

A Deus, pelo Seu amor incomensurável, e a todos os que amo.

Agradecimentos

Ao longo da minha vida tenho tido a sorte de me cruzar com pessoas que, mesmo não tendo consciência disso, me ajudam a ultrapassar obstáculos, me dão força nos momentos de desânimo e partilham comigo os sucessos. Nesta caminhada, também tive o privilégio de encontrar pessoas que, com o seu apoio e incentivo, contribuíram para a concretização de esta etapa.

Em termos académicos, agradeço à Doutora Maria da Graça Sardinha, pelas orientações e disponibilidade que sempre demonstrou. À minha orientadora, Doutora Ana Elias Pinheiro, pelo apoio infindável, pelo estímulo, pelo seu sorriso fácil e sincero e por me ter ajudado a crescer como pessoa e como profissional. À Doutora Ana Belén Cao, pelos conselhos, amabilidade e incentivo.

Um especial agradecimento à Sílvia Ferreira que, mais do que uma colega de estágio, foi, e é, minha amiga, parceira, confidente e fonte de inspiração e força neste desafio.

A família direta, pais e irmão, merece um destaque nestes agradecimentos pelo amor incondicional, por ter sempre acreditado em mim e por ser um exemplo de força e dedicação.

Não menos importantes, à Ticha, à Carla Ribeiro, à Rosa Capelo e à Ana Rodrigues, que me apoiaram, auxiliaram, ouviram com muita paciência os meus desabafos, e pela energia positiva que, mesmo à distância, me transmitiram.

Por fim, a todos os meus amigos que, com muito amor, compreenderam o meu silêncio e o não estar tantas vezes presente.

Resumo

Atualmente a leitura é considerada uma capacidade e uma competência essenciais para o desenvolvimento pleno dos cidadãos. Sendo dado à Escola um grande protagonismo na formação de leitores, cabe aos professores elaborar atividades pedagógicas e extracurriculares que promovam a compreensão e o gosto pela leitura. A sala de aula de línguas estrangeiras configura-se como espaço privilegiado para desenvolver as estruturas afetivas, cognitivas, linguísticas e sociais dos jovens na medida em que o contacto com uma nova língua e cultura pode ser promovido prazenteiramente através da literatura e de outros textos. Além do mais, a necessidade de desenvolver a compreensão escrita dos alunos de língua estrangeira, torna a aprendizagem das línguas uma forma de desenvolver competências humanas como a sociocultural e a intercultural. A fim de contribuirmos para a formação integral dos jovens, dinamizámos durante o nosso estágio sequências didáticas variadas, sobre diferentes temas, sempre com textos como veículos condutores, com o intuito de ativar o conhecimento prévio e as estruturas do leitor.

O enriquecimento das dinâmicas com atividades de pré-leitura e de pós-leitura motivadoras permitiu compreender que a sala de aula de Espanhol Língua Estrangeira é um espaço ótimo para o desenvolvimento das estruturas leitoras que os alunos necessitam para se tornarem cidadãos participativos. Também as atividades extracurriculares desenvolvidas permitem concluir que, com poucos recursos e muita imaginação, é possível envolver os alunos do 3.º Ciclo do Ensino Básico em atividades de enriquecimento lexical e de alargamento dos horizontes culturais, promovendo tanto as suas competências académicas como o seu desenvolvimento como cidadãos do mundo.

As reflexões relacionadas com a experiência pedagógica de estágio e a análise dos resultados obtidos com um inquérito final que pretendia aferir as perceções dos alunos em relação às dinâmicas de leitura desenvolvidas permitem tirar algumas conclusões. Em primeiro lugar, acreditamos que só com um trabalho sistemático de dinamização da leitura na Escola, em casa, em associações culturais e bibliotecas, permitirá aumentar os níveis de leitura em Portugal. Em segundo lugar, a promoção da leitura compreensiva em sala de aula implica a dinamização de atividades de pré-leitura com o intuito de ativar o conhecimento prévio dos alunos em relação ao tema e de aumentar o conhecimento lexical, permitindo a compreensão do vocabulário presente nos textos. Em terceiro lugar, a seleção de textos variados, literários e não-literários, autênticos e construídos propositadamente para o ensino da língua estrangeira, dá lugar a um dinamismo facilitador da manutenção, em alta, dos níveis de motivação, promovendo o recurso às estruturas afetivas do leitor-aluno.

Palavras-chave: literacia, compreensão, estruturas do leitor, estratégias de leitura

Resumen

Actualmente se considera la lectura una capacidad y competencia esencial al desarrollo pleno de los ciudadanos. Teniendo la Escuela un rol destacado en la formación de lectores, al profesor se le exige el desarrollo de actividades de enseñanza y extraescolares que promuevan la comprensión y el amor por la lectura. Las clases de lengua extranjera se conciben como espacios privilegiados para el desarrollo de las estructuras afectivas, cognitivas, lingüísticas y sociales de los jóvenes ya que el contacto con un nuevo idioma y una nueva cultura puede ser fácilmente promovido con textos literarios o de otro tipo. Además, la “imposición” de desarrollar la comprensión lectora de los alumnos de lengua extranjera, conlleva la obligación de desarrollar igualmente las capacidades socioculturales e interculturales. Con el objetivo de contribuir al desarrollo integral de los jóvenes, dinamizamos durante nuestras prácticas distintas secuencias didácticas, bajo distintos temas, utilizando siempre textos como instrumento de activación del conocimiento previo y de las estructuras del lector.

El enriquecimiento de las dinámicas con actividades de pre y de post-lectura motivadoras permitió comprender que, de hecho, las clases de Español Lengua Extranjera (ELE) son ideales para desarrollar las estructuras lectoras. Con las actividades extraescolares concluimos que con pocos recursos y mucha imaginación, es posible involucrar a los alumnos del Tercer Ciclo de la Enseñanza Básica en actividades promotoras de la competencia lexical y cultural, contribuyendo para el desarrollo de los alumnos como ciudadanos del mundo.

Las reflexiones sobre las prácticas y el análisis de resultados de una encuesta final que pretendía medir la percepción de los estudiantes en relación a las dinámicas de lectura desarrolladas permiten sacar algunas conclusiones. Primero, creemos que solo con un trabajo sistemático de estimulación a la lectura en la Escuela, en casa, en las bibliotecas y en asociaciones culturales, será posible aumentar los niveles de lectura en Portugal. Segundo, la promoción de la comprensión de la lectura en el aula pasa por la dinamización de actividades de pre-lectura con el fin de activar el conocimiento previo de los estudiantes sobre el tema y aumentar su disponibilidad léxica, permitiendo la casi integral comprensión del vocabulario de los textos. Tercero, la selección de textos variados, literarios y no literarios, auténticos y contruidos específicamente para enseñar idiomas, permite altos niveles de motivación, ayudando a recurrir a las estructuras afectivas del lector-alumno.

Palabras clave: alfabetización, comprensión, estructuras del lector, estrategias de lectura

Índice

Agradecimentos	ii
Resumo.....	iii
Resumen	iv
Índice.....	v
Introdução.....	1
Parte I.....	3
1. Ler ontem e hoje: a alfabetização e a literacia	3
1.1 Evolução do conceito de leitura	3
1.2 Os hábitos de leitura dos portugueses	4
1.3 A escola e a leitura.....	7
2. O processo de leitura: leitor, texto e contexto.....	11
2.1 O leitor: estruturas cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais.....	13
2.2 O leitor: processos	13
2.3 A compreensão da leitura.....	14
3. Promoção das competências e estratégias leitoras na Escola.....	17
3.1 Em Língua Materna	18
3.2 Em Língua Estrangeira	20
Parte II	23
1. Enquadramento da prática pedagógica.....	23
1.1 Descrição da escola	24
1.2 O Núcleo de Estágio	26
1.3 Caracterização das turmas.....	27
1.4 As atividades extracurriculares	28
2. Dinâmicas de leitura	33
2.1 Objetivos e expectativas	33
2.2 Planificações - apresentação de leituras	35
2.3 Observações à prática	44
3. Questionário.....	46
3.1 Amostra	46
3.2 Variáveis	47
3.3 Resultados	49
3.4 Análise de resultados	57
Conclusão.....	59
Referências.....	63
Listagem de anexos.....	66

Introdução

Ler é considerado, hoje em dia, uma das mais importantes competências a adquirir pelos seres humanos, porque implica a possibilidade de adquirirem conhecimentos ao longo da vida, de se manterem informados e participativos, de fruírem com a aquisição de conhecimentos culturais diversificados, de comunicarem adequadamente com diferentes pessoas, de compreenderem melhor os objetos que os rodeiam, entre outras tantas capacidades que a leitura implica. Como afirma Machado (2011: 181), ao ler *“potencia-se a cognição, desencadeando emoções, ao mesmo tempo que o poder argumentativo aumenta, numa relação com a cultura e o imaginário.”*

O valor da leitura foi variando ao longo dos tempos, sendo que atualmente se valoriza o seu papel enquanto prática de formação de cidadãos mais ativos, empenhados, conhecedores e capazes de intervir socialmente em diferentes níveis, seja através da defesa dos seus direitos, do cumprimento dos seus deveres ou do desenvolvimento das sociedades. Mas para que a leitura potencie todas essas habilidades tem de gerar compreensão. Esta já não é entendida como a capacidade para decifrar o código linguístico escrito, mas sim como a capacidade para interpretar os textos, tanto na sua estrutura de superfície como na sua estrutura profunda, nos seus significados literais e nos inferenciais também.

