Português do 10º Ano* (2018: 9) preveem que os alunos sejam capazes de escrever sínteses, respeitando as marcas de género, considerou-se relevante realizar a atividade Oficina de Leitura e Escrita na disciplina de Português. Desta forma, foi possível aferir o conhecimento dos alunos em relação aos processos para a elaboração de uma síntese, bem como às características do género.

Atividade de avaliação diagnóstica: Oficina de Leitura e Escrita — síntese

A atividade diagnóstica Oficina de Leitura e Escrita decorreu no dia 1 de fevereiro de 2022. A atividade contou com a apresentação das características do texto de síntese, nomeadamente a seleção das ideias principais, a identificação do ponto de vista do autor e o respeito pelo encadeamento lógico das ideias do texto de base. Também foi referida a importância da planificação textual e elaboração cuidada do texto escrito.

Foi solicitado aos alunos que redigissem, individualmente, uma síntese do texto “O teatro” (Quadro 1), respeitando os seguintes pontos: seleção das ideias principais, identificação do ponto de vista do autor, respeito pelo encadeamento das ideias do texto a sintetizar.

Como referido anteriormente, os textos foram devolvidos aos alunos com sugestões de melhoria, para que reformulassem as suas sínteses. As versões reformuladas foram consideradas apenas para efeitos de avaliação formativa dos alunos, logo, os resultados apresentados em seguida correspondem às sínteses realizadas pelos alunos antes da reformulação.

Quadro 1: Atividade de avaliação diagnóstica: Oficina de Leitura e Escrita: Síntese

Enunciado

Elabore a síntese do texto “O teatro”, que acabou de receber. Não se esqueça de incluir um título e de manter presente as características do género textual síntese: seleção das ideias principais, identificação do ponto de vista do autor e respeito pelo encadeamento das ideias do texto a sintetizar.

O texto deve ter entre 100 e 150 palavras.

A palavra "teatro" deriva da palavra grega *théatron*, que significa "lugar onde se vê um espetáculo". No entanto, para além do espaço onde uma peça é interpretada, teatro designa também a própria representação do texto dramático.

Numa sala de teatro, os locais destinados ao público são a plateia, os balcões e a tribuna, sendo esta última frequentemente destinada aos convidados e às personalidades importantes. O estrado onde os atores se movimentam chama-se palco e é aqui que se encontram os diversos cenários e adereços que têm como objetivo recriar o ambiente onde se desenrola a ação dramática, cujo autor é normalmente um dramaturgo, aquele que escreve composições dramáticas ou teatrais.

O espetáculo teatral envolve a intervenção de muitos profissionais. O encenador, um dos mais importantes, coordena as etapas da representação, dirige a peça e ocupa-se das decisões mais importantes. É ele que concebe o espetáculo e não deverá ser confundido com o cenógrafo que tem como função idealizar e realizar os cenários, pintando ou decorando, de forma a enquadrar aquele espaço na ação. Existem ainda outros elementos de suporte à encenação de uma peça, como, por exemplo, os técnicos de som, luz, montagem e manutenção, entre outros.

Os atores, que dão corpo às personagens (principais, secundárias ou figurantes), ensaiam, com a antecedência adequada, o papel que lhes cabe e, nos dias em que sobem ao palco, preparam-se cuidadosamente nos seus camarins antes de entrarem em cena. A caracterização é feita pelos próprios ou pelo caracterizador, enquanto que o guarda-roupa, essencial na contextualização da peça, é preparado pelo figurinista e os adereços são planeados pelo aderecista. Embora caído em desuso, era habitual, sobretudo no início do século XX, a existência do ponto, um elemento da equipa que, na caixa, cúpula ou mesmo entre os bastidores, ajudava os atores em palco, sussurrando-lhes os textos ou outras indicações importantes para o bom desenvolvimento da peça.

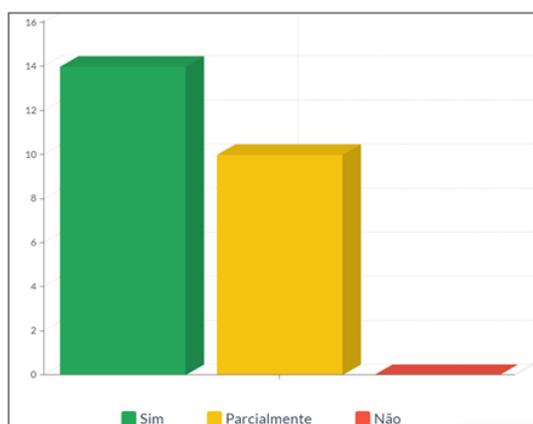
Os géneros teatrais são vários, destacando-se a comédia, o drama, a farsa, a tragédia, a tragicomédia, o melodrama, a revista e o teatro infantil, entre outros. Embora Gil Vicente seja considerado o pai do teatro português, existem inúmeros registos de manifestações desta arte, muito anteriores ao teatro vicentino, classificadas essencialmente em dois grandes grupos: o teatro religioso e o teatro profano. Datam, por exemplo, da Idade Média, os arremedilhos (imitações burlescas e grotescas de acontecimentos ou de pessoas), os momos (encenações pomposas e alegóricas baseadas principalmente na mímica) e os entremezes (episódios figurativos, de cunho aristocrático, apresentados sobretudo durante os banquetes), três tipos de representações palacianas de intenso carácter jocoso e profano.

"Teatro". In *Infopédia* [Em linha]. <http://www.infopedia.pt/>. Porto: Porto Editora, 2003-2015

Os resultados serão apresentados tendo em conta os indicadores: seleção das ideias principais, identificação do ponto de vista do autor e respeito pelo encadeamento das ideias do texto de base.

Sempre que relevante, a análise irá ser complementada com exemplos retirados dos textos dos alunos. Recorda-se que foi atribuído a cada texto um código; assim, DIAG_PT_X, significa que se trataria de um exemplo da Atividade Diagnóstica (DIAG) de Português (PT), texto escrito pelo aluno com o número X (atribuído aleatoriamente).

Começando pela seleção das ideias principais, a maioria fê-lo com sucesso (Gráfico 1).

Gráfico 1: Resultados relativos à seleção das ideias principais na Atividade Diagnóstica

Contudo, importa explicar o valor atingido na seleção parcial das ideias principais; o resultado é justificado pela omissão da referência, eventualmente, hiperonímica a uma enumeração que dizia respeito ao conjunto de elementos necessários para que um espetáculo teatral se concretize como por exemplo os locais destinados ao público e aos autores (DIAG_PT_23_1) e participantes do teatro (DIAG_PT_23_2 e DIAG_PT_23_3).

[DIAG_PT_23_1] —*“O autor refere que numa sala de teatro os locais para o público são a plateia, os balcões, e a tribuna. Também refere que os atores se movimentam num estrato chamado palco, que é onde se encontram o cenário e os adereços que servem para recriar o ambiente da ação dramática, cujo autor é um dramaturgo.*”

[DIAG_PT_23_2] —*“O autor sublinha a importância dos participantes do teatro, como o encenador, o cenógrafo e os outros elementos como o técnico de som, luz, montagem e manutenção.*”

[DIAG_PT_23_3] —*“O autor confirma que os atores, que dão corpo às personagens, ensaiam bastante, e nos dias que representam para o público preparam-se nos camarins. O guarda-roupa é preparado pelos figurinistas e os adereços são planeados pelo aderecista.”*

Devido à falta de condensação dos aspetos enumerados, o aluno excedeu o limite de palavras do texto (entre 100 e 150 palavras), o que revela também incumprimento na extensão do texto de síntese, que deve ter cerca de um quarto da extensão do texto original. A este respeito, alguns alunos elaboraram um texto parafraseado, com extensão semelhante ao original.

Importa apresentar um exemplo da capacidade para reconhecer as ideias principais.

[DIAG_PT_15] — *“O autor dá importância ao trabalho realizado por vários profissionais para um bom espetáculo teatral. As tarefas do encenador, cenógrafo, entre outros são explicadas por este com objetividade e clareza. As funções dos atores são enumeradas.”*

Para além disso, no texto original existe referência ao ponto, descrito como um elemento que caiu em desuso – informação acessória, que aparece como curiosidade. Alguns alunos optaram por referir este tópico, podendo a opção estar interligada com o reconhecimento do ponto de vista do autor, no sentido em que alguns alunos poderão ter interpretado como um aspeto que o autor pretendia realçar na análise contrastiva entre os elementos necessários de hoje em dia e de tempos.

[DIAG_PT_15] — *“O autor ressalta uma característica que caiu em desuso, a existência do ponto, isto é, uma pessoa que ajudava os atores em falas ou dava-lhe indicações para um bom desenvolvimento da peça.”*

Houve outras referências a pormenores, como o exemplo seguinte o atesta:

[DIAG_PT_24] — *“No último parágrafo são destacados os géneros teatrais que são a comédia, o drama, a farsa, a tragédia, a tragicomédia, o melodrama, a revista e o teatro infantil. Também é destacado que o teatro religioso e o teatro profano datam da Idade Média. Os arremedilhos, os momos e os entremezes são três tipos de representações palacianas de intenso carácter jocoso e profano.”*

Em suma, a maioria dos alunos identificou as ideias principais. Na apreciação das produções escritas, os alunos receberam a observação quanto ao uso de hiperónimos (elementos, profissionais necessários) em vez dos hipónimos (atores, dramaturgo, cenógrafo, encenador, técnicos de som, luz, montagem e manutenção, caracterizador, figurinista, adrecista, ponto), mantendo as características de uma redução textual com o essencial.

No que concerne ao reconhecimento do ponto de vista do autor, quase todos os alunos corresponderam ao esperado (Gráfico 2). O valor obtido no índice parcialmente deve-se ao facto de a síntese ter incluído algumas expressões de cariz subjetivo e opinativo. São apresentados em seguida dois exemplos, em que um deles revela que o aluno compreendeu que teria de sintetizar o que é dito no texto original (DIAG_PT_3_1); o segundo (DIAG_PT_3_2) evidencia a introdução do seu próprio ponto de vista.

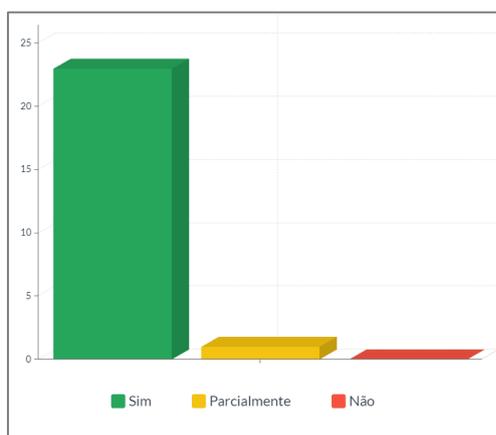
[DIAG_PT_3_1] — *“(…) é-nos apresentada uma breve definição da palavra. Logo de seguida, é-nos dada a designação de teatro como local, mas também como peça.”*

[DIAG_PT_3_2] — *“Desde as luzes ao som e do som ao cenário, mas um palco por si só não cativa ninguém. São necessários atores que, para além da roupa e maquilhagem, trazem o seu khárisma que expressam na encarnação da sua personagem.”*

Sendo assim, conclui-se que a generalidade da turma compreendeu que uma das características de género do texto de síntese consiste em incluir o ponto de vista do autor e não

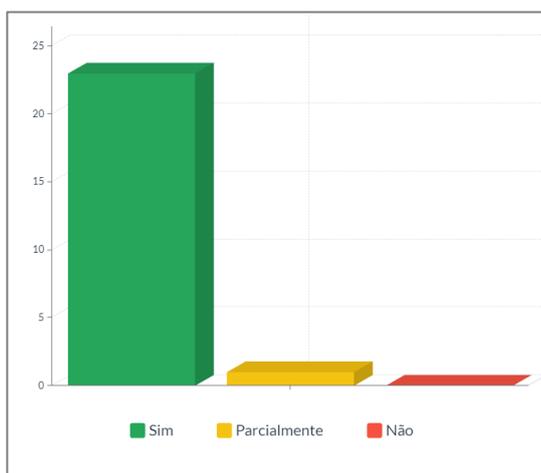
introduzir o seu próprio. A inclusão do seu próprio ponto de vista pode ser atribuída à interpretação do aluno face ao texto a sintetizar. Não se considerou que o aluno não respeitasse o ponto de vista do autor uma vez que o seu texto evidenciou compreensão global deste indicador em outros momentos da síntese.

Gráfico 2: Resultados relativos ao reconhecimento do ponto de vista do autor na Atividade Diagnóstica



No que concerne ao respeito pelo encadeamento das ideias do texto original, também quase todos os alunos revelaram uma textualização da síntese que mantinha a lógica observada no texto original (Gráfico 3).

Gráfico 3: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias na Atividade Diagnóstica



Deste modo, no âmbito dos textos que correspondem ao item “Parcialmente” foi registada a alusão antecipada a alguns aspetos que apareceriam numa fase posterior no texto. Acresce a presença de um parágrafo de introdução como se pode ver no excerto seguinte:

[DIAG_PT_13] — “O autor começa por referir de onde surgiu a palavra “teatro”; de seguida, fala do que existe no mesmo e também o que acontece nele.”

Uma possível explicação para observarmos uma breve introdução no texto de síntese pode dever-se a previamente terem sido estudados outros géneros de texto, como o texto expositivo e o texto de apreciação crítica, nos quais é necessário um parágrafo introdutório.

Em suma, a atividade permitiu fazer um diagnóstico dos conhecimentos relativos à produção escrita de um texto de síntese, a partir do qual as aplicações didáticas foram definidas.

4.2.2. Aplicações didáticas em Português e em Inglês

As didatizações foram elaboradas a partir do modelo de Judi Moreillon (2007: 138) definido para a estratégia de compreensão ‘síntese’, cujos objetivos são “1. Categorize and make notes and record sources; 2. Synthesize the information (...); 3. Compose sentences (...); 4. Self-assess with a rubric”. Esta abordagem didática aproxima-se da orientação prevista no manual de apoio: “o autor da síntese deve: manter o encadeamento lógico dos tópicos abordados; selecionar do texto-fonte as ideias-chave e rejeitar os aspetos acessórios” (Cameira et al., 2021: 288).

As instruções das atividades apresentam alterações face ao modelo proposto por Moreillon (2007) para a operacionalização da síntese como estratégia de compreensão da leitura. A Tabela 3 apresenta as adaptações feitas tendo em conta os documentos oficiais orientadores e, deste modo, mantendo a familiaridade com o registo linguístico.

Tabela 3: Instruções das atividades, partindo de Moreillon (2007)

<i>Keywords</i> de Moreillon (2007: 138)	Instruções dadas aos alunos
<p>Reading keywords:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Extract information and use graphic organizers to comprehend text; - Connect information and events in text to related text and sources. <p>Writing keywords:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Use written language for a variety of purposes and audiences; - Functional writing (letters); - Paraphrase information from at least one source; - Write a simple report with a title and three facts. 	<p>Compreensão escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ler o texto; - Selecionar a informação principal; - Tirar notas, representando as ideias graficamente. <p>Produção escrita:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Adequar o registo linguístico; - Parafrapear informação; - Escrever uma síntese.

No que diz respeito à operacionalização em aula, foi elaborada uma sequência composta por três momentos diferenciados, conforme consta da Tabela 4.

Tabela 4: Operacionalização das didatizações

MOMENTO	DESCRIÇÃO
1.	Apresentação das características do género textual de síntese, bem como das etapas para a sua elaboração (planificação, textualização, revisão).
2.	Leitura silenciosa e em voz alta do texto e explicitação de vocábulos e/ou expressões lexicais.
3.	Elaboração da representação gráfica (mapa mental) e do texto de síntese, em grupos de quatro elementos, mediante a monitorização da docente.

Atendendo à natureza bidisciplinar do estágio, o procedimento diferiu em alguns aspetos em Português e em Inglês, nomeadamente:

- a) A natureza dos textos a sintetizar.
- b) A clarificação de vocábulos presentes no texto.

Os textos a sintetizar em Português contextualizam-se no domínio da Educação Literária. Uma vez que a investigação em questão pretende desenvolver a compreensão da leitura dos alunos, considerou-se pertinente que os textos a sintetizar permitissem aos alunos aprender mais sobre os aspetos literários em estudo. Assim, foram selecionados dois textos que exploram conceitos fundamentais da lírica camoniana.

Em Inglês, os textos escolhidos para sintetizar são de âmbito científico, em conformidade com os temas abordados durante as aulas e a área de estudos dos alunos (Ciências e Tecnologias), a saber: a influência da tecnologia na vida quotidiana do ser humano e a aprendizagem de uma nova língua.

Dado que a disciplina de Inglês é lecionada como língua estrangeira, foi incluído em todos os textos um glossário explicativo de vocábulos mais complexos e que seriam essenciais à compreensão do texto.

Foram elencados os objetivos de aprendizagem em Português, tendo em conta as *Aprendizagens Essenciais de Português – 10º Ano* (2018), nos domínios da Leitura e da Produção Escrita, que constam da Tabela 5.

Tabela 5: Aprendizagens Essenciais de Português do 10.º ano: Leitura e Produção Escrita

Leitura	Produção Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - “Realizar leitura crítica e autónoma”; - “Clarificar tema(s), ideias principais, pontos de vista”; <p>Para tal, devem promover-se estratégias que envolvam:</p> <ul style="list-style-type: none"> - “sublinhar, parafrasear, resumir segmentos de texto relevantes para a construção do sentido”. <p style="text-align: right;">(AE, 2018: 6)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Escrever sínteses (...), respeitando as marcas de género”; - “Planificar o texto a escrever, após pesquisa e seleção de informação pertinente”; - “Redigir o texto com domínio seguro da organização em parágrafos e dos mecanismos de coerência e de coesão textual”. <p style="text-align: right;">(AE, 2018: 9)</p>

No documento *Aprendizagens Essenciais de Português do 10.º ano*, pode ler-se, no domínio da Educação Literária, que o aluno deve ser capaz de “Contextualizar textos literários portugueses anteriores ao século XVII em função de marcos históricos e culturais” (2018: 7). Por esse motivo, embora não seja um objetivo da investigação, é possível incluir a capacidade de contextualizar textos literários portugueses nos objetivos de aprendizagem das duas didatizações em Português.

Em suma, em termos de objetivos de aprendizagem em Português, espera-se que os alunos:

- Realizem uma leitura crítica e autónoma;
- Identifiquem as ideias principais e o ponto de vista do autor;
- Utilizem estratégias de compreensão da leitura como sublinhar, parafrasear e/ou resumir informação;
- Adquiram conhecimentos relacionados com as propriedades de um texto (progressão temática, coerência e coesão);
- Compreendam os diferentes modos de organização de texto, tendo em conta a finalidade, destinatário e situação de comunicação;
- Desenvolvam capacidades de planificação de texto (definição de objetivos, destinatários, características do género textual);
- Contextualizem textos literários portugueses anteriores ao século XVII.

No caso da disciplina de Inglês, os objetivos de aprendizagem basearam-se nas *Aprendizagens Essenciais de Inglês – 10º Ano* (2018), no domínio da Compreensão Escrita e da Produção Escrita, conforme se pode ler na Tabela 6.