O leitor, como pessoa capaz de interrogar o texto, de lhe retirar todos os sentidos, dá a estes a possibilidade de “falarem”, de transmitirem o conhecimento neles contidos. Assim, cabe ao leitor atual a construção de sentidos e a integração dos saberes presentes nos textos nos seus próprios conhecimentos, podendo assim *“questionar outras formas de vida e até de as viver, aguçando a sua capacidade de conseguir colocar-se no papel do outro”* (Machado, 2011: 183)

Daqui se depreende que, para que os textos continuem a desempenhar as suas funções vitais de informação, prazer, transmissão de conhecimento... é necessário que os leitores sejam formados como leitores críticos, como avaliadores dos conteúdos dos textos e das suas próprias capacidades de compreensão. E aqui a Escola pode desempenhar um papel fundamental, deixando os textos de ser usados como meros veículos de informação, mas sim como instrumentos promotores do raciocínio e da interculturalidade. Como afirma Machado (2011: 184), *“[a] escola deve proporcionar o alargamento do horizonte de expectativas do aluno, proporcionando-lhe textos, cujos modelos narrativos e poéticos se enquadrem na sua cultura”*, num esforço acompanhado pelos pais e demais membros das sociedades modernas para que os valores não se percam, as experiências se partilhem, os conhecimentos se consolidem e as culturas se expandam.

O relatório que agora se apresenta pretende contribuir para o estudo da compreensão em leitura, mais concretamente através da valorização das aulas de línguas estrangeiras como local de aprendizagem da prática de leitura intercultural. Para tal, considerou-se necessário,

num primeiro momento, definir o conceito de leitura, tendo em conta a sua evolução ao longo dos tempos, os hábitos de leitura dos portugueses e a visão da Escola sobre o ensino da leitura (ponto 1). No ponto 2, aborda-se de forma mais sistemática o que se entende hoje em dia por leitura, nomeadamente o papel do leitor e das suas estruturas e as estratégias por ele levadas a cabo quando lê. Por fim, no ponto 3 da primeira parte define-se o caminho que deve ser seguido pelos professores de língua materna e de língua estrangeira, no sentido de promoverem a literacia.

A segunda parte do relatório contém a descrição de atividades de leitura realizadas no âmbito do Estágio Curricular, realizadas em duas turmas de Espanhol, do 7º e do 9º ano de escolaridade, atividades essas que foram implementadas tendo em conta os princípios e estratégias definidos na primeira parte. Contém também, no ponto 3, a descrição e análise dos resultados obtidos com um inquérito final realizado aos alunos participantes das aulas de leitura implementadas pela professora estagiária.

Confrontando os preceitos teóricos, constantes da primeira parte deste relatório, com as observações à prática levada a cabo no contexto de Estágio e com os resultados do inquérito poderemos chegar a algumas conclusões sobre a prática educativa em Espanhol Língua Estrangeira tendo em conta o desenvolvimento de competências linguísticas e de leitura de alunos do Ensino Básico em Portugal.

Parte I

1. Ler ontem e hoje: a alfabetização e a literacia

1.1 Evolução do conceito de leitura

Ao longo dos tempos, o conceito de leitura foi evoluindo, sendo extremamente complexo proceder a uma definição única. Se é indubitável que a leitura se apoia num processo de descodificação da linguagem escrita, quase uma segunda língua em relação à linguagem oral (cf. Viana, 2002: 113), com o advento dos estudos de Paulo Freire, rapidamente se transformou numa habilidade social, em vez de unicamente numa habilidade técnica cognitiva.

A fim de explicar estas alterações ao conceito, Machado (2011: 91) divide a sua evolução em 4 grandes fases. Assim, num primeiro momento, “*o leitor era encarado como um recetor passivo da mensagem*”, cujas habilidades se concentravam em torno da receção da mensagem, do encadeamento das ações descritas no texto e na identificação da ideia principal. Num segundo momento, ainda longe da integração da experiência e conhecimentos prévios do leitor e da aferição das intenções do autor, o leitor, além de rececionar a mensagem, transpunha “*a informação para a memória*” (Pimenta, 2005: 20, citada por Machado, 2011). Desta segunda fase, passa-se para uma terceira em que as habilidades de receção e memória são praticamente ignoradas, dando-se especial destaque à experiência e conhecimentos prévios do leitor na construção do sentido do texto, o que levava a “*construções de sentido algo subjetivas*”. Atualmente, fundem-se todas as correntes anteriores, num esforço de conseguir uma definição mais completa, descrevendo-se as diferentes “*operações efetuadas pelos leitores, quando leem, através da identificação dos mecanismos/estruturas ativados pela leitura*”. Assim, hoje em dia entende-se a leitura como um processo cooperativo, entre o leitor, o texto e o contexto, o que se torna claro na seguinte definição de *texto*, proposta por Umberto Eco:

“Um texto é um artifício sintático-semântico-pragmático cuja interpretação previsível faz parte do próprio projeto generativo. (...) um texto como um sistema de nós ou de “juntas” e indicar em quais desses nós se espera e estimula a cooperação do Leitor-Modelo.” (Eco, 1992: 71)

De um ponto de vista mais “psicológico”, assume-se que a leitura é apoiada na linguagem e dela constituinte, além de, em simultâneo, se apoiar em pelo menos dois dos mecanismos básicos de qualquer aprendizagem: a atenção e a memória. A atenção, principalmente a atenção seletiva, necessária para diferentes atividades humanas, assume no campo da leitura um papel preponderante por permitir as designadas “*discriminações*

críticas” (Barbosa, 2010: 69) e está fortemente dependente do estado afetivo do leitor, da sua motivação para a leitura e do seu conhecimento prévio.

A memória, por sua vez, permite o armazenamento e posterior utilização de conhecimentos e experiências textuais. Classificada quanto ao tempo de permanência, a memória pode ser considerada de trabalho, a curto prazo e a longo prazo. Esta última destaca-se como instrumento cognitivo da leitura pois compõe-se de memória semântica e memória episódica (Simões, 2000, referida em Barbosa (2010: 63). A memória semântica “*funciona como uma enciclopédia mental*”, no fundo, uma base de dados de palavras e conceitos que permite a automatização da leitura e a identificação rápida de significados. A memória episódica, por outro lado, consiste essencialmente, “[*n*]a *recordação consciente de acontecimentos sentidos pessoalmente*”, onde se enquadram as recordações intertextuais.

Além das questões cognitivas, e como já afirmámos anteriormente, a leitura é também uma prática social, advindo daí a afirmação de Cassany (2005: 34) de que a leitura é uma “*herramienta para actuar en la sociedad, un instrumento para mejorar las condiciones de vida del aprendiz.*” Assim, ser-se leitor hoje em dia é ter acesso a informação pertinente e válida, é argumentar com base em conhecimentos adquiridos, é contrastar informação para formular opiniões, é saber o que fazer e como fazer, é poder tomar decisões baseadas em conhecimento e experiência próprios e alheios, é, no fundo, ganhar competência para agir de forma segura e saudável numa sociedade cada vez mais complexa, ou seja, é ter competências de literacia, no sentido proposto pelo PISA, da OCDE:

“O PISA define literacia de leitura como a capacidade do indivíduo de compreender, usar, refletir sobre e apropriar-se de textos escritos, de forma a alcançar os seus objetivos, desenvolver o próprio conhecimento e o conhecimento potencial e participar na sociedade.” (Serrão, 2013: 11-12)

1.2 Os hábitos de leitura dos portugueses

Apoiando-nos essencialmente nos dados provenientes do estudo *A Leitura em Portugal*, coordenado por Maria de Lourdes Lima dos Santos, publicado pelo Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação em 2007 (de agora em diante designado Santos (2007)), é possível traçar um retrato dos leitores e não-leitores portugueses, tendo em conta a amostra alargada e a sua amplitude. Acresce a estas vantagens o facto de se proceder a uma comparação, sempre que possível, entre os resultados do estudo de 2007 e um anterior, realizado em 1997, designado Inq.97.

É a comparação entre os dois que permite a Santos (2007) declarar que o número de não-leitores se reduz entre 1997 e 2007, passando de 12% para 5%, uma melhoria significativa, mas que não permite, ainda, que Portugal se distancie da cauda dos países cuja população menos lê. Em ambos os estudos, os leitores são classificados quanto ao suporte de leitura que mais regularmente usam, dividindo-se em três categorias: *leitores de jornais*, *leitores de revistas* e *leitores de livros*, a que se soma uma outra categorização, baseada no número de

suportes lidos. Assim, se um leitor lê os três tipos de suportes referidos considera-se que leva a cabo uma *leitura cumulativa*, quando lê dois suportes executa uma *leitura parcelar*, por fim, quando lê um único suporte efetua uma *leitura de um só impresso-padrão*. Como veremos mais adiante, esta classificação é deveras pertinente para se aferir os perfis dos leitores e para se obter o máximo de resultados descritivos na análise estatística. Classificados quanto ao suporte, os leitores portugueses leem maioritariamente jornais (83%) e revistas (73%), sendo que os leitores de livros ultrapassam sofrivelmente a média (57%).

Interessa também saber o que leem os antigos não-leitores (7% de indivíduos que em 1997 não liam e agora leem). Neste estudo é possível afirmar que os “novos” leitores se caracterizam essencialmente pela *leitura parcelar* e por um crescimento dos *pequenos leitores*, isto é, indivíduos que leem até 5 livros por ano.