Tabela 6: Aprendizagens Essenciais de Inglês do 10.º ano: Compreensão Escrita e Produção Escrita

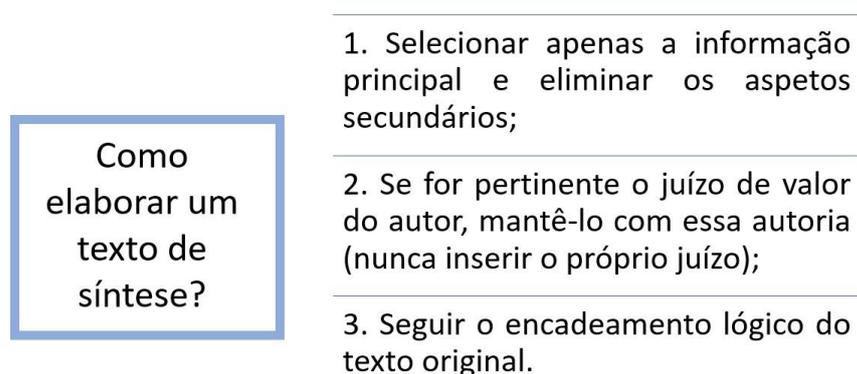
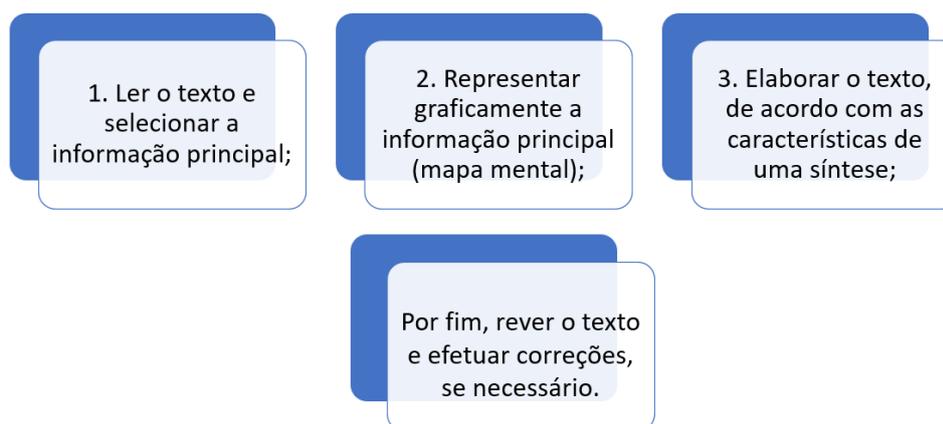
Compreensão Escrita	Produção Escrita
<ul style="list-style-type: none"> - “Ler e compreender diversos tipos de texto, dentro das áreas temáticas apresentadas”; - “Descodificar palavras-chave/ideias presentes no texto”. <p style="text-align: right;">(AE, 2018: 5)</p>	<ul style="list-style-type: none"> - “Planificar e elaborar uma atividade de escrita de acordo com o tipo e função do texto e o seu destinatário, dentro das áreas temáticas apresentadas, integrando a sua experiência e mobilizando conhecimentos adquiridos em outras disciplinas”; <p style="text-align: right;">(AE, 2018: 7)</p>

Consequentemente, em termos de objetivos de aprendizagem em Inglês, espera-se que os alunos:

- Identifiquem a informação relevante num texto;
- Compreendam os diferentes modos de organização de texto, tendo em conta a finalidade, destinatário e situação de comunicação;
- Relacionem o conhecimento adquirido na leitura com a sua experiência e os conhecimentos adquiridos em outras disciplinas;
- Desenvolvam capacidades de planificação de texto (definição de objetivos, destinatários, características do género textual).

4.2.2.1. Primeira didatização em Português

A primeira didatização em Português teve lugar no dia 10 de março de 2023. No primeiro tempo letivo, foram trabalhados aspetos dos domínios da Leitura e da Educação Literária. Começou-se pela leitura e análise do soneto camoniano “Tomou-me vossa vista soberana”, destacando aspetos relacionados com a temática da experiência amorosa e reflexão sobre o Amor. Os alunos resolveram, em pares, uma ficha de trabalho do domínio da Educação Literária (Anexo 4), contendo aspetos formais e da contextualização histórico-literária da lírica camoniana. No segundo tempo letivo, teve lugar a primeira didatização. Com recurso à aplicação digital *PowerPoint*, a professora estagiária apresentou aos alunos as características de uma síntese (Figura 1) e algumas etapas a seguir para a sua elaboração, que passam pela planificação e textualização (Figura 2).

Figura 1: Características de uma síntese apresentadas aos alunos em Português**Figura 2: Fases de elaboração de uma síntese apresentadas aos alunos em Português**

Em grupos de quatro elementos, os alunos procederam à representação gráfica das ideias (também designado por mapa mental) e conseqüente redação de um texto de síntese do texto “Influências e o tema do amor em Camões” (Quadro 2).

Quadro 2: Atividade da primeira didatização em Português**Enunciado**

Elabore um texto de síntese (entre 70 e 100 palavras), tendo em conta as características de género. Para tal, importa que

- a. seleccione a informação principal;
- b. tire notas, representando as ideias graficamente;
- c. resuma a informação;

d. preste atenção à elaboração cuidada das frases.

Influências e o tema do amor em Camões

Na lírica camoniana predomina o tema do amor, cantado em todos os tons: ligeiro, espirituoso ou mesmo picante [...] até ao tom sério (a maioria das composições) quando não trágico, complicando-se então com a temática da saudade, da insatisfação, da morte e com o sentimento de pecado [...].

Alguns desses temas derivam já da poesia provençal e do romance cortês: a mulher como ser superior, quase divino, de beleza inefável; a atitude infinitamente reverente do amante perante a Senhora; o sentimento da distância que os separa; a morte por amor, etc. [...].

Camões «petrarquizou» como fizeram todos os poetas seus contemporâneos, maiores ou menores. E «petrarquizou» com gosto, aludindo expressamente ao deleite do convívio com os poetas italianos ou castelhanos da sua preferência [...]. Esta atitude era própria, aliás, da poética renascentista, fundamentalmente imitativa, empenhada no aperfeiçoamento através da aprendizagem com os modelos; nada disto era incompatível com a expressão da originalidade pessoal, nem sequer com o cultivo de uma «maneira» individual [...].

Claramente se vê como o poeta aproveita a sugestão temática ou estilística, ou mesmo parte substancial do texto, para a expressão de um conteúdo diferente, marcado pelo sinete de uma personalidade inconfundível. [...]

Em Camões o amor é impossível, irrealizável; a distância faz parte integrante da sua essência; e, em última análise, é esse o sentido da esquizofrenia da amada: ela é sempre inapreensível, inatingível. Um objeto sempre perseguido, fugidivo, que suscita constantemente o desejo sem o satisfazer [...].

A mulher é, no fundo, um pretexto de exaltação, uma imagem de graça. [...] Imagem para o amor da beleza. [...] Em consequência é o próprio sujeito que se torna o tema deste confronto misterioso com o amor e a beleza, a ponto de a atenção se ir concentrando narcisicamente sobre si próprio, na tentativa de auto-compreensão, numa auto-contemplação apreciativa e até orgulhosa.

Maria Vitalina Leal de Matos (1992). *Introdução à Poesia de Luís de Camões*. Lisboa: Instituto de Cultura e Língua Portuguesa – Ministério da Educação (3ª ed.).

4.2.2.2. Segunda didatização em Português

A segunda didatização em Português teve lugar no dia 28 de abril de 2023. No primeiro tempo letivo, foram trabalhados aspetos dos domínios da Leitura e da Educação Literária, através da leitura e análise do poema “A fermosura desta fresca serra”. Os alunos trabalharam, em pares, para responderem às questões da ficha de trabalho que receberam (Anexo 5). No segundo tempo letivo, decorreu a segunda didatização. À semelhança da primeira didatização, foram apresentadas com recurso à aplicação digital *PowerPoint* as características de uma síntese e as fases da sua elaboração pela professora estagiária.

Mantendo o trabalho de grupo com quatro alunos, após a representação gráfica das ideias (também designado de um mapa mental), os alunos redigiram a síntese do texto “Locus amoenus” (Quadro 3).

Quadro 3: Atividade da segunda didatização em Português**Enunciado**

Elabore um texto de síntese (entre 70 e 100 palavras), tendo em conta as características de género. Para tal, importa que

- a. selecione a informação principal;
- b. tire notas, representando as ideias graficamente;
- c. resuma a informação;
- d. preste atenção à elaboração cuidada das frases.

Locus amoenus

Expressão latina que designa a paisagem ideal, sempre presente na poesia amorosa em geral e, com maior incidência, na poesia bucólica. Desde a Antiguidade Clássica que o termo *locus amoenus* nos remete para a descrição da Natureza e para um conjunto de elementos específicos: o campo fresco e verdejante, com um vasto arvoredo e flores coloridas, cujo doce odor se espalha com a brisa. (...) Esta natureza mágica é conducente ao amor, ao encantamento sensorial e espiritual do Homem, que se integra na perfeição em tal plenitude, marcada pela harmonia e homogeneidade. Enfim, estamos perante um paraíso terrestre, onde se enquadra o ser humano que busca a satisfação pela simplicidade.

O tópico teve origem na literatura clássica, com Homero (sécs. IX e VIII a.C.), mas começou a ser empregue com mais frequência na poesia bucólica, com Teócrito (séc. III a.C.) e Virgílio (séc. I a.C.). O termo percorre ainda o renascimento, o maneirismo, o barroco e o romantismo.

Na lírica trovadoresca, a partir do século XII, encontramos algumas referências ao *locus amoenus*. (...) É nas cantigas de amigo galego-portuguesas que adquire uma maior importância, dado que os elementos naturais da paisagem— a fonte, as árvores, as flores e os animais (...) carregam uma forte carga simbólica e são coadjuvantes na relação amorosa entre a amiga e o seu par. É neste enquadramento idílico que os dois se encontram, o que a rapariga lamenta a ausência do homem que ama. (...)

No espaço literário português, no que diz respeito à poesia de inspiração bucólica, encontramos Sá de Miranda (1481-1558) e Diogo Bernardes (1520-1605) que, influenciados pelos clássicos greco-latinos, Virgílio, por outros seus contemporâneos, como (...) Petrarca (1304-1374), e ainda pelo lirismo galaico-português, apresentam na sua produção literária o ideal da comunhão com a natureza. (...) Também Camões (1524-1580), que prima pela descrição pormenorizada da paisagem amena, deixa transparecer nas suas obras a preferência pelo tópico (ver sonetos como “A fermosura desta fresca serra” ou “Alegres campos, verdes arvoredos”, *in* Rimas), o que se verifica na sua idealização de mulher, que aparece intrinsecamente relacionada com o *locus amoenus*.

Carlos Ceia, “*Locus amoenus*”, in Carlos Ceia (coord.), *E-dicionário de termos literários*. Disponível em <https://edtl.fcsh.unl.pt/encyclopedia/locus-amoenus>

4.2.3. Aplicações didáticas em Inglês

Passar-se-á, agora, à descrição das aplicações didáticas na disciplina de Inglês, considerando as sequências didáticas nas quais foram incluídas.

4.2.3.1. Primeira didatização em Inglês

A primeira didatização em Inglês teve lugar no dia 17 de março de 2023. Apesar de ter sido uma aula de apenas um tempo letivo, a aula de Inglês do dia anterior, lecionada pela professora da turma, introduziu aspetos relevantes para a primeira didatização. A referida aula no dia anterior incidiu em exercícios de vocabulário relativo à tecnologia e instigou os alunos a refletirem sobre o(s) lado(s) positivo(s) e negativo(s) do uso da tecnologia na vida quotidiana do ser humano. No seguimento da temática, o texto a sintetizar na primeira didatização foi “Human-robot interaction: ethical and cultural implications”. A professora estagiária apresentou aos alunos as características de uma síntese (Figura 3). Foram, igualmente, apresentadas aos alunos as fases da elaboração de uma síntese, que passam pela planificação e textualização (Figura 4).

Figura 3: Características de uma síntese apresentadas aos alunos em Inglês

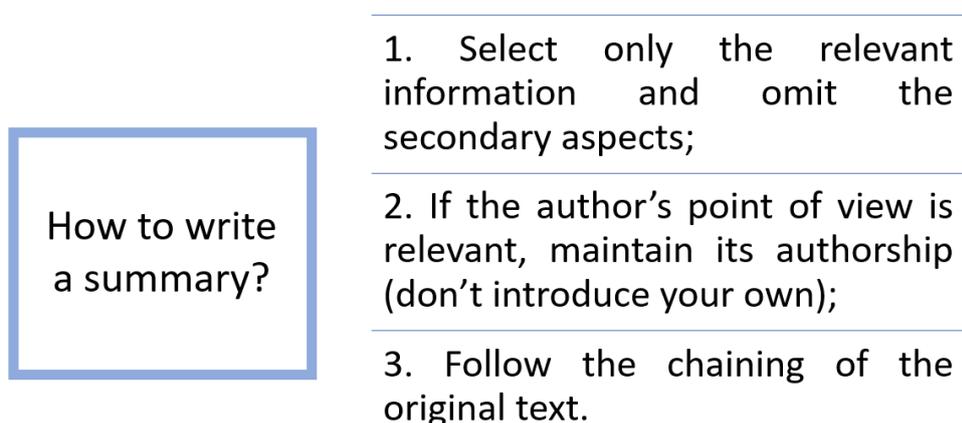
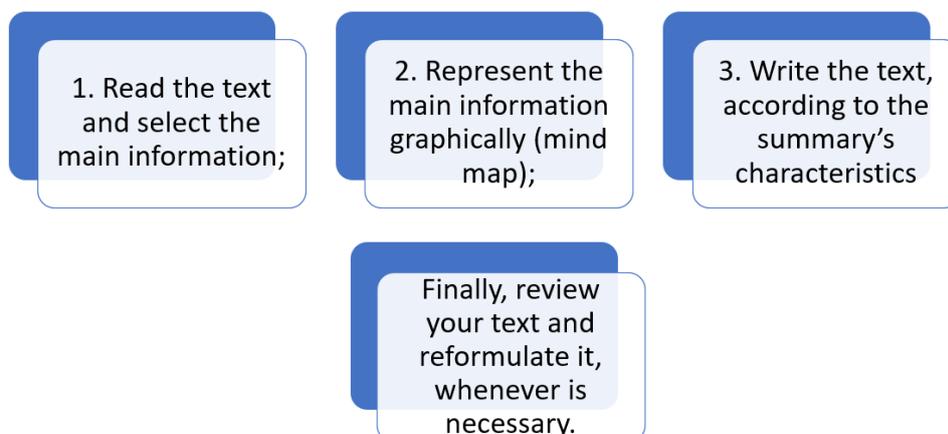


Figura 4: Fases de elaboração de uma síntese apresentadas aos alunos em Inglês



Em seguida, solicitou-se aos alunos que, nos mesmos grupos pelos quais tinham sido divididos anteriormente, representassem graficamente e, em seguida, sintetizassem o texto “Human-robot interaction: ethical and cultural implications” (Quadro 4).

Quadro 4: Atividade da primeira didatização em Inglês

<p>Enunciado</p> <p>Read the text carefully and write a summary (70-100 words), having in mind the genre characteristics. To do so, it is important that you:</p> <ol style="list-style-type: none"> select the main information; take notes and graphically represent them; summarise the information; textualise the summary carefully
<p style="text-align: center;">Human-robot interaction: ethical and cultural implications</p> <p>Previously separated from humans behind a screen, today robots are sharing our workspace and collaborating with us. Increasingly sophisticated built-in sensors enable them to see and feel the presence of humans and avoid accidental contact.</p> <p>“These intelligent ‘plug and play’ robots can now be used safely to do what humans want them to – with the highest possible accuracy”, says Bruno Siciliano.</p> <p>Such a marked evolution has opened up the field to numerous new applications. (...) Of course, this rapidly increasing level of robotic sophistication will always raise the question of what the future holds – and more specifically, whether we will be living and working safely alongside our evermore intelligent counterparts. (...) The future of unemployment is also an increasingly pressing concern, but Siciliano maintains that some of the jobs we’ll lose to robots are either too dangerous or too difficult for humans to do effectively.</p> <p>“Robots can fulfil these roles more safely and more efficiently and create jobs as a consequence. As robots will be working alongside employees, more workforce will be needed, so in many cases employment can be boosted rather than cut.”</p> <p>Siciliano believes that in a few years’ time, robots will be as ubiquitous in our society as PCs and smartphones are today. And he thinks the perception of robotics technology is improving, as we experience more ways it can improve our lives. The social and medical benefits of robots, in particular, are starting to get more attention. But there are two ethical sides to this coin. A nurse using a ‘wearable robot’ to enable him or her to easily carry a patient would be a powerful advancement in healthcare. But there is always the potential for that same technology to be used unethically to make super-human soldiers, for example.</p> <p style="text-align: right;"><i>‘This is the future’: a glimpse into the evolution of robotics with Bruno Siciliano, available on https://www.springernature.com/gp/librarians/the-link/blog/blogposts-ebooks/evolution-of-robotics-with-bruno-siciliano/16067336.</i></p>

4.2.3.2. Segunda didatização em Inglês

A segunda didatização em Inglês teve lugar no dia 21 de abril de 2023. No primeiro tempo letivo, foram tratados aspetos do domínio da Compreensão escrita, através da leitura e análise do

texto “History of UN English Language Day” (Anexo 6). As temáticas que vinham a ser abordadas em aulas anteriores prendiam-se com os benefícios da aprendizagem das línguas, bem como a importância da língua inglesa como língua estrangeira. Dado que o Dia da Língua Inglesa se celebra a 23 de abril, considerou-se especialmente pertinente relacionar aspetos da aprendizagem das línguas com a importância da língua inglesa. Deste modo, no segundo tempo letivo, teve lugar a segunda didatização em Inglês. À semelhança da primeira didatização, foram apresentadas com recurso à aplicação digital *PowerPoint* as mesmas características e fases de elaboração de uma síntese.

Posteriormente, solicitou-se aos alunos que, nos mesmos grupos das didatizações anteriores, representassem graficamente e, em seguida, sintetizassem o texto “The brain is plastic, it’s fantastic”, que incide sobre a temática da aprendizagem da língua numa perspetiva científica (Quadro 5).

Quadro 5: Atividade da segunda didatização em Inglês

<p>Enunciado</p> <p>Read the text carefully and write a summary (70-100 words), having in mind the genre characteristics. To do so, it is important that you:</p> <ol style="list-style-type: none"> select the main information; take notes and graphically represent them; summarise the information; textualise the summary carefully.
<p style="text-align: center;">The brain is plastic, it’s fantastic!</p> <p>For a very long time, scientists didn’t believe it was possible for the brain to change throughout life. The overall assumption was that the brain would develop up until a certain point, from which its connections would become fixed and then eventually start to fade. (...) However, recent studies proved the exact opposite: that the brain, in fact, never stops changing as a response to different experiences.</p> <p>This is explained by the concept of neuroplasticity (...), i.e., the brain’s ability to adjust its physical structure and, in this way, repair damaged regions, grow new neurons, rezone regions to perform new tasks and build networks of neurons that allow us to remember, feel and dream things. It is, furthermore, what allows us to explain how the brain is able to mould itself following second language acquisition.</p> <p>Neuroplasticity generally decreases as we grow older, which is why it’s easier for children to become fluent in a second language than adults. The infant brain is more plastic, making it more easily adaptable and able to deal with the challenges of speaking two languages, like having to switch between one and the other in different contexts. This doesn’t mean that adults should give up learning a new language all together, on the contrary. The benefits associated with brain changes due to learning have been observed in sequential bilinguals (people who learn their second language later on in life) as well.</p> <p>The executive control centre of the brain is what manages this dual or multiple language system, so as we learn how to use the right language at the right time, we are exercising the regions of the brain responsible for our executive function through neuroplasticity.</p> <p>A stronger executive function means bilingual or multilingual individuals are</p>

generally better at analysing their surroundings, multitasking, and problem solving. There's also evidence of them having a larger working memory even if the task at hand is not related to language. The biggest benefit, however, is the increased ability to cope with degenerative diseases like dementia or Alzheimer's. (...) This doesn't mean that the brains of bilinguals are not susceptible to cognitive degeneration, but they are better able to cope with the damage, thanks to the compensatory mechanisms arising from knowing and using a second language.

"The brain it's plastic, it's fantastic!"

<https://unbabel.com/blog/brain-language-learning>, accessed on 18th April 2023 (freely adapted)

4.3. Análise dos dados

No âmbito do objetivo de investigação 'aferir a categorização de informação realizada pelos alunos e a competência de seleção das ideias principais', nas duas disciplinas, foram delineadas categorias de análise e uma escala de observação que se pode visualizar na Tabela 7.

Tabela 7: Indicadores de compreensão de leitura e escala de apreciação

Categorias de análise	Sim (+)	Parcialmente (±)	Não (-)
Ideias principais	O aluno seleciona as ideias principais.	O aluno refere parcialmente algumas ideias principais.	O aluno não seleciona as ideias principais.
Ponto de vista do autor	O aluno identifica o ponto de vista do autor.	O aluno identifica o ponto de vista do autor, ainda que introduzindo o seu ponto de vista pessoal.	O aluno não identifica o ponto de vista do autor e introduz o seu ponto de vista.
Encadeamento de ideias	O aluno respeita o encadeamento dos tópicos abordados.	O aluno não respeita o encadeamento dos tópicos abordados.	O aluno não respeita o encadeamento dos tópicos abordados.

4.3.1. Resultados das didatizações em Português

Os resultados serão apresentados por indicadores, separadamente. Em primeiro lugar, serão apresentados os resultados relativos à seleção das ideias principais, em segundo lugar os resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor e, finalmente, os resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias do texto original.

4.3.1.2. Resultados relativos à seleção das ideias principais

Foram realizadas duas atividades para aferir a competência de seleção das ideias principais, a saber: a representação gráfica por meio de um mapa mental e a textualização da síntese. Serão apresentados os resultados da primeira e segunda didatizações da seguinte forma: em primeiro lugar, os resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica e, em seguida, no texto de síntese.

Primeira didatização — Representação gráfica

O texto a sintetizar na primeira didatização, *Influências e o tema do amor em Camões*, apresentava 5 ideias principais, conforme consta na Tabela 8.

Tabela 8: Ideias principais presentes no texto *Influências e o tema do amor em Camões*

Ideia 1	A lírica camoniana trata temas variados, predominando o do amor;
Ideia 2	Camões tem influências medievais e tradicionais;
Ideia 3	Camões tem influência de Petrarca: o poeta aproveitava o modelo renascentista e dava-lhe o seu cunho pessoal;
Ideia 4	O amor em Camões nunca é conseguido totalmente;
Ideia 5	A mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista.

Observou-se que 4 grupos (num total de 7) identificaram a totalidade das ideias principais. Dos restantes 3 grupos, 2 deles representaram 4 ideias (os grupos 6 e 7), o que permite fazer um balanço positivo da representação gráfica das ideias, pois apenas o grupo 2 revelou falhas na seleção das ideias principais (apresentou apenas uma, com detalhes). Para uma melhor visualização da análise, elaborou-se a tabela que se segue (Tabela 9).

Tabela 9: Resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica (Primeira Didatização em Português)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Ideia 5	Total
Grupo 1	+	+	+	+	+	5
Grupo 2	+	-	-	-	-	1
Grupo 3	+	+	+	+	+	5
Grupo 4	+	+	+	+	+	5
Grupo 5	+	+	+	+	+	5
Grupo 6	+	+	+	+	-	4
Grupo 7	+	-	+	+	+	4
Total	7	5	6	6	5	

Primeira didatização — Textualização

Relativamente à seleção das ideias principais nos textos de síntese na primeira didatização de Português, contrariamente ao esperado, nem todos os grupos que as selecionaram na totalidade na representação gráfica (grupos 1, 3, 4 e 5) as incluíram na textualização. Os grupos 3 e 5 não incluíram na totalidade as ideias principais nas suas sínteses. O grupo 3 não incluiu as ideias 3 (Camões tem influência de Petrarca: o poeta aproveitava o modelo renascentista e dava-lhe o seu cunho pessoal) e 5 (a mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista) no seu texto, ao passo que o grupo 5 não incluiu apenas a ideia 5 no texto de síntese. O facto de estes grupos não terem mantido a seleção das ideias principais na síntese pode indicar que não compreenderam plenamente a função da elaboração do mapa mental (auxiliar no sentido de planificar o conteúdo do texto de síntese). Foi elaborada a Tabela 10, que contém as ideias principais incluídas no texto de síntese.

Tabela 10: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Primeira Didatização em Português)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Ideia 5	Total
Grupo 1	+	+	+	+	+	5
Grupo 2	+	-	-	+	+	3
Grupo 3	+	+	-	+	-	3
Grupo 4	+	+	+	+	+	5
Grupo 5	+	+	+	+	-	4
Grupo 6	+	+	+	+	-	4
Grupo 7	+	+	+	+	+	5
Total	7	6	5	7	4	

Verificou-se que 3 grupos (grupos 1, 4 e 7) selecionaram a totalidade das ideias, 2 grupos não selecionaram uma (grupos 5 e 6) e outros 2 grupos (grupos 2 e 3) não selecionaram duas. Todos incluíram na síntese as ideias 1 (a lírica camoniana trata temas variados, predominando o do amor) e 4 (o amor em Camões nunca é conseguido totalmente). A ideia 2 (Camões tem influências medievais e tradicionais) não foi selecionada por um grupo, ao passo que a ideia 3 (Camões tem influência de Petrarca: o poeta aproveitava o modelo renascentista e dava-lhe o seu cunho pessoal) não foi incluída na textualização de 2 grupos (grupos 2 e 3). A ideia 5 (a mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista), que já no mapa mental não tinha sido selecionada por todos os grupos, não foi incluída nas sínteses de 3 grupos. Uma hipótese para tal poderá ser devido à formulação algo complexa do texto original, levando a que os alunos não conseguissem compreendê-la e, conseqüentemente, não a reconhecer como ideia principal, conforme se pode ler abaixo.

“A mulher é, no fundo, um pretexto de exaltação, uma imagem de graça. [...] Imagem para o amor da beleza. [...] Em consequência é o próprio sujeito que se torna o tema deste confronto misterioso com o amor e a beleza, a ponto de a atenção se ir concentrando narcisicamente sobre si próprio, na tentativa de auto-compreensão, numa auto-contemplação apreciativa e até orgulhosa.”

Os grupos 1 e 4 mantiveram a seleção de ideias feita inicialmente no mapa mental, referindo-as no texto de síntese.

Através da representação gráfica e posterior textualização do grupo 2, foi possível concluir que, uma vez que não selecionaram as ideias 2 (Camões tem influências medievais e tradicionais) e 3

(Camões tem influência de Petrarca: o poeta aproveitava o modelo renascentista e dava-lhe o seu cunho pessoal) no mapa mental nem na síntese, não consideraram que as influências da lírica camoniana fossem uma ideia essencial do texto original (mesmo estando no título), o que revela falhas na compreensão escrita do mesmo. Contudo, apenas tinham selecionado no mapa mental a ideia 1 (a lírica camoniana trata temas variados, predominando o do amor), ao passo que na síntese incluíram também as ideias 4 (o amor em Camões nunca é conseguido totalmente) e 5 (a mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista). Verificou-se um processo semelhante (adição de ideias que não constavam do mapa mental) no grupo 7, que não tinha selecionado inicialmente a ideia 2 (Camões tem influências medievais e tradicionais), mas incluiu-a no seu texto de síntese. Apesar de ambos os grupos não terem cumprido plenamente a tarefa da representação gráfica das ideias, compreenderam que existiam outras que não foram incluídas no mapa mental, mas posteriormente na síntese – podem ter-se apercebido de tal fenómeno no decorrer do processo de produção escrita e, desse modo, incluído na síntese e não na representação gráfica.

O grupo 3, que tinha selecionado no mapa mental todas as ideias principais, não selecionou com plenitude as ideias 3 (Camões tem influência de Petrarca: o poeta aproveitava o modelo renascentista e dava-lhe o seu cunho pessoal) e 5 (a mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista) na síntese, o que pode revelar uma diferente perspetiva do texto após uma análise mais aprofundada. A mesma dinâmica aconteceu com o grupo 5, que tinha selecionado a totalidade das ideias no mapa mental, não concretizando a ideia 5 (a mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista) na textualização. Nesse sentido, podem não ter considerado como ideias principais algumas que tinham anteriormente referido, revelando, por um lado, que não compreenderam que o mapa mental constituía uma ferramenta auxiliar para a produção escrita (e, como tal, espelhar as ideias principais do seu texto de síntese), e, por outro, que não compreenderam na sua plenitude o conteúdo do texto expositivo, pelo que não selecionaram as ideias principais na totalidade.

No que diz respeito ao grupo 6, que não tinha selecionado a ideia 5 (a mulher é uma imagem contemplada e o sujeito poético o verdadeiro protagonista) no mapa mental, também não a referiu no texto de síntese. Neste sentido, à semelhança dos grupos 1 e 4, a representação gráfica refletiu o que estava no texto de síntese a nível de ideias, pelo que se pode concluir que estes grupos compreenderam plenamente a sua funcionalidade de auxílio na textualização da síntese, no que concerne à seleção das ideias principais.

Segunda didatização — representação gráfica

O texto a sintetizar na segunda didatização, *Locus amoenus*, apresentava 4 ideias principais, conforme consta na Tabela 11.

Tabela 11: Ideias principais presentes no texto *Locus amoenus*

Ideia 1	<i>Locus amoenus</i> aponta para uma paisagem natural idílica e paradisíaca, descrita com elementos específicos;
Ideia 2	A paisagem leva ao amor e ao fascínio, devido à sua perfeição e harmonia e simboliza o prazer na simplicidade;
Ideia 3	O termo surgiu na Antiguidade Clássica, mas adquiriu maior importância durante o século XII, devido às características de género das cantigas de amigo galego-portuguesas;
Ideia 4	No caso português, destacam-se Sá de Miranda, Diogo Bernardes e Luís de Camões.

Quanto aos resultados obtidos na representação gráfica (Tabela 12), observou-se que 2 grupos (num total de 7) seleccionaram a totalidade das ideias principais, os grupos 2 e 7. Os grupos 1, 4 e 6 seleccionaram 3 ideias principais, ainda que uma delas tenha sido com falhas. O grupo 3 e o grupo 5 seleccionaram ambos 2 ideias principais. Contudo, o grupo 5 apresentou ambas as ideias com falhas, ao passo que o grupo 3 as seleccionou com plenitude. Dado que 5 grupos (num total de 7) seleccionaram pelo menos 3 ideias principais (num total de 4), a representação gráfica das ideias principais por meio de um mapa mental revelou-se, novamente, produtiva.

Em relação às ideias seleccionadas, verificou-se que todos os grupos consideraram as ideias 1 (*locus amoenus* aponta para uma paisagem natural idílica e paradisíaca, descrita com elementos específicos) e 4 (no caso português, destacam-se Sá de Miranda, Diogo Bernardes e Luís de Camões) como ideias principais. A ideia 2 (a paisagem leva ao amor e ao fascínio, devido à sua perfeição e harmonia e simboliza o prazer na simplicidade) foi seleccionada apenas por 3 grupos. Uma hipótese para tal ter acontecido pode dever-se ao facto de os alunos terem considerado que a definição de *locus amoenus* seria uma ideia principal (ideia 1) e, como tal, não terem considerado a informação que se seguia no mesmo parágrafo, relativa ao mesmo assunto.

Tabela 12: Resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica (Segunda Didatização em Português)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Total
-------	---------	---------	---------	---------	-------

Grupo 1	±	+	+	-	3
Grupo 2	+	+	+	+	4
Grupo 3	+	-	+	-	2
Grupo 4	+	-	+	±	3
Grupo 5	±	-	±	-	2
Grupo 6	+	-	+	±	3
Grupo 7	+	+	+	+	4
Total	7	3	7	4	

Segunda didatização — textualização

Relativamente à seleção das ideias principais nos textos de síntese (Tabela 13), verificou-se que 3 grupos (os grupos 1, 2 e 7) selecionaram a totalidade das ideias principais. Desses grupos, apenas o grupo 7 selecionou as ideias principais com falhas, contrariamente ao que tinha apresentado na representação gráfica. O grupo 2 selecionou todas as ideias principais no texto, como havia feito na representação gráfica. O grupo 1, que na representação gráfica tinha selecionado apenas 3 ideias principais (sendo que uma delas com algumas falhas), integrou todas as ideias principais na sua síntese.

O grupo 3, que tinha selecionado apenas 2 ideias principais na representação gráfica, integrou também a ideia 4 (no caso português, destacam-se Sá de Miranda, Diogo Bernardes e Luís de Camões) no seu texto de síntese.

Por sua vez, o grupo 4 manteve a seleção das mesmas 3 ideias principais no seu texto de síntese. O grupo completou a ideia 4 (no caso português, destacam-se Sá de Miranda, Diogo Bernardes e Luís de Camões), deixando de ser, por isso, categorizado com “Parcialmente”.

No que concerne ao grupo 5, selecionou novamente 2 ideias principais, mas não as mesmas. Na representação gráfica, tinha representado as ideias 1 (*locus amoenus* aponta para uma paisagem natural idílica e paradisíaca, descrita com elementos específicos) e 3 (o termo surgiu na Antiguidade Clássica, mas adquiriu maior importância durante o século XII, devido às características de género das cantigas de amigo galego-portuguesas). Já no texto de síntese, selecionou as ideias 2 (a paisagem leva ao amor e ao fascínio, devido à sua perfeição e harmonia e simboliza o prazer na simplicidade) e 3,

que já constava do seu mapa mental. O grupo deixou de representar a ideia 1 e substituiu-a pela ideia 3. Tal pode ter-se devido ao facto de, como anteriormente referido, os grupos terem considerado que ambas as ideias se referiam à definição do conceito de *locus amoenus*.

O grupo 6 manteve a seleção das mesmas ideias principais, ou seja, selecionou 3 ideias no seu texto de síntese.

Tabela 13: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Segunda Didatização em Português)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Total
Grupo 1	+	+	+	+	4
Grupo 2	+	+	+	+	4
Grupo 3	+	-	+	+	3
Grupo 4	+	-	+	+	3
Grupo 5	-	+	+	-	2
Grupo 6	+	-	±	+	3
Grupo 7	+	±	+	+	4
Total	6	4	7	6	

4.3.1.3. Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor

Primeira didatização

No que concerne à identificação do ponto de vista do autor, verificou-se que apenas o grupo 7 não o fez totalmente, pelo que introduziu aspetos extratextuais que, ainda que em conformidade com o tema e corretamente formulados, não constavam do texto original (D1_PT_7).

[D1_PT_7] — “Luís de Camões inspirou-se na poética renascentista, dando perfeição em termos de estrutura aos seus textos.”

Uma possibilidade para esse fenómeno pode ter sido o facto de, durante a produção do texto, os alunos se terem apercebido de que a perfeição, simetria e harmonia estrutural dos textos camonianos têm origem nos ideais renascentistas e refletem-nos também dessa forma. Para além disso, a didatização apresentada constituiu a segunda parte de uma aula de 100 minutos, dos quais

50 foram dedicados à análise do soneto “Tomou-me vossa vista soberana”, que trata precisamente o tema da experiência amorosa em Camões. Sendo assim, ao lerem o terceiro parágrafo do texto, os alunos podem ter tomado consciência de que a produção poética renascentista seguia, de facto, o modelo petrarquista e, como tal, relacionado os conhecimentos adquiridos na primeira parte da aula, na qual foi feita essa associação entre os ideais renascentistas e a estrutura formal rígida dos textos, com o que tinham acabado de ler no texto expositivo a sintetizar. Deste modo, embora seja uma falha a nível das marcas de género do texto de síntese, é de notar que a inclusão deste aspeto revela compreensão do texto escrito e articulação de conhecimentos, o que se considerou de certo modo positivo.

Este caso foi único no que diz respeito à identificação do ponto de vista do autor, pelo que se considerou um indicador cumprido com qualidade satisfatória e positiva. Para uma melhor visualização da análise, elaborou-se a Tabela 14.

Tabela 14: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Primeira Didatização em Português)

Grupo	Ponto de vista do autor
Grupo 1	+
Grupo 2	+
Grupo 3	+
Grupo 4	+
Grupo 5	+
Grupo 6	+
Grupo 7	±
Total	7

Segunda didatização

Relativamente à identificação do ponto de vista do autor na segunda aplicação didática de Português (Tabela 15), apenas o grupo 6 não cumpriu este indicador na totalidade, sendo

categorizado com “Parcialmente”. Tal aconteceu devido ao facto de o grupo ter incluído no seu texto de síntese a referência às cantigas de amor, que não constavam do texto “Locus amoenus”. Como tal, introduziram um aspeto extratextual (D2_PT_6).

[D2_PT_6] – “o autor refere o aparecimento do *locus amoenus* na lírica trovadoresca (século XII), encontrando referências nas cantigas de amigo e nas cantigas de amor.”

Uma possível justificação para o facto de este grupo ter incluído as cantigas de amor no seu texto de síntese poderá ser a natureza amorosa da paisagem descrita pelo termo *locus amoenus*.

Tabela 15: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Segunda Didatização em Português)

Grupo	Ponto de vista do autor
Grupo 1	+
Grupo 2	+
Grupo 3	+
Grupo 4	+
Grupo 5	+
Grupo 6	±
Grupo 7	+
Total	7

4.3.1.4. Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias

Primeira didatização

No que diz respeito ao encadeamento das ideias do texto original, todos os grupos cumpriram e respeitaram a sequência do texto original. Houve apenas um grupo (grupo 2) que, embora não fosse suficiente para categorizar este indicador como “Parcialmente” (±), revelou confusão quanto às marcas de género do texto de síntese por conter uma pequena introdução no seu texto de síntese, apresentada em seguida.

[D1_PT_2] — “O texto, em geral, fala de Camões, no seu estilo de escrita e no assunto que predomina nas suas obras: o amor.”