O cruzamento com as variáveis sociográficas avaliadas neste estudo (Sexo, Idade, Escolaridade e Profissão) permite também caracterizar cada um dos tipos de leitor. Assim, os leitores de jornais são, essencialmente, do sexo masculino, com idades compreendidas entre os 25 e os 54 anos, com qualificações iguais ou superiores ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e ativos face ao emprego/trabalho. Já os leitores de revistas são maioritariamente do sexo feminino, também com escolaridade igual ou superior ao 3.º Ciclo do Ensino Básico e com alta representatividade no grupo dos Estudantes. Por fim, o perfil dos leitores de livros caracteriza-se também pela feminilidade (64% de mulheres contra 49% de homens), tendencialmente jovem, com habilitações ao nível do Ensino Médio ou Superior e com elevada percentagem de Estudantes (86%).

Como seria de esperar, Santos (2007) aponta para diversas relações diretas entre as variáveis sociográficas e os hábitos de leitura. Assim, considera-se que o fator que mais contribui para explicar as diferenças de valores é a escolaridade, sendo claro que quanto maiores as habilitações académicas, maiores as possibilidades de se pertencer ao grupo de *leitores de livros, grandes leitores* (mais de 20 livros por ano) e em modo de *leitura cumulativa*. A socialização primária para a leitura também desempenha um papel importante, sendo dado especial destaque à idade em que se inicia a aprendizagem da leitura (quanto mais precoce essa aprendizagem, maior a probabilidade de o indivíduo se tornar leitor), ao facto de se observar os pais a ler e obter incentivos à leitura na infância.

Outros dados interessantes dizem respeito às motivações para a leitura e respetivo abandono ou execução regular da prática. Neste sentido, em Santos (2007) começa por se fazer a caracterização da amostra em 4 tipos: *leitores persistentes* (58%), *leitores desistentes* (7%), *leitores resgatados* (13%) e *leitores por recuperar* (7%). O primeiro grupo é constituído por indivíduos que gostavam de ler quando eram crianças e que, presentemente, mantêm esse gosto, sendo a sua motivação para a leitura justificada pelo gosto de aprender e de cultivar-se, o prazer que a leitura dá e a sua caracterização como passatempo e fonte de distração. Os *leitores desistentes* são indivíduos que gostavam de ler na infância mas que hoje em dia desistiram desse “prazer”, apontando a falta de interesse e de tempo como principais razões para essa desistência. Por outro lado, dentro dos indivíduos que não

gostavam de ler na infância surge o grupo dos *resgatados*, que agora dizem gostar de ler e que justificam a mudança de hábitos pela necessidade de obter informação e de estarem atualizados, bem como pelo gosto em aprender e cultivar-se. Aqueles que não gostavam de ler na infância apontam como principais razões o desinteresse na leitura e a preferência por brincar. É neste perfil que se encaixam os *leitores por recuperar*, ou seja, indivíduos que não gostavam de ler na infância e que também não gostam de ler presentemente. O seu perfil social é bastante claro: são indivíduos com baixas qualificações escolares, que executam atividades profissionais menos qualificadas e que apresentam baixos capitais escolares familiares.

Relevantes são também os dados relativos à ocupação dos tempos livres por parte dos inquiridos. No fundo, trata-se de perguntar o que faz, quem não lê, quando tem tempo livre? Sem grande surpresa, a conclusão é que a maioria vê televisão, mesmo entre os leitores. No entanto, é possível estabelecer uma ligação entre os hábitos de entretenimento e a leitura. Em primeiro lugar, caracterizam-se os indivíduos em relação a esses hábitos, o que permite obter 5 perfis: os *leitores*, cujo passatempo principal é a leitura (9%); os *televisivos*, que consomem grande parte do seu tempo livre em frente do pequeno ecrã (40%), os *navegadores*, cujo passatempo preferido é a utilização da Internet (11%), os *audiovisuais*, que tanto veem televisão como ouvem rádio (26%), e os *transversais*, indivíduos que nos tempos livres leem, veem televisão, ouvem rádio e navegam na Internet (14%). Somente pela distribuição da amostra em relação a estes 5 perfis se percebe que a leitura não é um hábito dos portugueses, já que somente 9% dos inquiridos, a percentagem mais baixa, se assume como leitor, por oposição aos 40% de inquiridos que se assumem como televisivos. Além do mais, se cruzarmos estes 5 perfis com os perfis anteriores associados à tipologia de leitura obtemos as seguintes percentagens:

	Leitores	Televisivos	Navegadores	Audiovisuais	Transversais
Não-leitores	0%	68%	2%	29%	2%
Leitores de um só impresso-padrão	2%	53%	6%	33%	6%
Leitores parcelares	7%	42%	10%	31%	11%
Leitores cumulativos	70%	28%	60%	19%	63%

Quadro 1 - Cruzamento por tipologia de leitor e tipologia de tempos livres

O quadro 1 deixa bem claro que os leitores cumulativos são os que despendem menos tempo a ver televisão, sendo que somente 28% desses leitores se assume como televisivo, contra os 68% de não leitores. Além dos leitores cumulativos que se assumem como leitores (70%), nenhuma das outras categorias de leitores se pode caracterizar como leitor. Assim, todos os restantes leitores (parcelares e de um só impresso-padrão) são maioritariamente televisivos, o que releva do facto de passarem pouco tempo a ler por dia, comparativamente às outras atividades mencionadas.

Podemos ainda cruzar os 5 perfis anteriores com os perfis definidos para os leitores de livros (pequenos, médios e grandes leitores), para obtermos o quadro 2:

	Leitores	Televisivos	Navegadores	Audiovisuais	Transversais
Pequenos leitores	10%	35%	14%	23%	18%
Médios leitores	24%	19%	18%	12%	27%
Grandes leitores	39%	11%	27%	13%	11%

Quadro 2 - Cruzamento por tipologia de leitor de livros e tipologia de tempos livres

De acordo com os dados do Quadro 2, os pequenos leitores são maioritariamente *televisivos*; os médios leitores, *transversais* e os grandes leitores, *leitores*. De notar também que os grandes leitores são os maiores *navegadores* (27%), os menos *televisivos* (11%) e os menos *transversais* (11%). Ao passo que os pequenos leitores são os mais *audiovisuais* (23%).

Tendo em conta todos os dados apresentados podemos considerar a televisão a “inimiga” da leitura pelo enorme desequilíbrio de tempo que existe entre cada uma das atividades de tempos livres, em que a televisão ganha a preferência da maioria, e por se encontrar de tal forma disseminada que até os grandes leitores lhe dedicam algum do seu tempo livre. Apesar destas afirmações, não é nosso objetivo promover uma campanha contra a televisão, mas sim perceber porque a leitura ganha tão poucos adeptos e de que forma o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita podem potenciar o gosto pela leitura e também a forma como a leitura no contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras pode contribuir para a formação de mais leitores em Portugal.

1.3 A escola e a leitura

A Escola, como local de múltiplas aprendizagens, sempre se situou em posição de destaque no ensino-aprendizagem da leitura porque é nela que muitas crianças tomam contacto com o texto escrito. Esta afirmação, reducionista do ponto de vista dos pré-requisitos para a leitura que têm em conta o contacto informal com o código escrito da língua, apoia-se no facto de os hábitos de leitura dos portugueses, tal como descritos no ponto anterior, se mostrarem pouco presentes no quotidiano da nossa sociedade. Assim, é muitas vezes através da Escola que os futuros leitores têm acesso a recursos de leitura adequados à sua idade, incluindo-se nesses recursos o contar histórias e o manusear livros ilustrados, atividades muito promovidas no Ensino Pré-Escolar. A Escola é então a primeira entidade a assumir o papel protagonista de construtor de leitores, o que não implica a desvalorização dos pais e demais comunidade, já que se defende que é da articulação conjunta que se retirarão os melhores resultados.

1.3.1 A Alfabetização como objetivo

Independentemente dos modelos de leitura usados, sempre foi objetivo da Escola ensinar as crianças a ler na sua língua materna e, posteriormente, em línguas estrangeiras. Segundo Sim-Sim (1995, citada em Viana, 2002: 87), *“independentemente dos modelos teóricos explicativos do ato de ler, poderemos sempre falar de dois tipos de produtos e dos respetivos processos utilizados para os atingir”*. No campo dos produtos, a autora refere o conhecimento global das palavras, decorrente do acesso direto ao léxico, e a correspondência letra/som, ou grafema/fonema, que permite uma tradução sequencial de letras em palavras, num processo de composição que se vai tornando cada vez mais rápido, até se tornar automático. Para os dois produtos, Sim-Sim refere que *“o objetivo é o mesmo, i. e., obter significado do que está escrito”*, apesar de ambos serem resultado de processos distintos. Assim, os processos para o primeiro produto são caracterizáveis como holísticos, na medida em que *“exige[m] o conhecimento do contexto e a existência de um registo mnésico das palavras a ler”*; enquanto que os processos para obtenção do segundo produto (correspondência letra-som) são analíticos, consistindo essencialmente na análise de segmentos fonémicos e silábicos, na identificação das formas das letras e na reconstrução de cadeias de sons, com posterior correspondência com conteúdos semânticos conhecidos do oral.

Se é verdade que, de acordo com Costa (2004, referida em Barbosa (2010), *“a descodificação é vista como uma condição necessária mas não suficiente à compreensão”*, durante muito tempo, e nas primeiras fases de aprendizagem da leitura, a atenção da escola focou-se nos processos de descodificação grafema-fonema, na identificação de *logogens*¹ e no acesso ao léxico mental, como vias para atribuição de significados, ignorando-se por vezes que a descodificação é só um dos meios para a compreensão e que interpretar um texto é mais do que atribuir-lhe estruturas discursivas, no sentido de Eco (1992)².