Não foi considerada uma falha no encadeamento de ideias do texto original, uma vez que não antecipou aspetos que não constassem do primeiro parágrafo, sendo que no seu texto, reiterou aspetos que deveriam aparecer apenas uma vez (e que foram repetidos devido à introdução). Nesse sentido, uma possibilidade de explicação para o grupo ter incluído uma pequena introdução no seu texto de síntese pode ser o facto de terem sido previamente estudados pela turma outros géneros de texto (texto expositivo e texto de apreciação crítica), nos quais é necessário um parágrafo introdutório; assim, o grupo pode ter assimilado que essa característica é comum a todos os textos e, atendendo à sua consciência de produção escrita, ter considerado a introdução como um elemento obrigatório em qualquer género textual. Na Tabela 16, apresentam-se os resultados descritos relativamente a este indicador.

Tabela 16: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento de ideias (Primeira Didatização em Português)

Grupo	Encadeamento de ideias
Grupo 1	+
Grupo 2	+
Grupo 3	+
Grupo 4	+
Grupo 5	+
Grupo 6	+
Grupo 7	+
Total	7

Segunda didatização

No que concerne aos resultados relativos ao respeito pelo encadeamento de ideias do texto original obtido na segunda didatização em Português (Tabela 17), verificou-se que todos os grupos cumpriram o indicador na totalidade, isto é, respeitaram o encadeamento das ideias pela ordem que apareciam no texto a sintetizar. Dado que estes são resultados obtidos na segunda didatização em

Português, ou seja, por ser a segunda vez que os alunos realizaram uma atividade nos mesmos tipo, o facto de este indicador ter sido concluído na totalidade é positivo.

Tabela 17: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento de ideias (Segunda Didatização em Português)

Grupo	Encadeamento de ideias
Grupo 1	+
Grupo 2	+
Grupo 3	+
Grupo 4	+
Grupo 5	+
Grupo 6	+
Grupo 7	+
Total	7

4.3.2. Resultados das didatizações em Inglês

À semelhança dos resultados das didatizações em Português, em primeiro lugar, serão apresentados os resultados relativos à seleção das ideias principais, em segundo lugar os resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor e, por fim, os resultados relativos ao respeito pelo encadeamento lógico das ideias do texto original.

4.3.2.1. Resultados relativos à seleção das ideias principais

Foram realizadas duas atividades para aferir a competência de seleção das ideias principais, a saber: a representação gráfica por meio de um mapa mental e a textualização da síntese. Serão apresentados os resultados da primeira e segunda didatizações da seguinte forma: em primeiro lugar, os resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica e, em seguida, no texto de síntese.

Primeira didatização — representação gráfica

O texto a sintetizar na primeira didatização em Inglês, *Human-robot interaction: ethical and cultural implications*, apresentava 4 ideias principais, conforme consta na Tabela 18.

Tabela 18: Ideias principais presentes no texto *Human-robot interaction: ethical and cultural implications*

Ideia 1	Os robôs estão a tornar-se altamente presentes nas nossas vidas e com maior precisão;
Ideia 2	No futuro, será benéfico viver e trabalhar com robôs?
Ideia 3	Na opinião de Bruno Siciliano, os robôs são benéficos para a sociedade;
Ideia 4	A tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal.

Nesse sentido, observou-se que apenas um grupo (num total de 7) identificou a totalidade das ideias principais, pois os restantes não identificaram a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal) nos seus mapas mentais. Contudo, dos restantes, 4 grupos selecionaram 3 ideias (num total de 4), ainda que com algumas imprecisões e/ou ausência de informação e 2 grupos selecionaram apenas 2 ideias.

Apesar disso, como se verá adiante, a maioria dos grupos produziu textos de síntese contendo as ideias principais na quase totalidade dos casos. Tendo em conta essa situação, a representação gráfica das ideias por meio de um mapa mental revelou-se produtiva no sentido em que permitiu aos alunos esquematizarem graficamente o seu pensamento. Consequentemente, refletiu-se na qualidade da redação do texto de síntese, uma vez que alguns grupos que não tinham identificado as ideias principais nos mapas mentais fizeram-no nos seus textos. Assim, é possível concluir que a representação gráfica das ideias auxiliou os alunos no seu contacto e familiarização com o texto, pois grande parte dos grupos só selecionou as ideias principais no texto de síntese, ou seja, na fase posterior da didatização.

Para uma melhor visualização da análise, elaborou-se a Tabela 19, que contém os resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica.

Tabela 19: Resultados relativos à seleção das ideias principais na representação gráfica (Primeira Didatização em Inglês)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Total
Grupo 1	±	±	±	-	3
Grupo 2	+	+	+	-	3
Grupo 3	+	+	+	+	4
Grupo 4	+	-	+	-	2
Grupo 5	+	+	±	-	3
Grupo 6	+	-	±	-	2
Grupo 7	±	±	+	-	3
Total	7	5	7	1	

Primeira didatização — textualização

Relativamente à seleção das ideias principais, 6 grupos foram categorizados como “Parcialmente” neste indicador, tendo em conta o número de ideias principais selecionadas.

É possível observar que apenas 2 grupos incluíram todas as ideias principais no texto de síntese, ao passo que os restantes grupos incluíram 2 ou mais, ainda que, em alguns casos, com imprecisões. Em seguida, será analisado com maior detalhe o caso de cada grupo, tendo em conta a seleção das ideias principais que constavam nos mapas mentais e no texto de síntese.

A este nível, o grupo 1 melhorou substancialmente a dois níveis: por um lado, dado que no mapa mental tinha apresentado três ideias principais de forma imprecisa, verificou-se uma melhoria significativa na redação das mesmas, pois foram classificadas com “Sim” no texto de síntese, ou seja, plenamente clarificadas; por outro lado, houve melhoria ao nível do número de ideias selecionadas, visto que no mapa mental apenas tinha selecionado 3 e no texto de síntese já incluiu a totalidade, ainda que a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal) fosse concretizada de forma parcial. Constatou-se ainda que o grupo incluiu no texto de síntese uma frase cujo conteúdo não constava do texto original, mas sim do *site* indicado na fonte do texto (D1_ING_1). O grupo pretendeu introduzir nova informação relativa ao tema, o que revelou que não compreendeu plenamente a tarefa de redigir um texto de síntese. É de notar que, no dia da atividade, um elemento do grupo faltou. Com base na observação direta durante as aulas, o elemento que faltou utilizava um

código de cores para selecionar a informação principal. Assim, este facto pode ter influenciado a dinâmica do grupo e, conseqüentemente, o resultado da sua prestação.

[D1_ING_1] – “The final chapter of the Springer Handbook of Robotics delves into the topic of roboethics.”

No que concerne ao grupo 2, por um lado, deixou de selecionar a ideia 1 (os robôs estão a tornar-se altamente presentes nas nossas vidas e com maior precisão) no seu texto; por outro lado, incluiu a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal) na redação do seu texto, o que pode ser explicado pela maior profundidade e familiaridade com o texto original no final da redação do texto de síntese, logo, ter-se-á apercebido de que era essencial incluir a última ideia no texto de síntese.

Por sua vez, o grupo 3 demonstrou segurança na seleção das ideias principais desde o início da atividade, ou seja, tanto na representação gráfica como na síntese.

No caso do grupo 4, foram adicionadas na redação do texto de síntese as ideias 2 (no futuro, será benéfico viver e trabalhar com robôs?) e 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal), o que pode ser explicado pelo seguinte facto: no mapa mental, a informação foi organizada por parágrafos; ao longo da redação, essa estrutura não foi seguida, o que significa que o grupo se poderá ter apercebido de que um parágrafo não correspondia, necessariamente, a uma ideia principal. Sendo assim, o grupo demonstrou na redação uma maior familiaridade com o texto original, ao associar ideias que efetivamente eram as principais sem efetuar a separação gráfica por parágrafos.

O grupo 5 revelou não corresponder na redação da síntese ao que era esperado tendo em conta as ideias elencadas no mapa mental, isto é, deixou de incluir a ideia 2 (no futuro, será benéfico viver e trabalhar com robôs?) no seu texto de síntese. Tal pode ser explicado pela existência de conflitos constantes entre dois dos elementos do grupo, que se vieram a agravar no decorrer da atividade. Sendo assim, a realização da tarefa pode ter sido comprometida, especialmente a redação e revisão do texto de síntese, uma vez que foram as fases posteriores da atividade.

O grupo 6 selecionou a ideia 1 (os robôs estão a tornar-se altamente presentes nas nossas vidas e com maior precisão) de forma mais generalizada (D1_ING_6). Por outro lado, incluiu a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal) na redação da síntese, que não estava presente no mapa mental. À semelhança do grupo 2, ao redigir o texto de síntese, o grupo ter-se-á familiarizado com o conteúdo do texto e, como tal, ter considerado a última ideia como principal. É relevante notar, contudo, que o grupo demonstrou alguma dificuldade em usar vocabulário diferente do texto original, pelo que a sua síntese contém várias expressões que foram retiradas do texto

original. Visto que tal só se verificou neste grupo, a explicação pode residir no facto de os alunos não estarem tão familiarizados com o léxico em causa, que estava em conformidade com os temas que tinham vindo a ser tratados em aulas anteriores.

[D1_ING_6] — “In the first paragraph, the author starts referring to robots, nowadays, and what they are used for.”

No caso do grupo 7, este aperfeiçoou na redação da síntese a ideia 1 (os robôs estão a tornar-se altamente presentes nas nossas vidas e com maior precisão) e incluiu a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal), mas deixou de referir a ideia 2 (no futuro, será benéfico viver e trabalhar com robôs?). Dado que a ideia 3 (na opinião de Bruno Siciliano, os robôs são benéficos para a sociedade) constitui uma opinião quanto à questão comportada na ideia 2 (no futuro, será benéfico viver e trabalhar com robôs?), o grupo optou por passar diretamente da ideia 1 (os robôs estão a tornar-se altamente presentes nas nossas vidas e com maior precisão) para a 3 (na opinião de Bruno Siciliano, os robôs são benéficos para a sociedade), podendo ter considerado que, dessa forma, incluiria as duas ideias (D1_ING_7).

[D1_ING_7] – “Robots are sharing our workspace and our functions with us. Siciliano said that they could be used to do what we want them to with much accuracy.”

Foi possível notar que a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal) se revelou presente na maioria dos textos, mas não nos mapas mentais. Uma possibilidade para tal (para além das que já foram avançadas nos casos específicos de cada grupo) pode ter sido o facto de os alunos optarem por concluir o seu texto, devido à sua consciência de produção escrita: em grande parte dos textos que redigiram no seu percurso escolar, foi-lhes pedido que incluíssem uma conclusão. Assim, o facto de a ideia 4 (a tecnologia pode ser usada para o bem ou para o mal) surgir na parte final do texto original e, no mesmo parágrafo, se incluir a conclusão do mesmo, pode ter levado a que os alunos se apoiassem nesse fenómeno e tornassem esta ideia numa “conclusão” para a sua síntese.

Elaborou-se a Tabela 20, que contém os resultados relativos às ideias principais incluídas no texto de síntese.

Tabela 20: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Primeira Didatização em Inglês)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Total
Grupo 1	+	+	+	±	4
Grupo 2	-	+	+	+	3
Grupo 3	+	+	+	+	4
Grupo 4	+	+	+	+	4
Grupo 5	±	-	+	-	2
Grupo 6	±	-	±	+	3
Grupo 7	+	-	+	+	3
Total	6	4	7	6	

Segunda didatização — representação gráfica

O texto a sintetizar na segunda didatização em Inglês, *The brain is plastic, it's fantastic*, apresentava 4 ideias principais, conforme consta na Tabela 21.

Tabela 21: Ideias principais presentes no texto *The brain is plastic, it's fantastic*

Ideia 1	Os cientistas acreditavam que o cérebro se desenvolvia apenas até certo ponto da vida;
Ideia 2	Estudos provaram que o cérebro é capaz de se moldar e ajustar a várias situações, dando origem ao conceito de neuroplasticidade;
Ideia 3	A neuroplasticidade é maior em idades jovens, por isso, as crianças aprendem com maior facilidade uma segunda língua;
Ideia 4	As pessoas que falam mais do que uma língua são melhores a realizar tarefas, a resolver problemas e a lidar com doenças degenerativas.

No que diz respeito à seleção das ideias principais na representação gráfica na segunda didatização em Inglês, verificou-se que apenas 2 grupos (grupos 5 e 6) selecionaram a totalidade das ideias principais. Ainda assim, não se deverá concluir que os resultados não foram positivos, uma vez que 3 grupos (grupos 2, 3 e 7) selecionaram 3 ideias principais. Os restantes 2 grupos (grupos 1 e 4) selecionaram apenas metade das ideias principais.

Considera-se relevante destacar que as ideias 2 (estudos provaram que o cérebro é capaz de se moldar e ajustar a várias situações, dando origem ao conceito de neuroplasticidade) e 3 (a

neuroplasticidade é maior em idades jovens, por isso, as crianças aprendem com maior facilidade uma segunda língua) foram seleccionadas por todos os grupos nos seus mapas mentais. Dado que se trata de um texto explicativo do fenómeno da neuroplasticidade, estes resultados demonstram uma favorável compreensão do texto por parte dos grupos.

Para uma melhor visualização dos resultados, elaborou-se a Tabela 22.

Tabela 22: Resultados relativos às ideias principais presentes na representação gráfica (Segunda Didatização em Inglês)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Total
Grupo 1	-	+	±	-	2
Grupo 2	+	+	+	-	3
Grupo 3	+	+	±	-	3
Grupo 4	-	±	±	-	2
Grupo 5	+	±	±	+	4
Grupo 6	+	+	+	±	4
Grupo 7	-	+	±	+	3
Total	4	7	7	3	

Segunda didatização — textualização

No que concerne à seleção das ideias principais nos textos de síntese na segunda didatização em Inglês, observou-se que os resultados foram significativamente positivos, uma vez que 5 grupos incluíram todas as ideias principais nas suas sínteses. Os restantes 2 grupos incluíram 4 (num total de 5). Para além disso, as ideias 1 (os cientistas acreditavam que o cérebro se desenvolvia apenas até certo ponto da vida), 2 (estudos provaram que o cérebro é capaz de se moldar e ajustar a várias situações, dando origem ao conceito de neuroplasticidade) e 4 (as pessoas que falam mais do que uma língua são melhores a realizar tarefas, a resolver problemas e a lidar com doenças degenerativas) foram seleccionadas por todos os grupos.

O grupo 1, que não tinha incluído a ideia 1 (os cientistas acreditavam que o cérebro se desenvolvia apenas até certo ponto da vida) no mapa mental, fê-lo no texto de síntese. O mesmo aconteceu com o grupo 7. Uma vez que a ideia 1 (os cientistas acreditavam que o cérebro se desenvolvia apenas até certo ponto da vida) surge num momento inicial do texto e funciona como

preâmbulo para a ideia principal 2 (estudos provaram que o cérebro é capaz de se moldar e ajustar a várias situações, dando origem ao conceito de neuroplasticidade), o grupo pode ter considerado que a mesma não teria lugar no mapa mental, mas sim no texto, funcionando como “introdução” da síntese. Se tal for verídico, então trata-se de um caso de não compreensão do género textual “síntese”.

Tanto o grupo 1 como o grupo 2 deixaram de incluir a ideia 3 (a neuroplasticidade é maior em idades jovens, por isso, as crianças aprendem com maior facilidade uma segunda língua) no seu texto de síntese.

O grupos 1, 2, 3 e 4 adicionaram a ideia 4 (as pessoas que falam mais do que uma língua são melhores a realizar tarefas, a resolver problemas e a lidar com doenças degenerativas) aos seus textos de síntese. Dado que esta ideia não foi selecionada no mapa mental por 4 grupos, considerou-se uma dificuldade generalizada. Contudo, contrariamente ao esperado, a ideia 4 (as pessoas que falam mais do que uma língua são melhores a realizar tarefas, a resolver problemas e a lidar com doenças degenerativas) foi selecionada por todos os grupos nas sínteses. Tal pode ter acontecido devido ao facto de a ideia em causa estar presente no último parágrafo. Como tal, atendendo à consciência de produção escrita dos alunos, podem ter considerado que a inclusão da ideia 4 (as pessoas que falam mais do que uma língua são melhores a realizar tarefas, a resolver problemas e a lidar com doenças degenerativas) no final das suas sínteses poderia funcionar como uma conclusão.

Por sua vez, o grupo 4 melhorou substancialmente a sua prestação na síntese, uma vez que tinha selecionado apenas as ideias 2 (estudos provaram que o cérebro é capaz de se moldar e ajustar a várias situações, dando origem ao conceito de neuroplasticidade) e 3 (a neuroplasticidade é maior em idades jovens, por isso, as crianças aprendem com maior facilidade uma segunda língua) no mapa mental. No seu texto, incluiu as ideias 1 (os cientistas acreditavam que o cérebro se desenvolvia apenas até certo ponto da vida) e 4 (as pessoas que falam mais do que uma língua são melhores a realizar tarefas, a resolver problemas e a lidar com doenças degenerativas).

Tanto o grupo 5 como o grupo 6 demonstraram segurança na seleção das ideias principais, pois incluíram todas, quer no mapa mental quer na síntese.

Para uma melhor visualização dos resultados obtidos, elaborou-se a Tabela 23.

Tabela 23: Resultados relativos à seleção das ideias principais no texto de síntese (Segunda Didatização em Inglês)

Grupo	Ideia 1	Ideia 2	Ideia 3	Ideia 4	Total
Grupo 1	+	+	-	+	3
Grupo 2	+	+	-	±	3
Grupo 3	+	+	+	+	4
Grupo 4	±	+	+	+	4
Grupo 5	+	±	±	+	4
Grupo 6	±	+	+	+	4
Grupo 7	±	+	+	+	4
Total	7	7	5	7	

4.3.2.2. Resultados relativos ao respeito pelo ponto de vista do autor

Primeira didatização

No que diz respeito à identificação do ponto de vista do autor do texto original, conforme consta na Tabela 24, três grupos fizeram-no com plenitude e quatro grupos foram classificados com “Parcialmente”. O exemplo abaixo (D1_ING_2) demonstra uma frase do grupo 2, no qual se considerou que existiu identificação do ponto de vista do autor do texto original, pois existe a preocupação de referir a autoria do conteúdo.

[D1_ING_2] — *“The author finishes with the idea that this technology can be used for good, for example, healthcare services, or for evil, perhaps war and weapons.”*

No que concerne aos grupos classificados com “Parcialmente” neste indicador, passe-se a uma análise mais detalhada. Nos casos dos grupos 1, 3 e 7, a ideia 3 (a neuroplasticidade é maior em idades jovens, por isso, as crianças aprendem com maior facilidade uma segunda língua) foi incluída plenamente, ou seja, houve a indicação do conteúdo do ponto de vista de Bruno Siciliano. Contudo, não existiu a referência a essa autoria (D1_ING_1 e D1_ING_7).

[D1_ING_1] – *“Some jobs are either too dangerous or difficult for humans, and robots can create employment opportunities.”*

[D1_ING_7] – *“Robots will be doing jobs that are too dangerous for humans and as they need someone to work alongside them, the employment can increase.”*

No caso do grupo 6, houve preocupação em manter a autoria do conteúdo; contudo, é referido que tal é dito pelo autor, quando no texto original, é dito por Bruno Siciliano (D1_ING_6).

[D1_ING_6] – *“The author believes that in a few years’ time, robots will be ubiquitous in our society.”*

Tabela 24: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Primeira Didatização em Inglês)

Grupo	Ponto de vista do autor
Grupo 1	±
Grupo 2	+
Grupo 3	±
Grupo 4	+
Grupo 5	+
Grupo 6	±
Grupo 7	±
Total	7

Segunda didatização

No que concerne aos resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor na segunda didatização em Inglês, verificou-se que apenas o grupo 4 falhou em cumprir este indicador na totalidade. O grupo incluiu o seu ponto de vista ao introduzir no texto uma expressão que, embora em conformidade com o assunto do texto, não deve estar incluída no texto de síntese (D2_ING_4).

[D2_ING_4] – *“The text starts by showing scientists discovering that the human brains never stop evolving, calling them plastic brains.”*

Elaborou-se a Tabela 25, que contém os resultados obtidos relativamente à identificação do ponto de vista do autor.

Tabela 25: Resultados relativos à identificação do ponto de vista do autor (Segunda Didatização em Inglês)

Grupo	Ponto de vista do autor
Grupo 1	+
Grupo 2	+
Grupo 3	+
Grupo 4	-
Grupo 5	+
Grupo 6	+
Grupo 7	+
Total	6

4.3.2.3. Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias

Primeira e segunda didatizações

No que concerne ao respeito pelo encadeamento das ideias tanto na primeira como na segunda didatizações, todos os grupos cumpriram na totalidade. Com base na observação direta durante a realização das atividades, verificou-se que, para explorarem o texto, os alunos recorreram a elementos de organização da informação, tais como sublinhados e/ou chavetas com notas sobre o texto. Deste modo, quando representaram graficamente as ideias e/ou redigiram o texto de síntese, seguiram a ordem estabelecida no texto original, conforme as suas anotações.

Destaca-se que, em ambas as atividades, o grupo 5 manteve uma organização do seu texto de síntese por parágrafos do texto original, conforme os exemplos abaixo (D1_ING_5 e D2_ING_5). Tendo em conta a observação direta durante as atividades, verificou-se que um elemento do grupo usava chavetas como forma de organização da informação dos textos. Muitas vezes, separava os parágrafos do texto com informação lateral, nas chavetas.

[D1_ING_5] – “The first paragraph is about what robots can do these days.”

[D2_ING_5] – “In the first paragraph, the text shows us that scientists didn’t believe in brain changing.”

Elaborou-se a Tabela 26, que contém os resultados relativos ao respeito pelo encadeamento de ideias do texto original na primeira (D1) e na segunda didatizações (D2) em Inglês.

Tabela 26: Resultados relativos ao respeito pelo encadeamento das ideias (Primeira e Segunda Didatizações em Inglês)

Grupo	Ponto de vista do autor (D1)	Ponto de vista do autor (D2)
Grupo 1	+	+
Grupo 2	+	+
Grupo 3	+	+
Grupo 4	+	+
Grupo 5	+	+
Grupo 6	+	+
Grupo 7	+	+
Total	7	7

4.3.3. Síntese dos resultados

Em cada didatização, foi feita a recolha das representações gráficas e dos textos produzidos e, no que respeita à análise dos dados, foi verificado o cumprimento ou não de indicadores relativos às características do texto de síntese apresentadas aos alunos: seleção das ideias principais, identificação do ponto de vista do autor e encadeamento lógico das ideias.

Será feita, em seguida, uma síntese dos resultados por disciplina e por categoria de análise.

No que concerne à disciplina de Português, observou-se que a maioria dos grupos correspondeu ao esperado quanto à seleção das ideias principais, dado que representaram grande parte das ideias principais tanto nas representações gráficas como nas sínteses em ambas as didatizações. Relativamente à identificação do ponto de vista do autor, destaca-se que em nenhuma das didatizações foi registado um incumprimento nesta categoria de análise. Quanto ao respeito pelo encadeamento das ideias do texto original, considera-se significativamente positivo o facto de todos os grupos terem, em ambas as didatizações, cumprido totalmente o solicitado.

Na disciplina de Inglês, registou-se a notória melhoria da seleção das ideias principais da representação gráfica para a síntese. Para além disso, os resultados obtidos na redação da síntese na segunda didatização em Inglês revelaram que os alunos evoluíram positivamente nesta categoria de análise face à primeira didatização. No que diz respeito à identificação do ponto de vista do autor, apenas na segunda didatização se registou um incumprimento. Relativamente ao respeito pelo encadeamento de ideias do texto original, não foi registado nenhum incumprimento, e um baixo número de grupos cumpriu parcialmente o que foi solicitado nesta categoria de análise.

Destaca-se que os resultados apresentados são de natureza exploratória. A análise feita foi confirmada pela apreciação dos Questionários de perceção das atividades (Anexos 2 e 3). Os alunos responderam a algumas questões colocadas com um número de 1 a 5, sendo o 1 correspondente a “De forma nenhuma” e o 5 a “Totalmente”.

Em ambas as disciplinas, cerca de 90% dos alunos afirmou que representar graficamente as ideias os auxiliou a separar a informação principal da acessória, ou seja, responderam com os números 4 e 5. A maioria dos alunos respondeu que a representação gráfica os auxiliou muito ou totalmente na estruturação do texto de síntese: em Português, 80% dos alunos; em Inglês, 93% selecionaram os números 4 e 5 da escala mencionada.

Quando confrontados com a questão “Em que medida a redação do texto de síntese contribuiu para a sua compreensão do texto?”, em Português, 92.5% dos alunos responderam com os números 4 e 5, o que se revela significativamente positivo. Em Inglês, a mesma questão obteve resultados diferentes: 31% dos alunos respondeu com o número 5, 48.3% respondeu com o número 4, 13.7% respondeu com o número 3 e, finalmente, apenas 7% afirmou que a redação do texto de síntese não auxiliou de forma nenhuma a compreensão do texto (número 1).

Considerando a resposta anterior (“Em que medida a redação do texto de síntese contribuiu para a sua compreensão do texto?”), foi pedido aos alunos que justificassem as suas respostas. Em ambas as disciplinas, a significativa maioria dos alunos referiu a importância da seleção das ideias principais para a compreensão do texto. Destaca-se que, em Inglês, 2 alunos referiram que a elaboração da síntese também desenvolveu as suas competências no domínio da Produção Escrita.

Quando confrontados com a possibilidade de utilizarem a síntese como auxiliar de estudo, mais de 80% dos alunos responderam afirmativamente, em ambas as disciplinas. No que diz respeito ao uso da síntese de outra forma, em Português, 44.4% dos alunos responderam que não o fariam. Em Inglês, 58% dos alunos afirmou que não usaria a síntese a não ser como auxiliar de estudo.

Quanto aos alunos que afirmaram elaborar sínteses fora do contexto escolar, a maioria referiu que o faria numa profissão futura (por exemplo, para compreender artigos científicos e escrever relatórios).

Tendo em conta a pergunta de investigação “De que modo a estratégia de compreensão de leitura “síntese” desenvolve a leitura?”, foi possível aferir que, de facto, a elaboração de uma síntese enquanto estratégia de compreensão desenvolveu a leitura dos grupos em estudo.

Conclusão

A Prática Pedagógica Supervisionada surgiu como oportunidade para desenvolver competências essenciais da profissão docente no processo de ensino e aprendizagem dos alunos. Em primeiro lugar, foi possível conhecer o contexto socioeducativo, bem como as especificidades da escola e da turma em questão. Ademais, o estágio revelou-se uma experiência que permitiu refletir sobre as estratégias mais adequadas a implementar, quer no que concerne à gestão da sala de aula, quer no âmbito da transmissão de conteúdos, requerendo flexibilidade de adaptação da abordagem à singularidade da turma e de cada aluno.

A vertente investigativa do relatório permitiu conhecer, refletir criticamente e consolidar perspetivas teóricas relativas à leitura e às estratégias de compreensão, de entre as quais se discutiu mais aprofundadamente sobre a síntese. Posteriormente, a realização do estudo de caso foi determinante para a aferição da síntese enquanto estratégia de compreensão da leitura. Com base nos resultados obtidos, confirmou-se que a redação de textos de síntese desenvolve, de facto, a compreensão da leitura. A representação gráfica das ideias principais presentes no texto revelou-se igualmente produtiva, uma vez que permitiu aos alunos-leitores selecionarem a informação-chave no texto de base, bem como auxiliar na estruturação da síntese.

O estudo de caso realizado demonstrou que o ensino da leitura carece de atividades de prática realizadas pelo próprio aluno e, como tal, implica que exista na sala de aula lugar para momentos de aprendizagem (Sim-Sim, 2001: 59). Nas didatizações em ambas as disciplinas, houve a criação de momentos de trabalho de compreensão da leitura em sala de aula, os quais não têm frequentemente lugar nas aulas de Línguas. Após as aplicações didáticas, os alunos revelaram ter adquirido, também, competências do domínio da Produção Escrita, tanto em Português como em Inglês, ainda que tal não tenha constituído o objetivo da investigação. A representação gráfica das ideias principais e posterior redação de textos de síntese provou ser, também, benéfica para os alunos nos domínios da Leitura e da Produção Escrita, o que deve motivar os professores de língua materna e de língua estrangeira a criar momentos de ensino explícito de leitura e de escrita na sala de aula.

Referenciação Bibliográfica

Alarcão, I. (1991). *A leitura como meio de desenvolvimento linguístico: Implicações para uma didática da língua estrangeira*. Revista de Didáctica das Línguas, 1 (junho, 1991), 53-82.

Aprendizagens Essenciais de Inglês - 7ºAno, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/3_ciclo/ingles_3c_7_a_ff.pdf (consultado a 20 de fevereiro de 2023);

Aprendizagens Essenciais de Inglês - 10º Ano, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_ingles_f_geral_cont.pdf (consultado a 23 de fevereiro de 2023);

Aprendizagens Essenciais de Português - 10º Ano, disponível em https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Curriculo/Aprendizagens_Essenciais/10_portugues.pdf (consultado a 23 de fevereiro de 2023);

Barbeiro, L., Pereira, L. (2007). *Ensino da Escrita: Dimensão Textual* (1ª ed.). Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.

Bloom, B., Krathwohl, D., Masia, B. (1956). *Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals*. David McKay Company (1.ª ed.);

Cameira, C., Andrade, A., Pinto, A. (2021). *Mensagens – Português 10º Ano*. Texto Editores (1.ª ed.);

Cruz, V. (2007). *Uma Abordagem Cognitiva da Leitura*. LIDEL – Edições Técnicas Lda.

Ferraz, M. (2007). *Ensino da Língua Materna*. Editorial Caminho.

Fonseca, F. (1992). *A Urgência de uma Pedagogia da Escrita*.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. (1ª ed.). Edições ASA.

Martins, M., Sá, C. (2008). *Ser leitor no século XXI – Importância da compreensão na leitura para o exercício pleno de uma cidadania responsável e activa*.

Ministério da Educação (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas*. Edições ASA. http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf

- Ministério da Educação e da Ciência. (2002). *Decreto-Lei n.º 137/2012, de 2 de julho*. <https://dre.pt/dre/detalhe/decreto-lei/137-2012-178527>
- Mokhtari, K., & Reichard, C. (2002). *Assessing students metacognitive awareness of Reading strategies*. *Journal of Educational Psychology*, 94 (2), 249-259.
- Moreillon, J. (2007). *Collaborative Strategies for Teaching Reading Comprehension: Maximizing your impact*. Chicago: American Library Association.
- Morgado, J.C. (2012). *O Estudo de Caso na Investigação em Educação*. (1ª ed.). De Facto Editores: Santo Tirso.
- Sim-Sim, I. (2001). A formação para o ensino da leitura. *Cadernos de Formação de Professores*, 2 (2001), 51-64.
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. (1.ª ed.) Ministério da Educação: Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular.
- Solé, I. (1992). *Estrategias de lectura*. Editorial Graó: Barcelona.
- Smith, F. (2004). *Understanding Reading: A Psycholinguistic Analysis of Reading and Learning to Read*. (6th Edition). Lawrence Erlbaum Associates, Inc., Publishers: New Jersey.
- Ur, Penny (2009). *A Course in Language Teaching: Practice of Theory*. Cambridge University Press: 17th Edition.

ANEXOS

ANEXO 1

Questionário 1 - "Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura"

"Consciência Metacognitiva de Estratégias de Leitura"

Refleta sobre as suas leituras e responda às questões de 1 a 5, conforme a escala abaixo.

- 1 - Nunca
 - 2 - Ocasionalmente
 - 3 - Por vezes (cerca de 50%)
 - 4 - Com frequência
 - 5 - Sempre
- Obrigada pela colaboração.

A Professora Estagiária,
Bárbara Gaudêncio

Quando leio, tenho um objetivo em mente. *

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

Quando leio, tomo notas para compreender melhor o que leio. *

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

Penso no que sei para compreender melhor o que leio. *

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

Tento adivinhar o conteúdo do texto antes de o ler. *

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

Quando o texto se torna difícil, leio em voz alta para perceber melhor o que leio. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Resumo o que leio para refletir sobre o conteúdo importante do texto. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Pergunto-me se o conteúdo do texto se adequa ao meu objetivo de leitura. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Leio devagar, mas cuidadosamente, para ter a certeza de que compreendo o que estou a ler. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Discuto o que leio com outros leitores para verificar a minha compreensão. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Dou uma vista de olhos pelo texto para verificar características como a sua extensão e a organização. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Tento voltar atrás quando perco a concentração. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Sublinho informação no texto para me lembrar melhor dela. *

1 2 3 4 5

Nunca Sempre

Adapto o meu ritmo de leitura ao que estou a ler. *

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

Escolho o que devo ler mais atentamente e o que posso ignorar. *

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

Uso material de referência, como dicionários, para compreender melhor o que leio. *

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

Quando o texto se torna difícil, presto mais atenção ao que estou a ler. *

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

Recorro aos quadros, figuras e imagens do texto para aumentar a minha compreensão. *

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

Paro a leitura de vez em quando e penso no que estou a ler. *

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

Uso o contexto (da palavra, frase, parágrafo) para compreender melhor o que estou a ler. *

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

Reformulo o texto com palavras minhas para entender melhor o que leio. *

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

Tento visualizar o conteúdo para me lembrar do que leio. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Recorro a códigos tipográficos, como o sublinhado, para identificar informação-chave. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Analiso e avalio criticamente o conteúdo apresentada no texto. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Ando para a frente e para trás no texto, para encontrar ligações entre as ideias. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Verifico a minha compreensão, quando encontro informação contraditória. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Quando começo a ler, procuro adivinhar o assunto do texto. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Quando o texto se torna difícil, releio para compreender melhor. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Faço perguntas cuja resposta gostaria de encontrar no texto. *						
	1	2	3	4	5	
Nunca	<input type="radio"/>	Sempre				

Verifico se as minhas hipóteses sobre o texto estão certas ou erradas. *

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

Procuo adivinhar o sentido de palavras ou frases que não entendo. *

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

Enviar [Limpar formulário](#)

ANEXO 2

Questionário 2 – Perceção dos alunos quanto às didatizações em Português

O texto de síntese e a compreensão da leitura

Tendo em conta as características e etapas de elaboração do texto de síntese trabalhadas, responda ao seguinte questionário o mais rigorosamente possível.

Nas perguntas 1 a 4, deverá autoavaliar-se, numa escala de 1 a 5, sendo que 1 corresponde a “De forma nenhuma” e 5 a “Totalmente”.

Nas seguintes questões, deverá seguir as orientações dadas.

1. Em que medida representar graficamente as ideias principais o auxiliou a categorizar a informação, isto é, a separar a informação principal da informação acessória? *

	1	2	3	4	5	
De forma nenhuma	<input type="radio"/>	Totalmente				

2. Em que medida a representação gráfica o ajudou a estruturar o texto de síntese, tendo em conta as ideias principais do texto original? *

	1	2	3	4	5	
De forma nenhuma	<input type="radio"/>	Totalmente				

3. Em que medida a redação do texto de síntese desenvolveu a sua compreensão do texto? *

	1	2	3	4	5	
De forma nenhuma	<input type="radio"/>	Totalmente				

Em relação à sua resposta à pergunta anterior, justifique. *

A sua resposta

4. No futuro, utilizará o texto de síntese como como auxiliar de estudo? *

- Sim
- Não

5. No futuro, utilizará o texto de síntese de outra forma? *

Sim

Não

Em relação à pergunta anterior, se respondeu "Sim", em que situações utilizará o texto de síntese?

A sua resposta

ANEXO 3

Questionário 2 – Perceção dos alunos quanto às didatizações em Inglês

Summary and reading comprehension

Having in mind the characteristics and steps to write a summary, answer the following questions as accurately as possible.

In questions 1 to 3, you should self-assess, on a scale from 1 to 5.

1 means "In any way" and 5 means "Totally".

In the following questions, you should follow the instructions given.

1. How did the graphic representation of the main ideas help you separating the main and secondary information? *

	1	2	3	4	5	
In any way	<input type="radio"/>	Totally				

2. How did the graphic representation help you organising the summary, having in mind the main ideas of the text? *

	1	2	3	4	5	
In any way	<input type="radio"/>	Totally				

3. How did the writing of a summary contributed to your understanding of the text? *

	1	2	3	4	5	
In any way	<input type="radio"/>	Totally				

Regarding your last answer, please justify it. *

A sua resposta

4. In the future, will you use the summary as a study auxiliary? *

Yes

No

5. In the future, will you use the summary in another way? *

Yes

No

Regarding the last answer, **if your answer was "YES"**, in which situations will you use the summary?

A sua resposta

ANEXO 4

Ficha de Trabalho de Educação Literária – 10 de março de 2023

1. Leia cuidadosamente o seguinte poema, da autoria de Luís de Camões.

Tomou-me vossa vista soberana

Tomou-me vossa vista soberana
Aonde tinha as armas mais à mão,
Por mostrar que quem busca defesa
Contra esses belos olhos, que se engana.

Por ficar da vitória mais ufana¹,
Deixou-me armar primeiro da razão;
Cuidei de me salvar, mas foi em vão,
Que contra o Céu não vale defesa humana.

Mas porém, se vos tinha prometido
O vosso alto destino esta vitória,
Ser-vos tudo bem pouco está sabido.

Que posto que estivesse apercebido,
Não levais de vencer-me grande glória;
Maior a levo eu de ser vencido.



Luís de Camões

¹ufana: do qual se orgulha, triunfante.

2. Comente, fundamentando com elementos textuais, a relação estabelecida entre o Amor e a guerra.
3. Explícite, com base na contextualização histórico-literária da obra de Luís de Camões, a representação do Amor no poema.
4. Esclareça em que sentido o último terceto atua como *chave de ouro*.

A Professora Estagiária,

Bárbara Gaudêncio

ANEXO 5

Ficha de Trabalho de Educação Literária – 28 de abril de 2023

1. **Leia** cuidadosamente o seguinte poema, da autoria de Luís de Camões.