1.3.2 A literacia como objetivo

Ao avançar-se no processo de ensino-aprendizagem da leitura e ao dar-se destaque às competências cívicas que a leitura promove, a educação pretende cada vez mais a melhoria da literacia dos seus alunos, já que a alfabetização fica praticamente garantida com o acesso universal à escolarização.

Com vista a destacar as diferenças entre uma educação promotora da alfabetização e uma educação promotora da literacia, apresentamos seguidamente o quadro 3, adaptado de Serafini (2003, referido em Cassany (2005):

¹ “(...) possuem o conhecimento relacionado com os traços característicos e invariáveis da forma de cada vocábulo existente no nosso léxico.” (Barbosa, 2010: 69)

² “O leitor aplica às expressões um dado código, ou melhor, um sistema de códigos e subcódigos para transformar essas expressões num primeiro nível de conteúdo (estruturas discursivas)”. Eco (1992: 75)

	Alfabetização	Literacia
Ler	O significado encontra-se no texto e é independente do contexto (leitor, comunidade, circunstâncias). O escrito é uma capa neutra e ler consiste em descobrir a sua “essência”.	O leitor preenche os espaços em branco do texto com o seu conhecimento prévio e convoca interpretações da comunidade em que se insere. Ler é um processo individual, dependente do leitor, do texto e de um contexto particulares.
Aprender	Aprende-se com instrução formal, direta e sequencial. Avalia-se e corrige-se de forma objetiva.	A leitura é uma “ <i>forma de conhecer</i> ” que amplia o mundo do aluno e que liga a sua personalidade ao mundo natural e social.
Na aula	Fazem-se exercícios de descodificação fonética e leitura em voz alta, tarefas de compreensão das inferências e leituras por níveis ou graus de dificuldade.	Ocorrem discussões em pequeno e/ou grande grupo para partilhar interpretações, por exemplo em clubes de leitura. O professor atua como dinamizador.
Enfâse	Na descodificação, na oralização da prosa e na compreensão literal, com pouca resposta pessoal.	No desenvolvimento dos processos cognitivos individuais, na construção de uma interpretação pessoal, no crescimento do aluno.

Quadro 3 - Modelos pedagógicos de alfabetização e literacia (adaptado de Cassany, 2005: 38)

A leitura do quadro 3 permite concluir que numa educação em que a literacia é o objetivo se assume que a leitura é um processo individual, fortemente dependente do leitor, do texto e do contexto e no qual o leitor tem por missão preencher os espaços em branco do texto com o seu conhecimento prévio e com as interpretações derivadas da sua cultura e da sua experiência leitora. Esta primeira distinção leva a práticas substancialmente diferentes. Assim, se na alfabetização se executam exercícios de descodificação, se lê em voz alta, se promovem atividades de compreensão de inferências e se adequam as leituras a níveis, o que mostra o grande peso dado aos processos mecânicos, na literacia promovem-se os debates para partilha de interpretações, colocando-se assim em foco o desenvolvimento de processos cognitivos individuais, a construção de interpretações pessoais e o crescimento do aluno enquanto ser social. Quanto à componente “Aprender”, destaque-se que para a alfabetização aprender é uma tarefa, enquanto para a literacia é um meio para o indivíduo se ligar ao seu meio natural e social, o que por si só pode implicar uma maior adequação aos objetivos de ensinar a ler, com e por gosto, e de aprender ao longo da vida.

Com o intuito de treinar os alunos para uma literacia crítica, Freebody e Luke (1990) e Luke e Freebody (1997, referidos em Cassany (1995)), propõem que a educação se centre em quatro dimensões da literacia, cada uma com os seus recursos próprios. Assim, é possível

distinguir quatro tipos de recursos (do código, do significado, pragmáticos e críticos) cujas descrições sumárias se apresentam no quadro 4:

	Competência ativada	Papel do leitor	Processos
Recursos do código	Competência gramatical	Processador do texto	Descodificação do sistema escrito com reconhecimento de palavras, da ortografia, da pontuação, do formato dos diferentes discursos, entre outros.
Recursos do significado	Competência semântica	Construtor de significados	Compreensão e produção de significados através da ativação do conhecimento prévio, da construção literal e inferencial de conceitos e processos, da comparação do texto com outros exemplos de discursos, entre outros.
Recursos pragmáticos	Competência pragmática	Usuário comunicativo	Compreensão dos propósitos do texto e uso de diferentes textos para diferentes funções, que inclui a distinção de géneros textuais, a sua seleção adequada ao contexto, entre outros.
Recursos críticos	Competência crítica	Analista	Constatação de que o texto constitui um ponto de vista parcial, que influencia o leitor, através da identificação dos valores, atitudes, opiniões e ideologias que veicula e através da construção de alternativas a essa visão parcial.

Quadro 4 - As quatro dimensões da literacia crítica (adaptado de Cassany, 2005: 40)

Como fica patente no quadro 4, educar para a literacia não significa desprezar os esforços de alfabetização. No entanto, estes encontram-se delimitados pelos recursos do código, que permitirão desenvolver a competência gramatical e que encaram, como nos modelos mais tradicionais, o leitor como um recetor/processador de texto. Os restantes recursos devem ser ativados durante todo o processo de ensino-aprendizagem da leitura, permitindo não só a formação de leitores recetores, mas também de leitores como construtores de significados, como usuários comunicativos eficientes e como analistas, estes últimos através do desenvolvimento da sua competência crítica.

Também Eco (1992: 192) marca a diferença entre interpretação e crítica, entendendo interpretação como “*a atualização semântica daquilo que o texto, como estratégia, pretende dizer através da cooperação do próprio Leitor-Modelo*”. A crítica, por sua vez, só ocorre depois dessa interpretação e pode resultar em diferentes produtos, como “*a avaliação do sucesso “estético”*”, por exemplo. Assumindo como ténue a fronteira entre interpretação crítica e cooperação interpretativa, o mesmo autor defende que “*o crítico é um leitor cooperante que, uma vez atualizado o texto, conta quais foram os seus passos cooperativos e põe em evidência a maneira como o autor, através da sua estratégia textual, o levou a cooperar daquele modo*”. (Eco, 1992: 196-197)

Em conclusão, assume-se como prioritária a educação para a literacia que permitirá, ativando todos os recursos disponíveis, desenvolver competências nos alunos que lhes servirão para atuar no futuro como cidadãos responsáveis, conscientes e empenhados na melhoria das sociedades. Para tal, além de serem dotados da capacidade de descodificar texto, os alunos deverão ser instruídos e apoiados na descoberta das interpretações e no desenvolvimento de um espírito crítico.

2. O processo de leitura: leitor, texto e contexto

São vários os modelos teóricos que foram sendo desenvolvidos para explicar o processo de leitura, sendo que se destacam três correntes principais: os modelos *bottom-up*, os modelos *top-down* e os modelos interativos.

De acordo com Solé (1997), os modelos *bottom-up* focalizam como parte importante do processo de leitura a descodificação dos grafemas, “*asumiéndose que una vez que el lector puede leer todas las palabras de un texto la comprensión de su significado está asegurada*”. Assim, tendo em conta que o processamento na leitura é sequencial e hierárquico, iniciando-se na identificação dos grafemas até à composição de sintagmas e frases, considera-se que o ensino-aprendizagem da leitura deve centralizar-se na correspondência entre o oral e o escrito, mais concretamente entre os sons da língua e os seus correspondentes símbolos gráficos.

Por outro lado, os modelos *top-down*, numa perspetiva exatamente contrária à dos modelos *bottom-up*, consideram que o texto é pouco significativo para a leitura, isto é, o foco é colocado no leitor, nos seus conhecimentos prévios e nas suas expectativas face ao

texto. Assim, o processamento do texto não se concretiza das unidades mínimas (grafemas) para as unidades máximas de significado, encontrando-se, sim, sujeito a processos inferenciais. Este tipo de modelos desvaloriza o ensino-aprendizagem da descodificação e propõe uma atualização daquilo que se entende por unidades de significado, sendo possível dizer que a unidade mínima seria a proposição.

Por fim, e como forma de harmonizar modelos tão antagônicos, surgem os modelos interativos, primeiramente propostos por Adams e Colins (1980, referidos em Solé (1997)). Assim, de acordo com esta corrente, a leitura serve o propósito de compreender a linguagem escrita e para isso verifica-se a ocorrência quer de processamentos ascendentes (*bottom-up*), quer de processamentos descendentes (*top-down*). De acordo com Norman e Brown (1979, referidos em Solé (1997)), os processos descendentes permitem que o leitor assimile a informação do texto quando esta é coincidente com as hipóteses que vai levantando ao longo da leitura. Os processos ascendentes, por sua vez, são ativados quando alguma informação do texto é completamente nova, ou seja, não coincide com o conhecimento prévio do leitor e, logo, com as hipóteses que vai colocando. Resumidamente, é possível concluir que a leitura descendente (+ inferencial) ocorre quando os conhecimentos prévios do leitor são suficientes para a compreensão do texto e que os processos ascendentes (+ literal) são ativados quando o texto apresenta novidades em relação aos conhecimentos prévios do leitor.