A fermosura desta fresca serra
E a sombra dos verdes castanheiros,
O manso caminhar destes ribeiros,
Donde toda a tristeza se desterra;

O rouco som do mar, a estranha terra,
O esconder do sol pelos outeiros,
O recolher dos gados derradeiros,
Das nuvens pelo ar a branda guerra;

Enfim, tudo o que a rara Natureza
Com tanta variedade nos oferece,
Me está, se não te vejo, magoando.

Sem ti, tudo me enoja e me aborrece;
Sem ti, perpetuamente estou passando,
Nas mores alegrias, mor tristeza.



2. **Mostre**, fundamentando, de que forma a Natureza é descrita enquanto *locus amoenus*.
3. **Relacione** o sentido do conector “enfim” (v.9) com os efeitos produzidos pela ausência da amada.
4. **Esclareça** em que sentido o último terceto atua como *chave de ouro*.

A Professora Estagiária,
Bárbara Gaudêncio

ANEXO 6

Ficha de Trabalho – 21 de abril de 2023

History of UN English Language Day



In 2010, the Department of Public Information, of the United Nations Educational, Scientific, and Cultural Organization (UNESCO), took the initiative of establishing language days for all six official languages of the organization to celebrate multilingualism. The English language is the most widely used to communicate in today's world, especially for international relations. With more than 980 million speakers across the world, English happens to be the most popularly spoken language in the world.

The origin story of the English language began in the fifth century when Celtic-speaking Britain was invaded by Germanic tribes who brought their language with them. At that time, the upper class spoke French while the lower class continued to use English, because of which, people had trouble understanding each other. It was until Shakespeare's time that Modern English emerged and people started agreeing on correct vocabulary and spellings. Today it is one of the working languages of the United Nations Secretariat. In the modern era, English is also known as 'lingua franca' meaning the 'world language' because of how widely it is spoken around the globe. It is the official language of 67 **sovereign**¹ countries and 27 non-sovereign states. English is learned worldwide as a second language due to its status as The Language of Business.

Language days are of particular importance for the United Nations to promote tolerance, and multilingualism, and to ensure effective and harmonious communication among people. From 1946 to the present, several activities have been undertaken by the Secretary-General of the U.N. to maintain the balance between all six official languages. U.N. English Language Day highlights and increases awareness about the history, culture, literature, and value of the English language.

"History of UN English Language Day"

<https://nationaltoday.com/un-english-language-day/>, accessed on 18th April 2023.

1. **sovereign**: independent, autonomous.

1. Decide if the sentences are True (T) or false (F). Correct the false ones.

a. Britain was being occupied by the Celts when the Germanic tribes arrived there. ____

b. In the fifth century, people had already agreed on vocabulary and spelling. ____

c. The English language is considered today's 'lingua franca.' ____

d. The UN has celebrated language days since 1946. ____

2. Why didn't people understand each other clearly in the fifth century?

3. Add a prefix or a suffix to the words in brackets to complete the sentences below.

a. Learning a second language contributes to your intellectual _____
(**develop**) and can improve your _____ (**communicate**) skills.

b. Speaking only one language can be a _____ (**advantage**) when applying
for a job.

c. It's easier to form deeper _____ (**connect**) with people from other countries
if you speak their language.

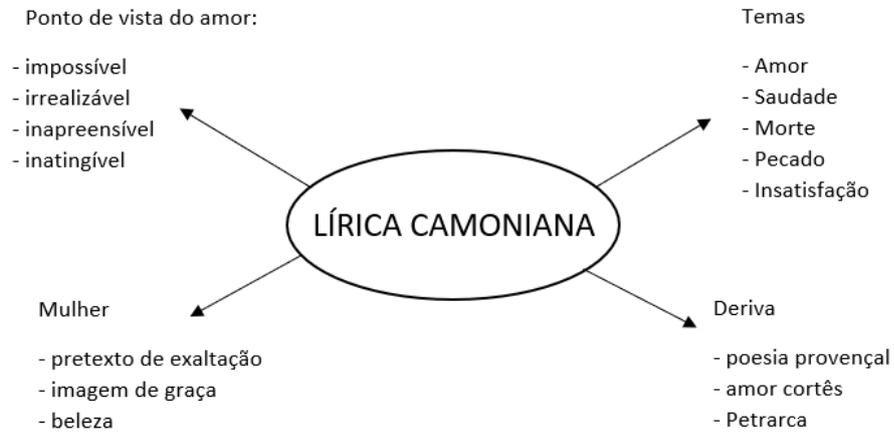
d. Many people don't recognise the real value of speaking other languages and
_____ (**estimate**) its advantages.

e. You are at risk of _____ (**interpret**) when you don't speak another
language very well.

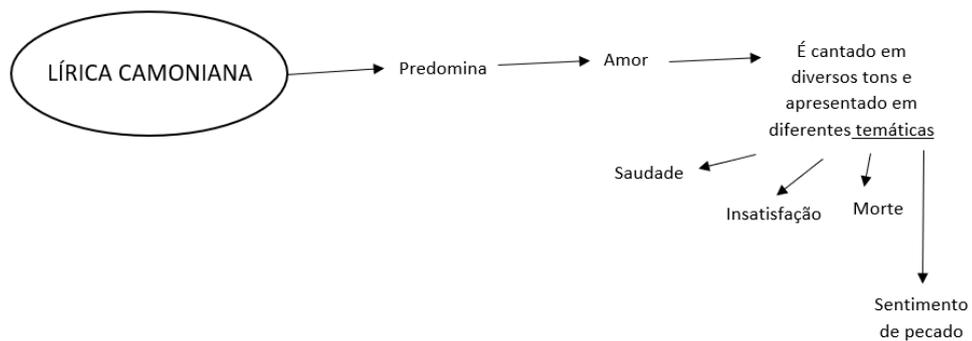
ANEXO 7

Representações gráficas – Primeira Didatização em Português

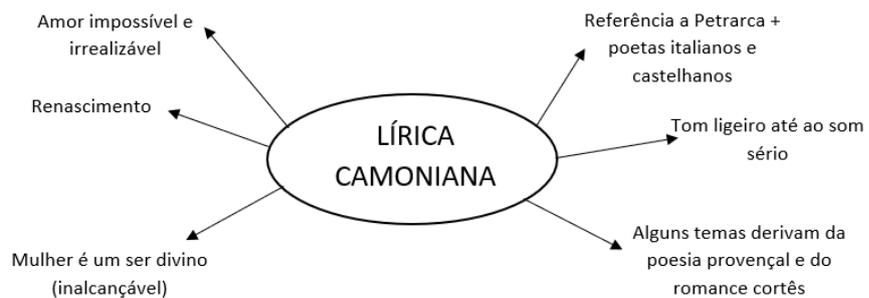
Grupo 1



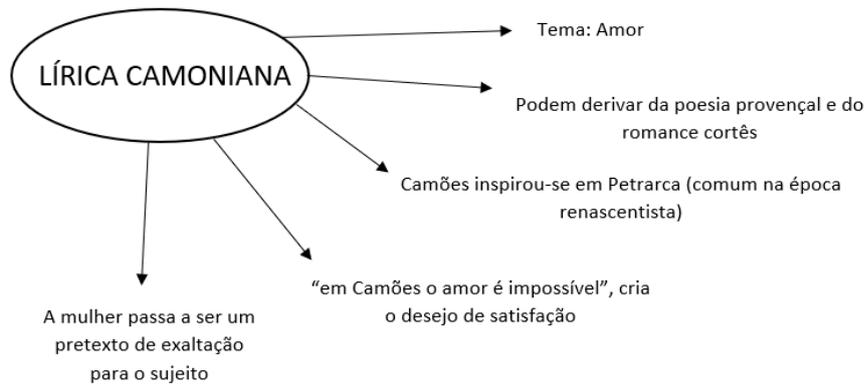
Grupo 2



Grupo 3



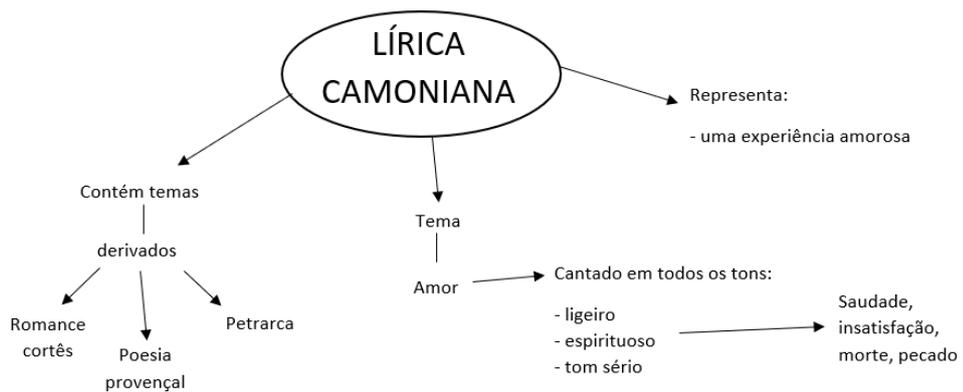
Grupo 4



Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7



ANEXO 8

Textos de síntese – Primeira Didatização em Português

Grupo 1

A lírica camoniana tem como tema principal o amor cantado em cinco tons diferentes, com temáticas distintas a acompanhá-los.

Tanto a poesia provençal como o romance cortês como Petrarca são inspirações para as obras de Camões.

Para Camões, o amor é algo impossível, irrealizável, inapreensível e inatingível. É algo que é perseguido com desejo insatisfeito e a mulher amada é símbolo da beleza, de exaltação e graça.

O próprio sujeito poético torna-se, na lírica camoniana, o tema do confronto entre o amor e a beleza.

Grupo 2

O texto, em geral, fala de Camões, no seu estilo de escrita e no assunto que predomina nas suas obras: o amor.

No primeiro parágrafo, o autor menciona os diversos tons e temáticas em que o amor surge.

De seguida, o autor descreve como surge representada a mulher amada e a forma como Camões vê o amor.

Finaliza descrevendo como, ao longo do texto, muda o foco da mulher bela e distante para o sujeito poético.

Grupo 3

De acordo com a autora, o amor é o tema predominante na lírica camoniana, sendo este cantado desde um tom ligeiro até ao tom sério.

Estas poesias renascentistas derivam da poesia provençal e do romance cortês fazendo da mulher um ser superior.

Camões inspirou-se em poetas italianos ou castelhanos sendo da sua preferência Petrarca.

Concluindo, o amor é impossível e irrealizável e a mulher era um ser inatingível deixando o sujeito poético insatisfeito.

Grupo 4

O autor começa por referir o principal tema da lírica camoniana, o amor. Seguidamente, ele revela as inspirações de Camões, como a poesia provençal e o romance cortês e mais importante Petrarca, um poeta italiano de renome na época. Camões define o amor como impossível, tornando-o difícil de conquistar. A

mulher é a base dos textos líricos de Camões, pois é considerada a definição do Amor e um pretexto de exaltação para o sujeito poético, passando a ser ele o tema do confronto entre o amor e a beleza.

Grupo 5

No primeiro parágrafo, o autor refere os tons e as temáticas da lírica camoniana.

Seguidamente, é dito que os temas derivam da poesia provençal e do romance cortês com influência posterior de Petrarca (poeta italiano).

Camões aproveita a sugestão temática ou estilística para criar a sua vertente.

Por último, destaca a perceção do amor e a ideia do inatingível, bem como o papel da mulher na lírica como um pretexto de exaltação.

Grupo 6

A autora inicia o texto referindo o tema da lírica camoniana, no caso, o amor. Este é cantado em vários tons, como por exemplo ligeiro ou sério, leva-nos a uma temática de insatisfação, saudade, etc.

A lírica camoniana contém temas que derivam do romance cortês, da poesia provençal e de Petrarca. Estes tinham a mulher como um ser perfeito.

Para Camões, o amor é impossível e também o sentido da esquizez da amada, um objeto sempre perseguido que suscita constantemente o desejo.

A autora conclui que a mulher é uma imagem para o confronto entre o amor e a beleza.

Grupo 7

A lírica camoniana caracteriza-se pela predominância do tema amoroso, podendo este ser apresentado de forma espirituosa, ligeira, picante, trágica, etc.

É uma lírica que deriva da poesia provençal e do amor cortês: canta a mulher como se fosse superior e divina e submete o amante à senhora.

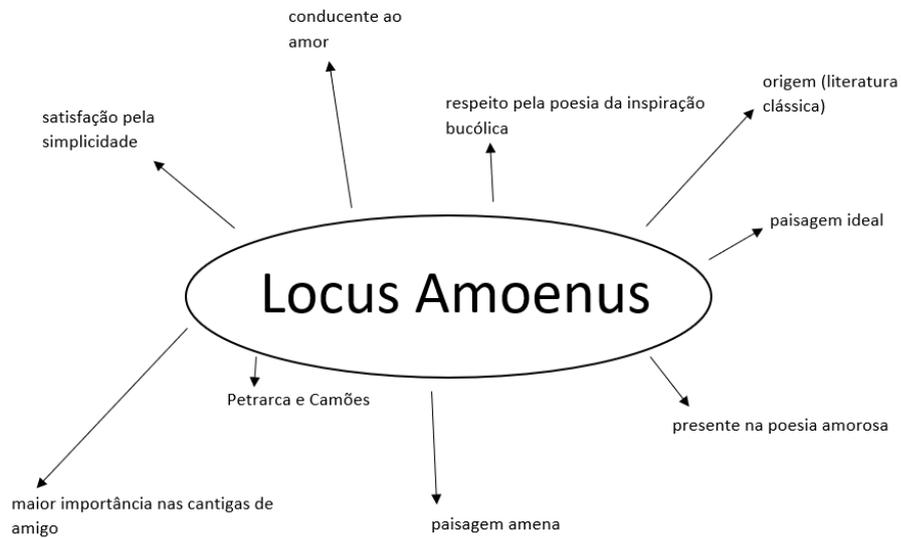
Luís de Camões inspirou-se na poética renascentista, dando perfeição em termos de estrutura aos seus textos.

Porém, apesar de todas estas influências, Camões marca as suas obras com a sua personalidade: retrata o amor como sendo impossível e a amada como um ser inatingível, mas no final, acaba por tornar o sujeito poético o protagonista do texto e fazer tentativas de autocontemplação e compreensão.

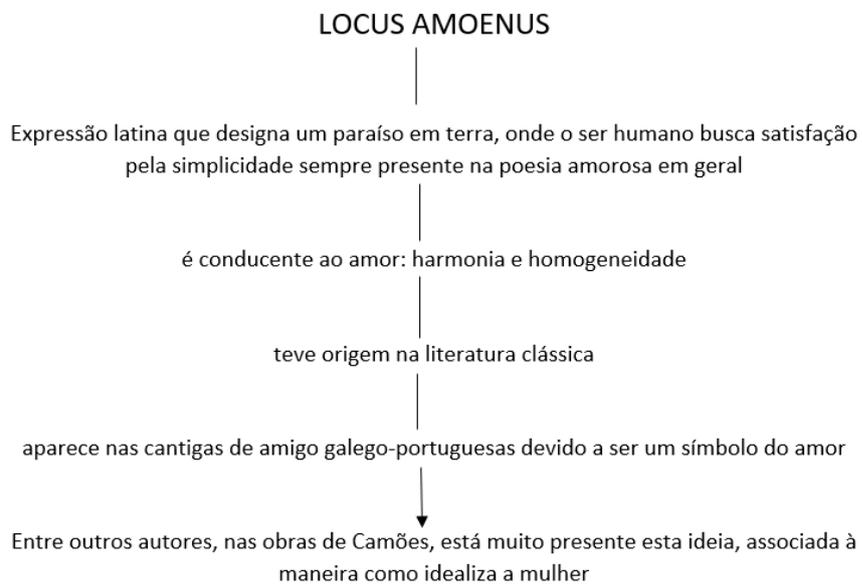
ANEXO 9

Representações gráficas – Segunda Didatização em Português

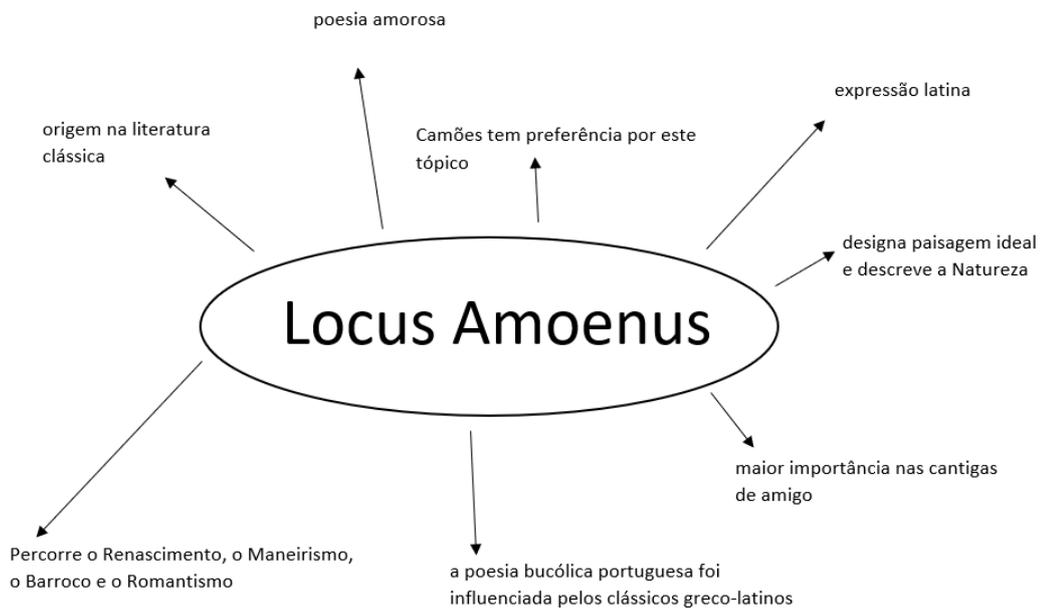
Grupo 1



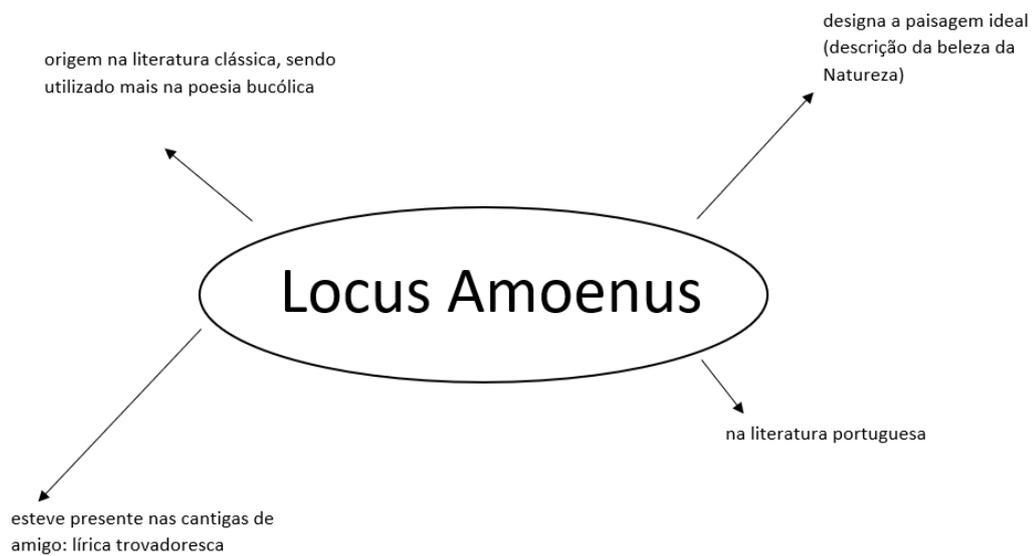
Grupo 2



Grupo 3



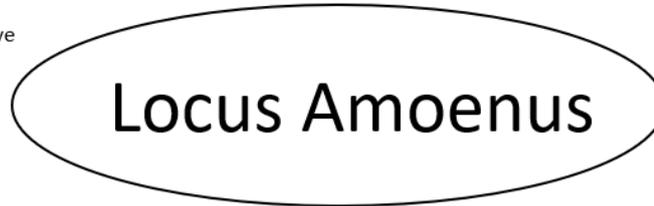
Grupo 4



Grupo 5

1º Parágrafo

“Locus amoenus” é uma expressão latina, que descreve a natureza conducente ao amor. Maior incidência na poesia bucólica.



2º

Teve origem na literatura clássica, mas começou a ser usada na poesia bucólica.

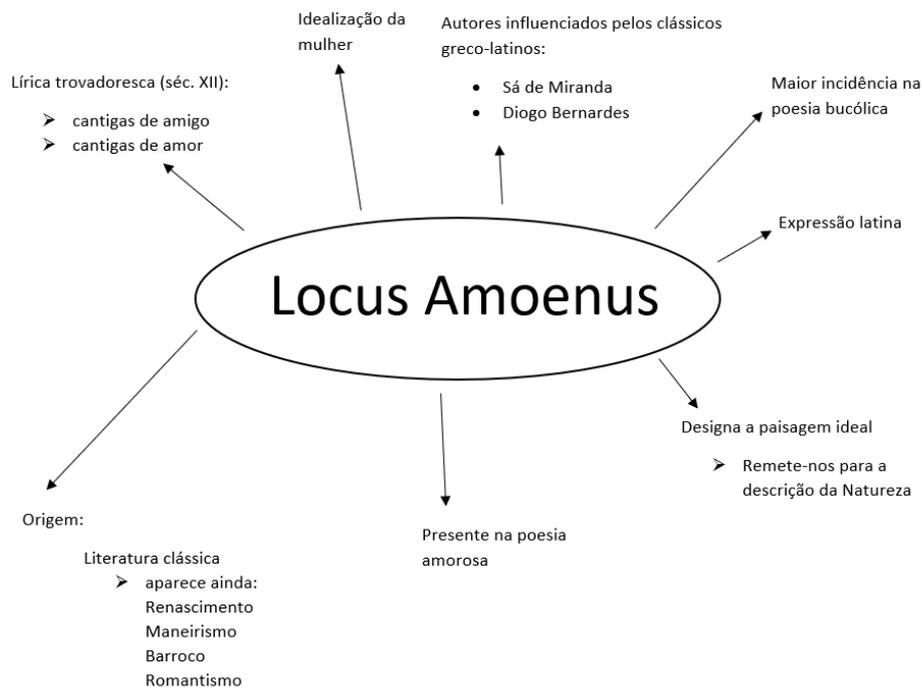
3º

É dito que as paisagens simbolizam o amor entre a amiga e o par.

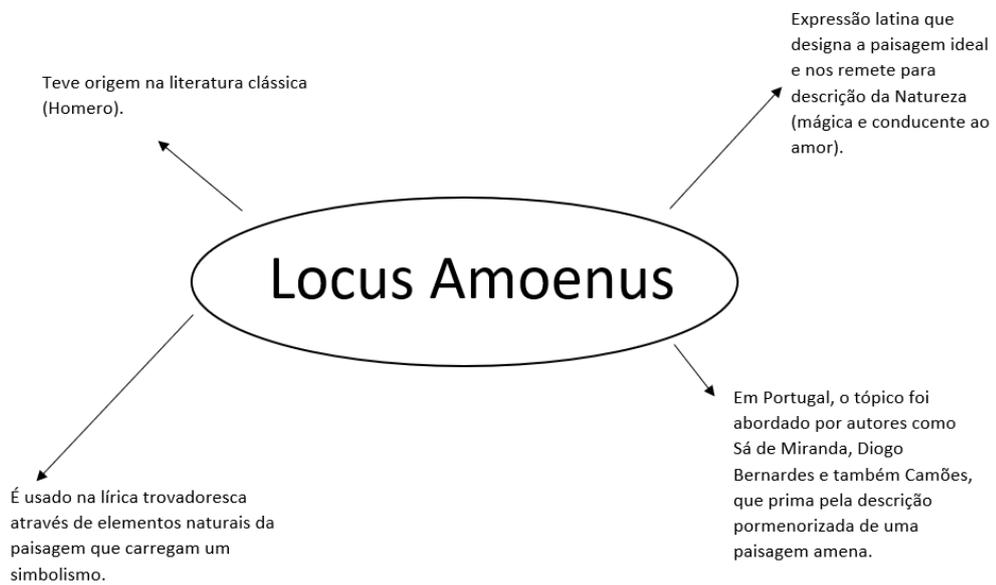
4º

Aparecimento do sentido da expressão “locus amoenus” e de poetas que utilizam esta designação na composição das suas poesias.

Grupo 6



Grupo 7



ANEXO 10

Textos de síntese – Segunda Didatização em Português

Grupo 1

Expressão que designa a paisagem ideal, presente na poesia amorosa. Remete para a descrição da Natureza e para um conjunto de elementos da própria. Esta natureza mágica é conducente ao amor, integra a perfeição e é marcada por harmonia e homogeneidade. Daí, é um paraíso terrestre onde o Homem procura a satisfação pela simplicidade.

Teve origem na literatura clássica, porém é mais utilizada na poesia bucólica. Foi empregue ainda no Renascimento, Maneirismo, Barroco e Romantismo.

Está presente também na lírica trovadoresca, com maior importância nas cantigas de amigo.

Vários poetas portugueses utilizavam a poesia de inspiração bucólica (temas dos clássicos greco-latinos). Camões utilizava também o *locus amoenus* nas suas obras.

Grupo 2

No primeiro parágrafo, encontra-se a definição de *locus amoenus*. É uma expressão latina que designa um paraíso em terra, no qual o Homem encontra satisfação na simplicidade e na natureza.

Em primeiro lugar, este conceito está muitas vezes presente numa grande parte da poesia amorosa porque este espaço de harmonia e homogeneidade está muito associado à sensação do amor.

Esta ideia de paraíso na terra teve origem na literatura clássica e, mais tarde, entre outros, aparece também muito nas cantigas de amigo galego-portuguesas, onde está sempre presente o amor, daí a relação entre os dois.

Enfim, entre outros autores, *locus amoenus* está muito presente nas obras amorosas de Camões e surge associado à sua idealização da mulher.

Grupo 3

Expressão latina que designa paisagem ideal, presente na poesia amorosa. Remete-nos para a descrição da Natureza envolvendo um conjunto de elementos específicos. Teve origem na literatura clássica com Homero percorrendo o Renascentismo, o Maneirismo, o Barroco e o Romantismo.

Na lírica trovadoresca, nomeadamente nas cantigas de amigo, esta expressão adquire maior importância, dado que os elementos naturais da paisagem carregam uma forte carga simbólica.

No espaço literário português, os poetas influenciados pelos clássicos greco-latinos apresentam na sua produção literária o ideal da comunhão com a Natureza.

Também Camões deixa transparecer nas suas obras a preferência por este tópico, o que se verifica na sua idealização da mulher.

Grupo 4

O autor começa por definir *locus amoenus* como uma paisagem natural perfeita, geralmente com um campo verdejante.

A expressão teve origem na literatura clássica, tendo grande presença na poesia bucólica, mas aparecendo em muitas outras.

Locus amoenus também esteve presente na lírica trovadoresca, principalmente nas cantigas de amigo galego-portuguesas sendo os elementos naturais símbolos da relação amorosa da amigo e o seu par.

Na literatura portuguesa, existiram vários autores de poesia inspirados na bucólica e assim eles, nas suas obras, apresentaram o ideal também *locus amoenus*, fazendo uma descrição pormenorizada de paisagem perfeita nas suas obras.

Grupo 5

Em síntese, no primeiro parágrafo, o autor explica a designação da expressão *locus amoenus*, que é uma expressão latina, cuja descrição é a natureza conducente ao amor. Tem maior incidência na poesia bucólica.

Por outro lado, no segundo parágrafo, o autor refere que esta expressão teve origem na literatura clássica, mas começou a ser utilizada na poesia bucólica.

Em seguida, a partir do século XII é dito que nas cantigas de amigo galego-portuguesas os elementos como a paisagem têm uma forte carga simbólica na relação entre a mulher e o par.

Em conclusão, no quarto parágrafo, o autor fala do aparecimento da expressão *locus amoenus*, e de poetas que utilizaram esta expressão na composição das suas poesias.

Grupo 6

O autor inicia o texto explicando que a expressão latina *locus amoenus* designa a paisagem ideal e que nos remete para a descrição da Natureza.

O tópico teve origem na literatura clássica, percorrendo ainda o Renascimento, o Maneirismo, o Barroco e o Romantismo, tendo uma maior incidência na poesia bucólica.

De seguida, o autor refere o aparecimento do *locus amoenus* na lírica trovadoresca (século XII), encontrando referências nas cantigas de amigo e nas cantigas de amor.

O bucolismo na literatura portuguesa influenciou autores dos clássicos greco-latinos, como Sá de Miranda e Diogo Bernardes.

Alguns dos sonetos de Camões foram influenciados pela poesia bucólica, onde se verifica a idealização da mulher, que se relaciona com o *locus amoenus*.

Grupo 7

Locus amoenus é uma expressão latina que significa “paisagem ideal” e que nos remete para a descrição da Natureza com elementos que nos conduzem ao amor.

Esta expressão teve origem em Homero, na literatura clássica, porém começou a ser mais usada na poesia bucólica.

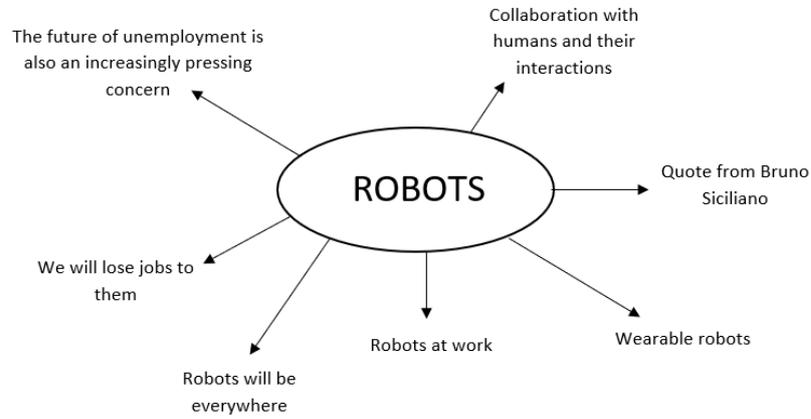
A partir do século XII, *locus amoenus* passou a encontrar-se na lírica trovadoresca, mais propriamente nas cantigas de amigo galego-portuguesas, nas quais se recorre a um conjunto de elementos naturais da paisagem, que carregam com eles um enorme simbolismo e nos transportam para o sentimento amoroso.

Em Portugal, autores como Sá de Miranda e Diogo Bernardes também utilizavam este tópico, mas, ainda com mais destaque, está Camões, que prima por uma descrição da paisagem na sua idealização da mulher.

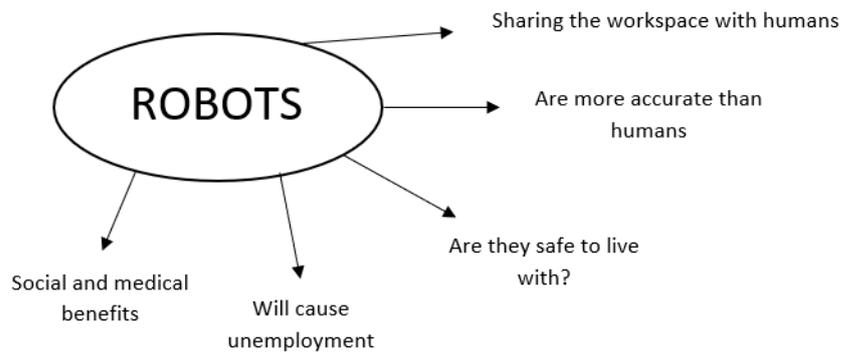
ANEXO 11

Representações gráficas – Primeira Didatização em Inglês

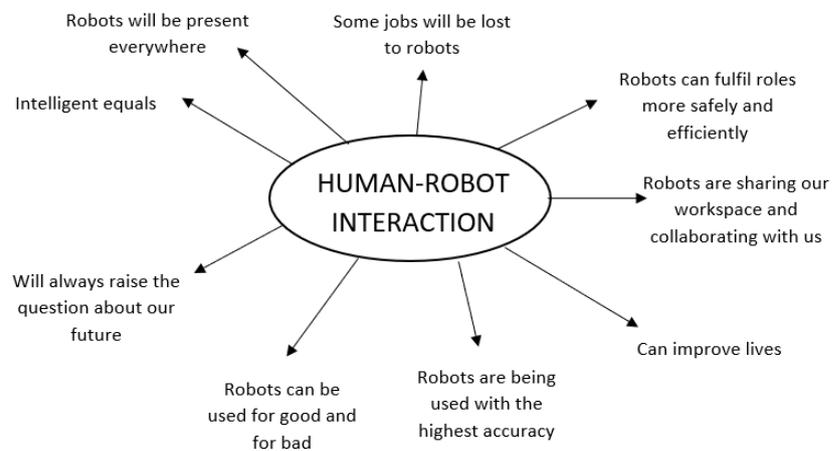
Grupo 1



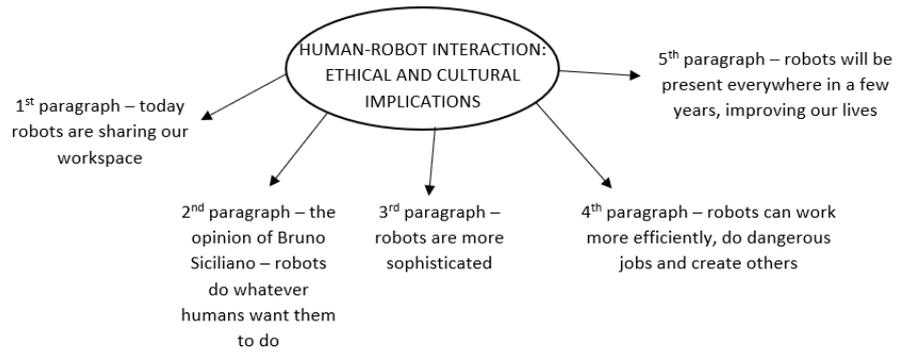
Grupo 2



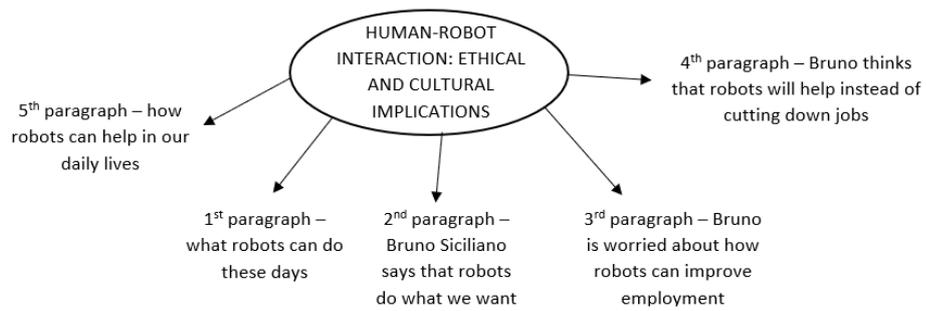
Grupo 3



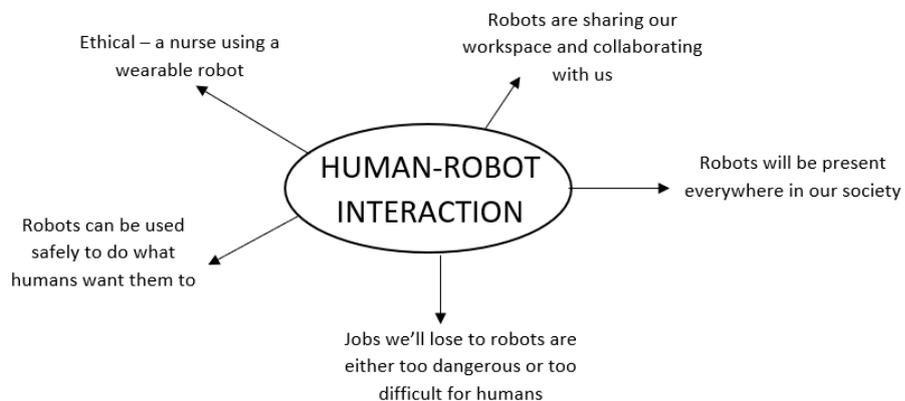
Grupo 4



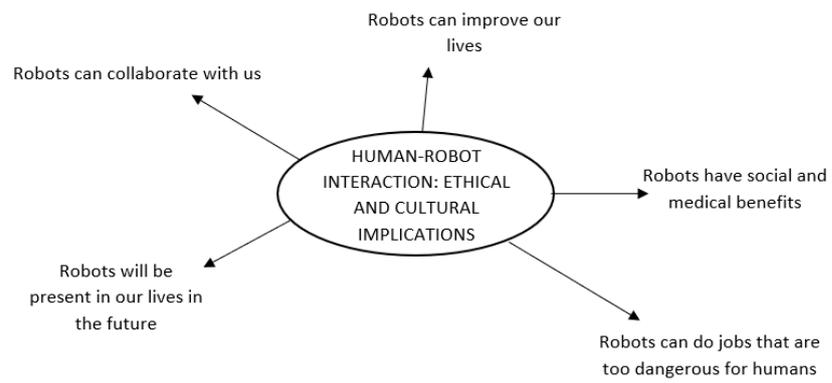
Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7



ANEXO 12

Textos de síntese – Primeira Didatização em Inglês

Grupo 1

In the first paragraph, the author says that robots are no longer separated from humans and are now sharing our workspace, equipped with built-in sensors to avoid accidents.

The evolution of robots has opened up new fields of applications, but also questions about the ethical responsibilities of designing and programming robots.

The final chapter of the Springer Handbook of Robotics delves into the topic of roboethics. The future of unemployment is also a concern, but some jobs are too dangerous or difficult for humans, and robotics can create employment opportunities.

In a few years, robots will be ubiquitous in society, with improving perceptions of their social and medical benefits tempered by ethical considerations.

Grupo 2

The author starts off by mentioning how robots are evolving.