Solé (1997: 18) acrescenta que um leitor eficiente é aquele *“que utiliza diferentes fuentes de información textuales en sentido amplio, paratextuales y contextuales para construir el significado del texto.”*

De acordo com o esquema de compreensão leitora proposto por Giasson (1993) e que constitui a figura 1, devem ser tidas em conta três variáveis ao analisar o processo de compreensão: o leitor, o texto e o contexto:

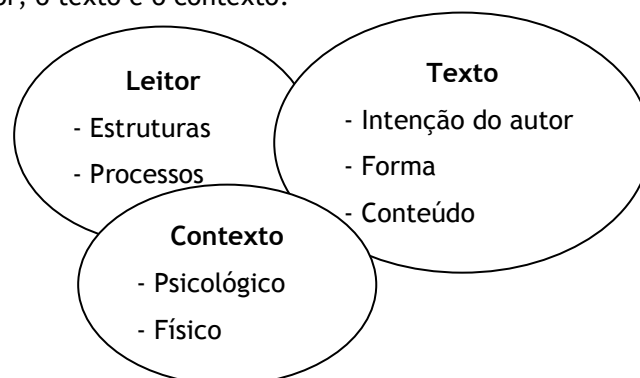


Figura 1 - Modelo contemporâneo da compreensão na leitura (Giasson, 1993)

Tendo em conta o modelo apresentado na figura 1, o leitor contribui para a compreensão leitora usando as suas estruturas cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais e levando a cabo determinados processos que lhe permitem retirar significado de um texto (a variável leitor será explorada mais profundamente no ponto seguinte deste relatório). Por sua vez, a variável texto é definida como dependente da intenção do autor e que se pode manifestar quer através da estrutura e género textual escolhidos (“Forma” na figura 1), quer

nos conteúdos, entendidos como os conceitos, os conhecimentos e o vocabulário selecionados pelo autor. Lencastre (2003, referido em Barbosa, 2010), acrescenta a estes fatores as ajudas complementares, que consistem em ilustrações e outras ferramentas que promovem a compreensão, focando a atenção do leitor na informação essencial a veicular. Por fim, o contexto dá conta de fatores exteriores ao texto escrito e ao leitor, e que podem ser divididos em fatores físicos ou psicológicos. Dentro do contexto físico de leitura, destaquem-se as variáveis “tempo disponível para ler” e “ruído ambiente”. Já no contexto psicológico, saliente-se o interesse e as intenções que levaram à leitura como principais fatores promotores da compreensão.

2.1 O leitor: estruturas cognitivas, linguísticas, afetivas e sociais

Os modelos interativos de leitura colocam em destaque o leitor, com as suas estruturas e processos, e por isso, também neste relatório, prestaremos especial atenção à variável leitor. Assim, retomando a figura 1 acima, interessa aprofundar os conceitos relacionados com as estruturas do leitor e com os processos que enceta para ler um texto.

Estando envolvidas diversas estruturas é possível discriminar as cognitivas, as linguísticas, as afetivas e as sociais. As fronteiras entre estas não são fáceis de estabelecer, no entanto tentaremos delimitar cada uma delas. Desta forma, as estruturas cognitivas, comuns a diferentes processos de aprendizagem, circunscrevem-se aos campos da atenção seletiva, aprendizagem associativa e memória (cf. Barbosa, 2010), sendo também responsáveis pelo conhecimento do mundo do leitor. De acordo com Machado (2011: 92), as estruturas cognitivas “referem-se aos conhecimentos acerca da língua e do mundo que o leitor possui”.

As estruturas linguísticas associam-se mais fortemente na leitura às capacidades de descodificação e interpretação literal, podendo ser divididas em consciência linguística que inclui, além da consciência fonológica, entendida como a “capacidade de identificar as componentes fonológicas das unidades linguísticas e de as manipular de uma forma voluntária e controlada” (Viana, 2002: 44), a consciência sintático-semântica que permite a emissão de julgamentos de gramaticalidade.

Já as estruturas afetivas determinam, sobretudo, a atitude do leitor face à leitura, podendo ser classificada como atrativa, indiferente ou repulsiva, sendo particularmente visíveis nos designados comportamentos emergentes de leitura, como o discurso sobre o impresso e as reflexões sobre a linguagem escrita (cf. Viana, 2002: 70-73).

As estruturas sociais atendem aos usos discursivos da leitura e da escrita, os seus valores, os seus géneros, enfim, na sua validade e utilização como elementos socioculturais.

2.2 O leitor: processos

Além de ativar as suas estruturas para poder ler, o leitor também executa determinados processos para extração de significado dos textos, sendo estes classificados essencialmente em três tipos por Giasson (1993):

- 1) Processos direcionados para a compreensão dos elementos da frase;
- 2) Processos que buscam a coerência entre as frases;
- 3) Processos de criação de um modelo mental do texto.

Já Irwin (1986, referido em Barbosa, 2010) expõe cinco categorias de processos de compreensão. Na primeira categoria - Microprocessos - destaca-se o reconhecimento das palavras, a microseleção e a leitura de grupos de palavras, processos típicos dos maus leitores e dos leitores iniciais, já que tendem a automatizar-se nos leitores eficientes. Relativamente aos processos de integração, estes consistem na utilização de referentes e de conetores e na elaboração de inferências baseadas em esquemas. A terceira categoria - Macroprocessos - está composta pela identificação das ideias principais, pelo resumo e pela análise e utilização da estrutura do texto como vetor da compreensão. Os processos de elaboração implicam a construção de previsões, de imagens mentais, a ligação com os conhecimentos, o raciocínio e a resposta afetiva ao texto. Por fim, a quinta categoria, designada por processos metacognitivos, consiste na identificação dos momentos de perda de compreensão e na reparação dessa mesma perda. De acordo com Giasson (1993) os processos de elaboração, quarta categoria de Irwin, situam-se para além do texto, isto é, apoiam-se mais no conhecimento do leitor, e nas suas experiências de leitura, do que no texto em si, e os processos metacognitivos apoiam todos os restantes processos conducentes à compreensão, sendo a metacognição também exterior ao texto, mais relacionada com as capacidades cognitivas do leitor. Obtém-se assim o esquema constante da figura 2, adaptado de Giasson (1993) e que dá conta das relações entre as diferentes categorias de processos expostos acima:

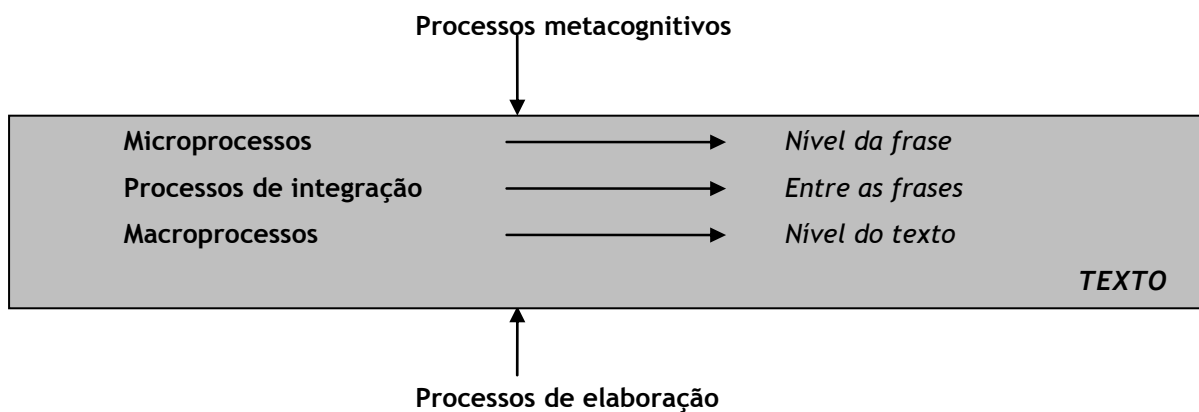


Figura 2 - Processos de compreensão

2.3 A compreensão da leitura

Durante longos anos, a descodificação e a compreensão foram considerados processos praticamente indistintos, isto é, assumia-se que a descodificação levava, incondicionalmente, à compreensão, já que se considerava que à saída do 1.º Ciclo do Ensino Básico os alunos que

tinham aprendido a decodificar tinham também aprendido a ler (cf. Sardinha, 2007). Atualmente, considera-se que *“ler bem é compreender e interpretar o que se lê, conseguir relacionar textos entre si, sintetizando a informação para poder aplicá-la a novas situações”* (Machado, 2011: 96). Desta afirmação se depreende que a aprendizagem da leitura não ocorre numa fase específica do percurso escolar e que não se completa em nenhuma das fases da vida, sendo uma *“actividad experiencial y acumulativa [...]”* (Cassany, 2010: 4).

Surge então a necessidade de definir o que se entende por compreensão. De acordo com Brito (2002, referido em Barbosa, 2010: 72-73), quando se fala em compreensão há que ter em conta pelo menos duas versões deste conceito. Em primeiro lugar, a compreensão como produto, isto é, como *“resultado final da interação entre o leitor e o texto”* (associada à memória de longo prazo), em segundo lugar, encara-se a compreensão como o processo imediato da interação entre leitor e texto (associada ao processamento quase automático da informação visual e à memória de curto prazo). Tendo em conta que, em ambas as compreensões, atuam as variáveis leitor, texto e contexto, Giasson (1993: 24) descreve três situações que podem levar à não compreensão. Em primeiro lugar, *“o texto utilizado corresponde ao nível de habilidade do leitor, mas o contexto não é pertinente”*, por exemplo, ler em ambientes ruidosos. Em segundo lugar, *“o leitor é colocado num contexto favorável, mas o texto não é adequado às suas capacidades”*, por exemplo, uma criança de 10 anos que tenta ler um tratado de ética. Por último, uma acumulação de ambas as situações anteriores em que *“o aluno lê um texto que não estão ao seu nível e, além disso, o contexto de leitura não é adequado.”* Na segunda situação geradora de incompreensão deparamo-nos com a variável texto e leitor em pleno funcionamento. Assim, nem o leitor possui as habilidades cognitivas e (possivelmente) linguísticas para decifrar os sentidos do texto, nem os tratados apresentam uma organização, uma seleção de vocabulário, etc., passível de ser compreendida por uma criança. A sua falta de experiência leitora e de vida e a complexidade intrínseca a este tipo de textos impossibilitam a compreensão.

E porque é que uma criança de 10 anos não compreende determinados tipos de texto? Para responder a esta pergunta, Machado e Pereira (1996, referidos em Barbosa, 2010) assumem a existência de cinco níveis de leitura, atingidos progressivamente. O primeiro nível, elementar, relaciona-se com a fase de alfabetização (de forma algo reducionista o ensino das correspondências grafema/fonema até à automatização); o segundo, o nível de pré-leitura, já identificado com a hipótese de selecionar o material a ler; no terceiro nível, designado de conhecimento analítico, já se procede à elaboração de imagens mentais, o que torna o processo de leitura mais dependente do leitor no que respeita à criatividade; no nível de controlo, o quarto, a leitura é bastante rápida e a compreensão praticamente automática (no sentido de interpretação e decifração ocorrerem quase em simultâneo); por fim, o quinto nível, o nível de repetição, associado à reiteração do processo de ler e que gera compreensões por acumulação de experiência de leitura.

Em resumo, o que se depreende dos cinco níveis de leitura é que todas as experiências leitoras se acumulam ao longo da vida, permitindo uma compreensão cada vez

mais eficaz de um número de textos cada vez maior. Uma nota final para o facto de o número de experiências leitoras não ser sinónimo de compreensão universal, no sentido em que, se as experiências leitoras forem sempre em torno do mesmo género ou tipo textual, a compreensão de novas tipologias não está assegurada:

“El aprendizaje de una práctica letrada determinada (por ejemplo, leer libros de texto de primaria o cuentos infantiles) no habilita automáticamente para poder desarrollar otras formas de lectura (leer libros de texto especializados de secundaria, editoriales de periódico o normas y leyes). Sin duda, puesto que leer es una actividad experiencial y acumulativa, la práctica previa o el poso de experiencias lectoras ya realizadas prepara para leer con más competencia en contextos nuevos, pero no garantiza que se adquieran los conocimientos y las habilidades específicas que requiera un nuevo tipo de texto.” (Cassany, 2010: 4)

2.3.1 Estratégias de leitura

Por estratégias de leitura entendem-se as tarefas cognitivas que o leitor realiza, como por exemplo a desambiguação das palavras polissémicas, a análise de anáforas, a descoberta das passagens implícitas e a análise dos referentes (cf. Cassany, 2005).

Eco (1992: 81-89) descreve as diferentes estratégias cooperativas utilizadas pelo leitor para atingir a compreensão do texto. Assim, em primeiro lugar, o leitor recorre ao seu dicionário básico para *“identificar as propriedades semânticas elementares das expressões”*, aplicando-lhes as leis da implicitação. Seguidamente, o estratega-leitor procede à aplicação de regras de correferência, desambiguando *“expressões deíticas e anafóricas, pelo menos ao nível da frase.”* Segue-se a seleção contextual e circunstancial do texto e a hipercodificação retórica e estilística. As inferências baseadas em quadros comuns são o próximo passo, no qual, basicamente, o leitor procede à elaboração de um quadro mental que lhe permite formular hipóteses em relação ao texto que lê, considerando-se que a competência ótima de compreensão leitora se deve à aplicação sistemática de *“quadros pertinentes”* e que o insucesso interpretativo se deve à *“aplicação de quadros errados e “infelizes”*”. A estas inferências seguem-se as baseadas em quadros intertextuais, decorrentes da competência intertextual, e que, contrariamente às primeiras, não se baseiam no saber enciclopédico, culturalmente determinado, mas sim nas experiências de leitura de quem infere, tratando-se de *“esquemas retóricos e narrativos que fazem parte de um reportório selecionado e restrito de conhecimentos”*. A hipercodificação ideológica também ocorre durante o processo de compreensão. Nesta, assume-se que *“o leitor aborda o texto segundo uma perspectiva ideológica pessoal, parte integrante da sua competência, ainda que não esteja consciente disso”*. Neste nível da análise textual entra em campo, então, a componente ideológica do leitor para proceder à *“atualização dos níveis semânticos mais profundos”*.

De uma forma talvez mais clara, para apreender o esquema geral das inferências que podem ocorrer durante a leitura, apresentamos seguidamente o quadro 5, que representa a escala de inferências de Cunningham (1987, referido em Amado & Sardinha, 2013):

Respostas baseadas no texto		Respostas baseadas nos esquemas do leitor
Compreensão literal	Compreensão inferencial	Respostas criativas
Inferências lógicas		Inferências pragmáticas

Quadro 5 - Escala de Inferências de Cunningham (copiado de Amado & Sardinha, 2013: 39)

O texto em si pode provocar certas respostas no leitor, derivadas de inferências lógicas, quer resultem em compreensão literal quer em compreensão inferencial. No quadro 5 destaca-se também que algumas das respostas do leitor podem ser construídas com base nos seus próprios esquemas. Nesse caso, estamos perante respostas criativas ou inferências pragmáticas.

De acordo com Oxford (1990, referido em Barbosa, 2010: 117-118) as estratégias de aprendizagem da leitura, que podem ser partilhadas com outras aprendizagens, dividem-se em estratégias diretas e indiretas, sendo que na primeira categoria se encontram as estratégias de memória, as cognitivas (“*como resumir ou pensar dedutivamente*”) e as compensatórias (como a “*utilização de sinónimos ou adivinhar*”). Nas estratégias indiretas, destacam-se as metacognitivas (que permitem “*organizar, estabelecer objetivos, avaliar e planificar as tarefas da língua*”), as afetivas e as sociais, realizadas por contacto com outros e que incluem operações como questionar, trabalhar cooperativamente e demonstrar empatia.

Cabe aqui também referir outras estratégias que apoiam a compreensão do texto, nomeadamente as que são apresentadas pelos autores do Programa de Língua Estrangeira - Espanhol - 3.º Ciclo, do Ministério da Educação Português, como: ativar os conhecimentos prévios dos alunos, interpretar através do contexto visual (disposição gráfica do texto, ilustrações, etc.), recorrer a conhecimentos gramaticais mais ou menos complexos (famílias de palavras, formas de derivação de palavras, valores dos conetores discursivos, etc.), entre outras.

3. Promoção das competências e estratégias leitoras na Escola

Como já afirmámos no contexto da Introdução deste relatório, é na Escola que mais fortemente se ensina e se promove a leitura, sendo reconhecido aos professores a capacidade de ensinar crianças a ler e de promover o gosto pela leitura em diferentes públicos. Interessa, então, agora discriminar de que forma a Escola pode desenvolver a capacidade de leitura, a literacia e demais competências associadas à aprendizagem de línguas, quer materna quer estrangeiras.

3.1 Em Língua Materna

Mesmo antes de uma criança ser iniciada na leitura, normalmente com a entrada no 1.º Ciclo do Ensino Básico, existem diferentes componentes da competência de leitura que devem ser adquiridas, contribuindo para isso o Ensino Pré-Escolar e a aprendizagem não formal, já que, de acordo com Teale e Sulzby (1992, referidos em Viana, 2002: 73), “a componente literária desenvolve-se no quotidiano, para dar resposta a questões do dia-a-dia, e a criança aprende sobre a leitura e a escrita como aprende sobre o mundo que a rodeia”. Identificadas por Carrol (1987) e ordenadas sequencialmente por Goodman (1967) e Smith (1971, referidos em Viana, 2002), apresentam-se seguidamente essas diferentes componentes:

- 1) *“Adquirir e dominar a língua em que vai aprender a ler.*
- 2) *Aprender a reconhecer palavras impressas, servindo-se de todas as pistas que possam ajudar: a configuração global, as letras que as compõem, os sons representados por essas letras e/ou o significado sugerido pelo contexto.*
- 3) *Aprender que as palavras impressas são transcrições das palavras faladas, e que têm significados idênticos aos das palavras faladas. Ao decodificar uma mensagem escrita no seu equivalente falado, a criança tem de ser capaz de aprender o seu significado.*
- 4) *Aprender a raciocinar e a pensar sobre o que lê, dentro dos limites das suas capacidades e da sua experiência.*
- 5) *Aprender o princípio de orientação esquerda/direita, quer na exploração da palavra escrita isolada, quer no continuum do texto.*
- 6) *Aprender a reconhecer e a discriminar as letras do alfabeto nas suas várias formas de apresentação gráfica.*
- 7) *Aprender a segmentar as palavras faladas nos sons que as compõem.*
- 8) *Aprender que há padrões com grande regularidade de correspondência letra/som, e aprender a usar estes padrões no reconhecimento das palavras que já conhece na linguagem oral e na pronúncia de palavras não familiares.”* (Viana, 2002: 18-19)

Além destas componentes, que podemos considerar pré-requisitos para a aprendizagem da leitura, Viana (2002) identifica ainda algumas mais diretamente relacionadas com a aquisição da leitura, nomeadamente o desenvolvimento cognitivo e a idade, o conhecimento lexical e sintático, a consciência linguística, seja a consciência fonológica seja o que poderíamos chamar consciência sintática, a memória de trabalho para o material verbal e os comportamentos emergentes de leitura (*emergent literacy*).