The text then refers to Bruno Siciliano's point of view on how the evolution of robotics will improve market in the future. He says that, despite robots taking up some of the jobs that humans used to do, they also provide new career opportunities. Siciliano also believes that, overtime, robots will be everywhere in our society.

Finally, the author finishes with idea that this technology can be used for good, for example, healthcare services or evil, perhaps war and weapons.

Grupo 3

Nowadays, robots are sharing and collaborating in our workspace. They can feel human presence and can now be used safely with the highest possible accuracy.

The increasing level of robots raises questions of what the future holds. Besides, some jobs will be lost to robots even though it may also help the work of some employees.

In a few years' time, robots will be present everywhere in our society, but there are also two ethical sides of this coin, for example, it can be an advancement in healthcare but it can also be used unethically to make super-human soldiers.

Grupo 4

In our days, robots share our workspace and collaborate with us.

Siciliano said that robots could do whatever the humans want them to do more accurately than people.

Robots are more sophisticated and that raises the question whether we will be living and working safely with robots and the concern about unemployment, but Siciliano said that robots would do a job more effectively and that they would create jobs.

In the future there will be robots everywhere. But they could be used for good or bad.

Grupo 5

The first paragraph is about what robots can do these days, sharing our workspace and collaborating with us.

In the next paragraph, Bruno Siciliano says that robots do what we want.

The third paragraph tell us that Bruno is worried about the way robots can improve employment.

But, in the four paragraph he thinks that robots will help us instead of cutting jobs.

Finally, in the last paragraph Siciliano explains how robots can help in our daily lives.

Grupo 6

In the first paragraph, the author starts referring to robots, nowadays, and what they are used for.

Next, the author thinks that robots can be used safely to do what humans want them to.

Robots can live and work safely and can be dangerous for humans. Robots can work alongside humans efficiently.

The author believes that in a few years' time, robots will be as ubiquitous in our society.

There are two ethical sides to this coin, a nurse using a "wearable robot" to enable a carry patient would be a powerful advancement in health care. The other one is a potential for that same technology to be used unethically, like super-human soldiers.

Grupo 7

Robots are sharing our workspace and our functions with us.

Siciliano said that they could be used to do what we want them to with much accuracy.

This evolution on technology will allow humanity to live with more security, because robots will be doing jobs that are too dangerous for humans and as robots need someone to work alongside, employment can increase.

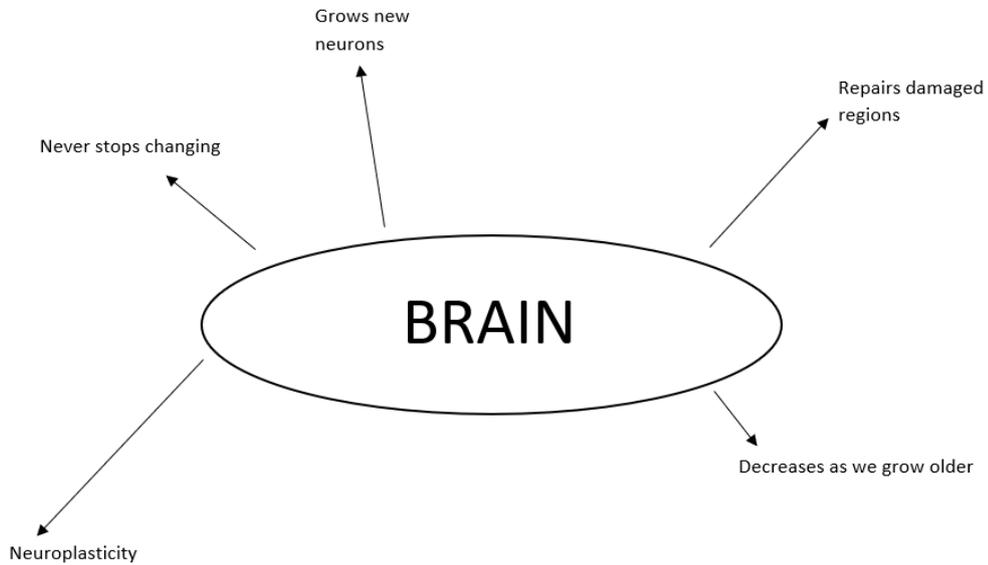
Siciliano said that robots will even be as present as smartphones in our lives.

These devices have even social and medical benefits, but some people can use it for good, other ones can use it for bad.

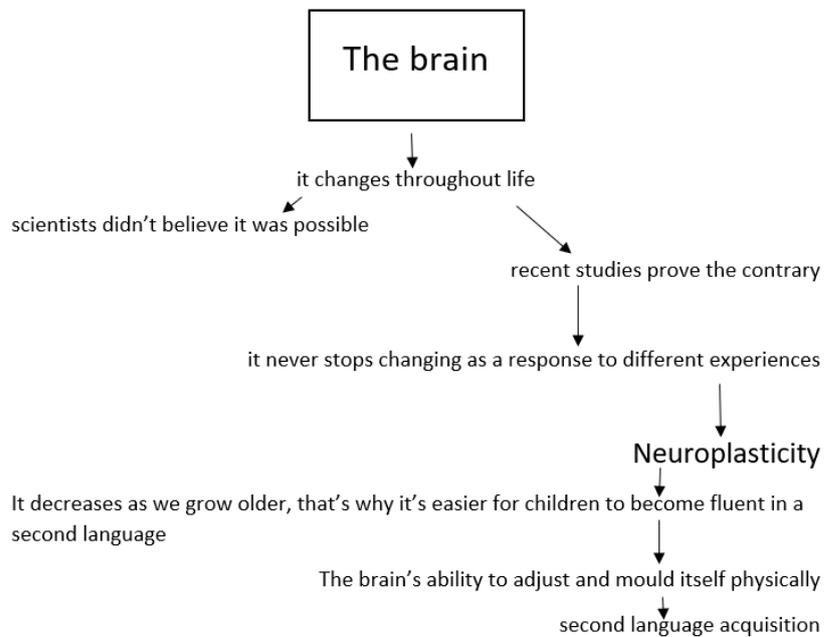
ANEXO 13

Representações gráficas – Segunda Didatização em Inglês

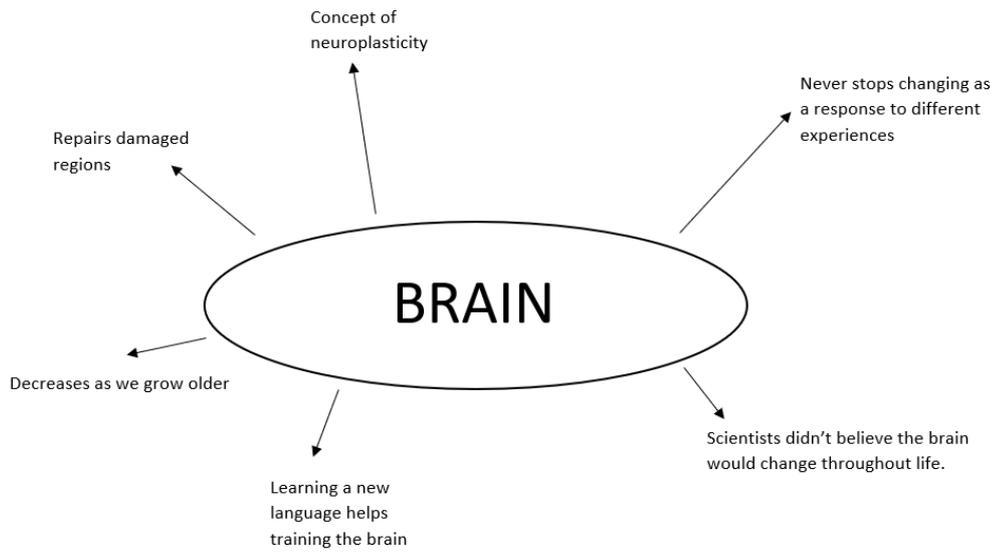
Grupo 1



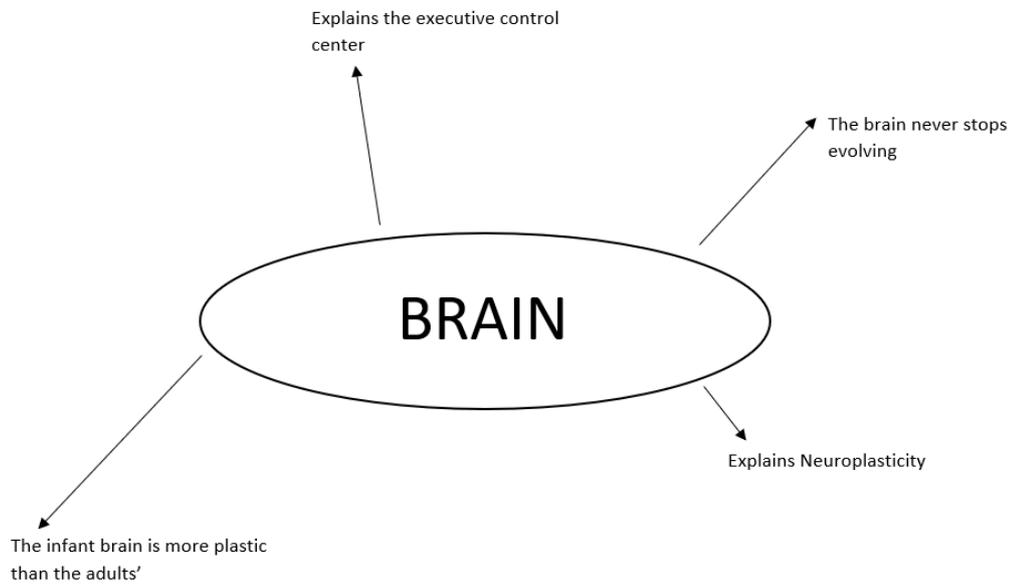
Grupo 2



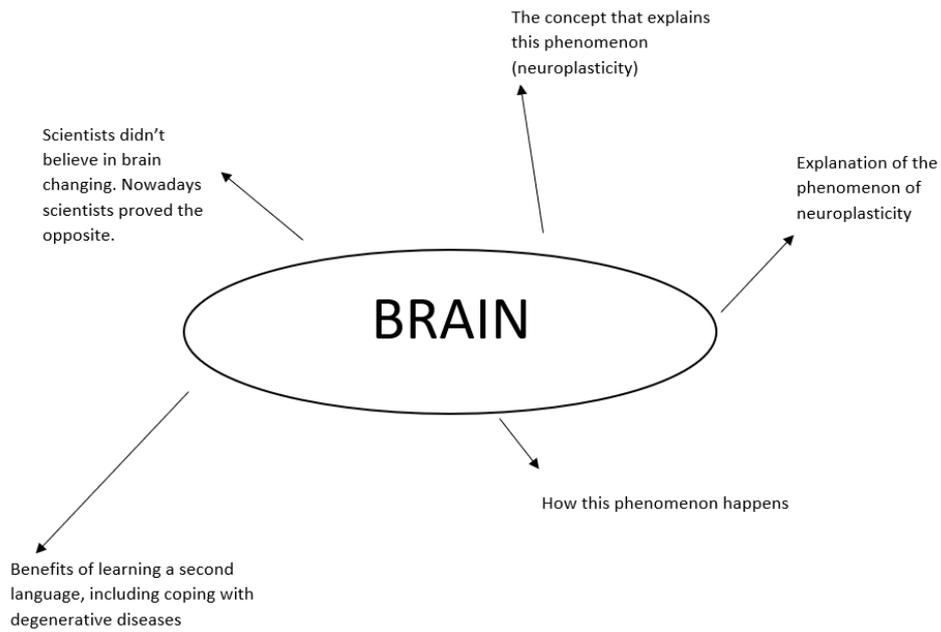
Grupo 3



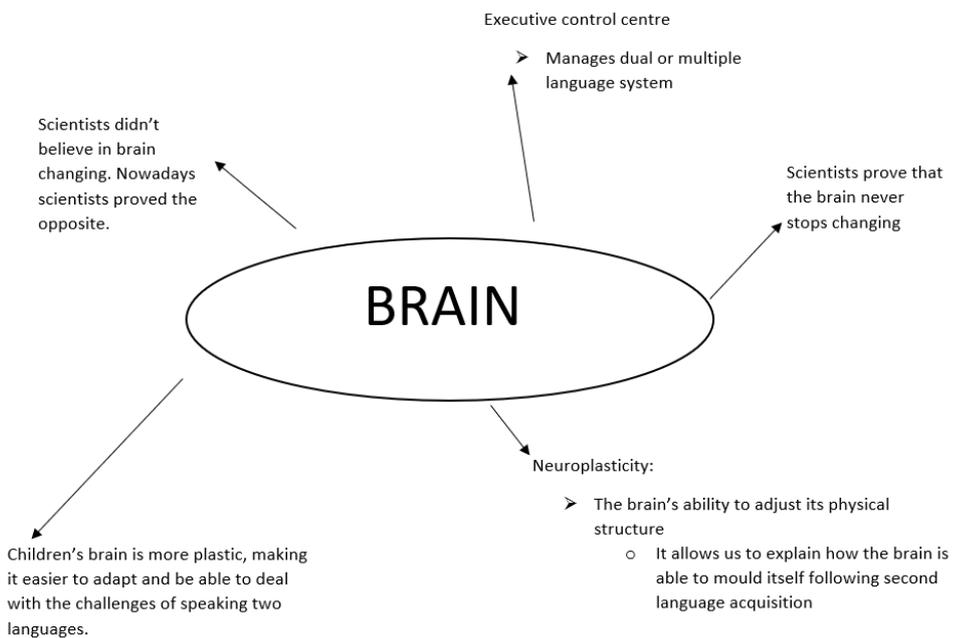
Grupo 4



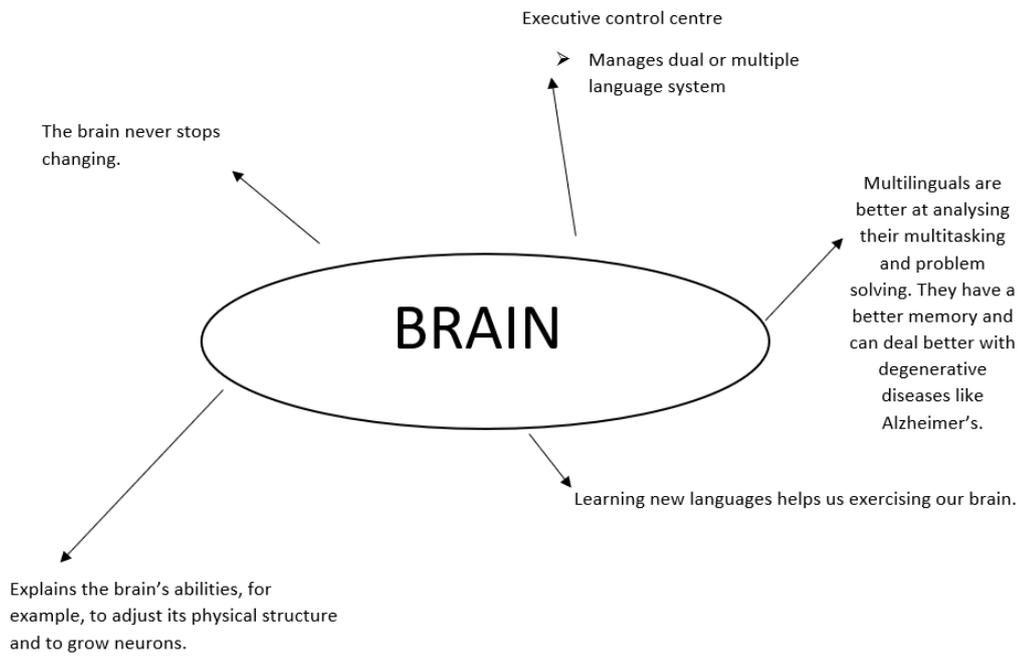
Grupo 5



Grupo 6



Grupo 7



ANEXO 14

Textos de síntese – Segunda Didatização em Inglês

Grupo 1

Contrary to what scientists thought, the brain never stops changing. That capacity is explained by the concept of neuroplasticity, which consists of the ability to mould itself.

There are benefits associated with brain changes that have been observed in sequential bilinguals.

The executive control centre of the brain manages the dual or multiple language system. When we learn how to use the right language at the right time, we are exercising the regions of the brain.

Bilinguals are better at coping with brain damages due to the compensatory mechanisms that result from knowing and using a second language.

Grupo 2

The text is about the human brain and how it changes throughout our lives. At first, scientists used to believe that the brain would develop until a certain point, stopped changing and eventually die, but recent studies prove the opposite.

Actually, it never stops changing as a response to different things we experience. This happens because of neuroplasticity, the brain's ability to adjust and mould itself physically. It also explains how we are able to acquire a second language.

The part of the brain responsible for this multilanguage system is the executive control centre. Learning a new language helps to exercise this part of the brain and brings several benefits.

Grupo 3

Even though scientists didn't believe the brain would change throughout life, studies proved that it never stops changing as a response to different experiences.

This is explained by the concept of neuroplasticity, the brain's ability to adjust its physical structures, repair damaged regions and build networks of neurons that allow us to remember, feel and dream.

Contrary to older people, children's brain is more plastic, helping them learning a new language easier.

Bilingual and multilingual individuals are better at mental challenges because they exercise their brain, helping their memory and coping with degenerative diseases.

Grupo 4

The text starts by showing scientists discovering that the human brains never stop evolving, calling them plastic brains.

Neuroplasticity is the brain's ability to adjust its physical structure and grow new neurons.

The neuroplasticity generally decreases as we get older, which is why it's easier for children to become fluent in a second language than for adults. The infant brain is more plastic so it's easy to learn languages.

The executive control centre of the brain is what manages this dual or multiple language system, so we are exercising the regions of the brain responsible for our executive function and that can increase the ability to cope with degenerative diseases.

Grupo 5

In the first paragraph, the text shows us that scientists didn't believe in brain changing. Nowadays, scientist proved the opposite.

The second paragraph tells us about the concept that explains this phenomenon.

In the third paragraph, the text explains us this phenomenon.

The fourth paragraph tells us how this phenomenon is used.

Finally, in the last paragraph, the text shows us the benefits of learning a second language, including coping with degenerative diseases.

Grupo 6

Scientists proved that the brain never stops changing. Neuroplasticity is the brain's ability to adjust its physical structure. So, it allows the brain to mould itself following second language acquisition.

The children's brain is more plastic, making it more adaptable and able to deal with the challenges of speaking two languages.

The executive control centre manages dual or multiple languages.

With a stronger executive function, the brain has a better reasoning and memory capacity. The brain can also have a better ability to cope with degenerative diseases.

Grupo 7

Recent studies proved that the brain never stops changing.

This can be explained by neuroplasticity, which explains the brain's abilities (adjust its physical structure, grow new neurons, repair damaged regions and mould itself as we learn new languages).

Neuroplasticity generally decreases as we get older, and this is why children can easier become fluent in a second language than adults. But this doesn't mean that adults can't learn a new language. In fact, learning new languages helps us exercising our brains and, consequently, we can become better at analysing problems and have a better memory.

With this, multilinguals can deal better with degenerative diseases like Alzheimer's.