Situando-nos ainda numa fase precoce da aprendizagem da leitura, o Ensino Pré-Escolar desempenha um papel fulcral através da implementação de atividades didáticas que promovem as competências acima referidas como pré-requisitos, tais como as referidas em

Sim-Sim, Silva e Nunes (2008: 67), das quais destacamos as que “*conduzam a criança a refletir sobre a língua materna (jogos fonológicos [...] recontar e parafrasear passagens de histórias, etc.) [...] e incentivar atividades de escrita inventada e reflexão sobre as tentativas de escrita infantil.*”

Após a entrada no 1.º Ciclo, o ensino formal trata de promover a aprendizagem da descodificação do código escrito, nos primeiros anos, e a aprendizagem e treino de estratégias facilitadoras da compreensão, como aumentar e ativar o conhecimento do mundo, efetuar inferências e apreciações críticas, entre outras. Sim-Sim (2007) explicita as estratégias que devem ser adotadas pelos professores para que a leitura seja uma aprendizagem eficaz e motivadora. Assim, nas atividades de pré-leitura, Sim-Sim (2007: 15-16) refere que os professores e alunos devem:

- “*Explicitar o objetivo da leitura do texto;*
- *Ativar o conhecimento anterior sobre o tema;*
- *Antecipar conteúdos com base no título e imagens, no índice do livro, etc.;*
- *Filtrar o texto para encontrar chaves conceituais (índicios gráficos e marcas tipográficas).*”

Durante a leitura os alunos devem ser convidados a fazer leituras seletivas, a criar imagens mentais, a realizar sínteses de conteúdos, a “*adivinhar o significado das palavras desconhecidas*”, podendo recorrer ao dicionário e outros materiais de consulta, a recontar partes do texto e a “*sublinhar e tomar notas.*” (Sim-Sim, 2007: 17-18) No final da leitura, Sim-Sim (2007: 20) recomenda que se releia, que se formulem questões sobre o conteúdo, que se confrontem as previsões iniciais, que se discuta com os colegas sobre o lido. A mesma autora propõe a implementação sistemática de listas de auto verificação da leitura, como a que se apresenta no quadro 6:

	Sim	Não
Compreendi o sentido global do texto?		
Conseguir dizer o que aprendi com o texto?		
Percebi todas as palavras do texto?		
Aprendi palavras novas com o texto?		
Tomei notas sobre algumas partes do texto?		
Já reli o texto?		
Fiquei com vontade de saber mais sobre o assunto do texto?		
Apetece-me falar do texto que li a alguém?		

Quadro 6 - Lista de auto verificação da leitura, proposta por Sim-Sim, 2007: 21

Nesta secção, pretendemos ainda destacar que à Escola cabe também a missão de desenvolver o gosto pela leitura, tanto por ativação das estratégias de compreensão como pela promoção do gosto pela leitura. É neste sentido que Morote Magán (1998: 317) afirma

que os agentes educativos devem zelar por uma motivação constante, por uma seleção adequada dos textos a ler, pela possibilidade de os alunos fazerem as suas próprias escolhas de leitura e por envolvê-los numa participação ativa. Para que tal seja possível, a mesma autora sugere que cada escola deve:

- *“Concienciar a los padres del valor de la lectura.*
- *Poseer bibliotecas que funcionen.*
- *Promover conferencias y encuentros sobre y con autores vivos.*
- *Organizar representaciones teatrales, recitales poéticos, visitas a otras bibliotecas.*
- *Conmemorar el día del libro, hacer semanas literarias, concursos literarios cuyos premios sean libros, etc. etc.*
- *Aprovechar los centenarios o conmemoraciones de nacimientos o fallecimientos de escritores célebres para estudiar sus obras, y promover trabajos de investigación.*
- *La confección de cuestionarios sobre los intereses lectores de los estudiantes puede servir de base para alguna investigación inicial, mediante la cual se implique al alumno en la literatura y su problemática”.* (Morote Magán, 1998: 317-318)

3.2 Em Língua Estrangeira

O contexto educativo gera um tipo de aprendizagem específico das línguas estrangeiras em que intervêm pelo menos duas variáveis principais. Em primeiro lugar, as variáveis pedagógicas, relacionadas com o professor, as metodologias de ensino e o contexto. Em segundo lugar, a variável aluno, divisível por outras. De acordo com Gardner (1985, referido em Espí & Arzumendi, 1996: 64) classificadas em: variáveis individuais (capacidade de aprendizagem do sujeito, aptidões linguísticas e personalidade), variáveis psicossociais (como a identidade social, a motivação para a aprendizagem da língua e as atitudes face aos falantes e à cultura associados à língua em aprendizagem³), variáveis sociodemográficas (idade, sexo, nível socioeconómico e sociocultural, entre outras) e variáveis linguísticas propriamente ditas que se referem às características da língua estrangeira, *“primordialmente a aspectos de proximidad lingüística entre ambas lenguas que pudieran ocasionar transferencias o interferencias en el proceso de aprendizaje.”*

Algumas destas variáveis podem ser manipuladas desde cedo, aumentando a motivação para a aprendizagem de uma determinada língua e, concomitantemente, para a leitura nessa mesma língua. Assim, é necessário que os professores tenham consciência das motivações para a aprendizagem da língua, o que pode ser alcançado por inquéritos aos alunos, tendo presente que a intensidade dessa motivação varia de indivíduo para indivíduo e que as orientações motivacionais também são diferentes. A este propósito, Gardner e

³ Veja-se Schmidt (2011) para uma análise aprofundada da influência das imagens do Outro na aprendizagem de línguas estrangeiras.

Lambert (1972, referidos em Espí & Azurmendi, 1996: 66) referem que a motivação pode advir do “*deseo de interaccionar con el otro grupo y de aproximarse psicológicamente a él*”) - motivo integrativo -, ou como forma de garantir mais conhecimento e vantagens para o futuro (por exemplo, a possibilidade de obter um emprego) - motivo instrumental ou pragmático.

Mesmo que se proceda a uma análise inicial das motivações dos alunos para a aprendizagem da língua estrangeira, é também necessário garantir que a motivação se mantém elevada durante o processo de ensino-aprendizagem. Para que esse objetivo seja alcançado, Dornyei (2001, referido em Barbosa, 2010: 105) recomenda que se procure “*manter um ambiente agradável e de apoio na sala de aula; aumentar a expectativa de sucesso do aluno, produzir materiais pedagógicos relevantes, apresentar as tarefas de uma forma motivadora, estabelecer metas específicas para o aluno, como também promover a cooperação entre os discentes.*”

Tendo em conta o aproveitamento de conhecimentos e práticas já adquiridos na língua materna ou durante a aprendizagem de outras línguas estrangeiras, defende-se que também se deve dar conta desses mesmos conhecimentos, isto é, aferir os níveis de competência dos nossos alunos quando iniciam a aprendizagem da língua estrangeira. Normalmente, os testes diagnóstico servem este propósito e devem ser implementados tanto para avaliar as competências linguísticas como as culturais. No caso específico da aprendizagem da leitura, são vários os estudos que apontam para o facto de a competência e conhecimento culturais gerarem alguns “erros” interpretativos, mesmo dominando o código linguístico. É o caso do estudo efetuado por Murillo (2009, referida em Cassany, 2010), que se centrou na análise do discurso linguístico produzido por duas universitárias francesas que dominam o Espanhol Língua Estrangeira, acerca da variedade linguística do território espanhol. Convidadas a procurar a informação em diferentes fontes da Internet, os artigos de divulgação escritos pelas alunas mostram que ao lermos em língua estrangeira utilizamos os nossos conhecimentos linguísticos, a nossa competência em língua materna e a nossa experiência leitora prévia. Além do mais, a relação com os conhecimentos prévios pode ser, segundo Cassany (2010: 41), “*inconveniente para elaborar las inferencias propias en un discurso construido en otra comunidad*”, ou seja, as alunas, ao usarem a sua visão do mundo sobre a diversidade linguística, adquirida num contexto como a França, denotam incapacidade de alicerçar as suas leituras na realidade cultural espanhola e no estatuto das línguas autónomas, considerando ao mesmo nível variedades tão díspares como o andaluz e o catalão.

É na base deste tipo de estudos que Cassany (2010: 42) defende que as inferências na leitura não devem ser analisadas unicamente de um ponto de vista psicológico. Assim, se é verdade “*que las inferencias pueden tener una base cognitiva común*”, também é verdade que estas “*se construyen con datos y elementos culturales y sociales, situados en lugares y sitios concretos*”. Daí advém a necessidade de, ao ensinar uma língua estrangeira, se adotar uma perspetiva sociocultural, em que são tidas em conta não só as diferenças ao nível do léxico e da sintaxe, mas também as inferências particulares associadas a cada situação de

leitura em cada comunidade linguística, porque, também de acordo com Cassany (2010: 43) *“al leer en una L2 no solo estamos usando un idioma distinto, con léxico y sintaxis diferentes, que debemos descodificar, sino que estamos participando en unas prácticas letradas construidas históricamente en otra comunidad de habla”*.

Em resumo, para que um professor de língua estrangeira possa ser promotor da leitura em geral deve:

- 1) proceder à análise de textos tendo em conta as estratégias de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura que já descrevemos no ponto 3.1;
- 2) ensinar a cultura estrangeira, promovendo o diálogo intercultural;
- 3) potenciar os momentos de análise crítica da língua, dos conhecimentos adquiridos, das práticas levadas a cabo no ensino-aprendizagem, etc.;
- 4) contribuir para o desenvolvimento das quatro competências para a proficiência em língua estrangeira: competência gramatical, competência sociolinguística, competência discursiva e competência estratégica, tal como apresentadas por Nunes (2010: 25-26).

A que acresce as recomendações de Grillet (1984, referido em Blanco Iglesias, 2005: 7-8) para o trabalho com textos na aula de língua estrangeira:

- 1) *“No debemos abordar la comprensión del texto como si fuese la suma de una serie de frases sino como una estructura de unidades mayores como el párrafo o el propio texto en conjunto.*
- 2) *Hay que empezar por tareas de comprensión global y avanzar hacia el detalle de forma progresiva.*
- 3) *Es muy importante usar textos auténticos, lo más auténticos posible.*
[...]
- 4) *Debe integrarse la destreza lectora con otras destrezas, pues en la vida real casi nunca leemos de forma aislada. [...]*
- 5) *La lectura es una habilidad activa. Debemos desarrollar la capacidad de inferencia y anticipación de los estudiantes cuando leen, fomentar su independencia interpretativa.*
- 6) *Debemos proponer actividades flexibles y variadas, y sobre todo, adecuadas al texto y a la razón por la que va a leerse.*
- 7) *El propósito del ejercicio debe estar claro y no deben confundirse actividades de aprendizaje de la lectura con “medir” o “poner a prueba”. Además, el significado no es inherente al texto, cada lector da su propio significado a lo que lee según sus expectativas y conocimientos previos.”*

Parte II

1. Enquadramento da prática pedagógica

A escola onde realizámos a prática pedagógica - Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Grão Vasco, sede do Agrupamento de Escolas da Zona Urbana de Viseu - é uma instituição de ensino público inaugurada a 13 de setembro de 1969. Está sediada em Viseu, cidade eleita pela Associação Portuguesa de Defesa do Consumidor (DECO), em 2007 e 2012, como a melhor cidade para se viver em Portugal e a 10ª na tabela internacional.

Viseu encontra-se no designado “Planalto Beirão”, envolvida por um sistema montanhoso do qual se destaca a Serra do Caramulo.

O distrito limita a Norte com os distritos do Porto, de Vila Real e de Bragança, a Sul com o de Coimbra, a Este com o da Guarda e a Oeste com o de Aveiro.

O município de Viseu, sede do distrito homónimo e o mais extenso, pertence à região centro e à sub-região de Dão-Lafões e ocupa uma área de 507,10 km². A nível populacional, conta com cerca de 99.274 habitantes⁴, distribuídos por 34 freguesias. O grupo etário mais significativo do concelho é o dos 25 aos 64 anos, possuindo, assim, uma grande representatividade de população ativa.

A nível económico, as empresas mais representativas associam-se às áreas da restauração e do comércio por grosso e a retalho (setor terciário) e, no setor secundário, à construção. No que respeita à população empregada por ramos de atividade económica e sexo, no concelho de Viseu, é o setor terciário que detém maior número de trabalhadores, seguindo-se o setor secundário e, por fim, o primário.

Para o desenvolvimento económico e valorização da indústria na região, as vias de comunicação têm desempenhado um papel fundamental. De facto, ainda que atualmente não seja servido por rede ferroviária, o município de Viseu situa-se entre três vias terrestres principais - IP3, A24 e A25 - que permitem estabelecer ligações privilegiadas com as cidades do litoral, tendo também acesso privilegiado ao país vizinho (Espanha).

Apesar do forte crescimento económico da região, o legado histórico também tem sido preservado de forma sustentada, fazendo de Viseu uma cidade com um considerável património cultural, onde os monumentos, lugares históricos e edifícios de elevado valor arquitetónico se constituem como fatores importantes de atração turística. Também o património imaterial, como festas populares e religiosas, contribuem para a procura turística.

⁴Dados do Censur 2011. (Disponíveis em http://censos.ine.pt/xportal/xmain?xpid=CENSOS&xpgid=ine_censos_publicacoes, consultados a 19 de maio de 2015)

Finalmente, é relevante referir que a cidade tem apostado em intervenções a nível do meio ambiente e preservação da natureza, sendo já uma imagem de marca as suas zonas verdes (jardins, parques, matas, etc.)⁵.

Por tudo isto, Viseu é, sem dúvida, uma cidade que oferece aos viseenses uma boa qualidade de vida e um meio envolvente propício à formação de futuros cidadãos do mundo.

1.1 Descrição da escola⁶



Figura 3 - Fachada da Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Grão Vasco

É em pleno “coração” desta cidade, e mais concretamente na Alameda Luís de Camões, que se encontra a Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Grão Vasco.

O patrono deste estabelecimento de ensino é o famoso pintor Vasco Fernandes (1475-1542), mais conhecido por Grão Vasco, personalidade que terá nascido em Viseu e que exerceu a sua atividade artística no Norte do país, na primeira metade do século XVI. A maioria das suas pinturas encontra-se no Museu Grão Vasco, no centro da cidade de Viseu. No entanto, a denominação da escola não foi a mesma desde o início. Na verdade, começou por designar-se Escola Preparatória Oliveira Salazar e foi pensada para ser um Liceu Feminino. Com a criação do Ciclo Preparatório do Ensino Secundário (atuais 5.º e 6.º anos) foi adaptada a Escola Preparatória, dispondo de duas alas: uma feminina a norte e outra masculina a sul. Esta divisão dissolveu-se em 1973/74, com a introdução do sistema de ensino misto.

A inauguração oficial ocorreu a 13 de setembro de 1969 e nela estiveram presentes o então Presidente da República, Almirante Américo Tomás, e o Ministro da Educação, Dr. José Hermano Saraiva. A escola, projetada para 1088 alunos, rapidamente ficou superlotada e no

⁵ Informação consultada em Santos, L. (2004). *Caracterização Socioeconómica dos Concelhos - Concelho de Viseu*. (disponível em <http://especial.imgs.sapo.pt/multimedia/pdf/local/Viseu.pdf>, consultado a 19 de maio de 2015)

⁶ Informação presente no site https://docs.google.com/presentation/d/17NzO7A6DI1_BS0ZytebgsnvTD-qlQDJqQcuVICJclKQ/present?slide=id.p20, consultado a 19 de maio de 2015.

ano de abertura contava com 1320 discentes, 43 professores, 5 auxiliares e 2 funcionários administrativos.

No presente ano letivo, a população escolar fixa-se em 1182 elementos. Em relação aos alunos, num total de 1041 inscritos, 417 frequentam o 2.º Ciclo (agrupados em 17 turmas), 604 frequentam o 3.º Ciclo (distribuídos por 17 turmas) e 20 frequentam um Curso Vocacional (1 turma). Quanto ao pessoal docente, há 100 professores a lecionar nesta instituição, distribuídos por docentes com atividade letiva (90), docentes de Educação Especial (9) e Bibliotecária (1). Quanto ao pessoal não docente, há 1 psicóloga, 23 assistentes operacionais e 17 assistentes técnicos para todo o Agrupamento de Escolas, um dos quais é chefe de serviços de administração escolar.

No final do ano letivo 2002/2003 foi criado o Agrupamento de Escolas Grão Vasco, tendo como escola sede a EB Grão Vasco. Formam ainda parte do Agrupamento a Escola Básica de Viseu nº1 (Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico), situada na zona da Ribeira; a Escola Básica nº 2 do 1.º Ciclo, designada Escola da Avenida; a Escola Básica nº 5 do 1º Ciclo de Viseu, em São Miguel e a Escola Básica de Viseu nº 7 (Jardim de Infância e 1.º Ciclo do Ensino Básico).

A última medida legislativa, que gerou os designados mega agrupamentos, ocorreu em 2012 (Despacho nº5634 - F/2012, de 26 de Abril, posteriormente com Despacho homologado por S. Ex^a o Secretário de Estado do Ensino e da Administração Escolar, de 28 de Junho de 2012) e levou à criação do atual Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, mantendo-se a sede na EB Grão Vasco. Assim, às escolas já referidas no parágrafo anterior, juntaram-se a Escola Básica nº 3 do 1º Ciclo, em Massorim; a Escola Básica nº 4 do 1º Ciclo, no bairro da Balsa; a Escola Básica do 1º Ciclo de Orgens; a Escola Básica do 1º Ciclo de São Martinho de Orgens; a Escola Básica do 1º Ciclo de São Salvador (com Jardim de Infância); a Escola Básica do 1º Ciclo de Vildemoinhos e a Escola Básica do 1º e 2º Ciclos João de Barros⁷.

Relativamente às infraestruturas, o estabelecimento de ensino onde realizámos o estágio pedagógico evidencia algum desgaste e degradação tanto nas instalações como nos equipamentos. É constituído por um único edifício, com três pisos, onde estão distribuídas as salas de aula, os laboratórios, os ginásios, a biblioteca (que pertence à Rede de Bibliotecas Escolares), a reprografia, a papelaria, o refeitório, o bar dos alunos e dos professores, assim como os serviços administrativos e a direção da escola. Todas as salas estão equipadas com computadores, projetores e ligação à Internet, havendo algumas com quadro interativo. A nível de espaços exteriores, a escola oferece pequenos jardins e campos de jogos.

Além da oferta educativa para os 2.º e 3.º Ciclo, a instituição dinamiza também todo um conjunto de projetos extracurriculares, dos quais destacamos o Clube de Informática, o Clube de Espanhol, o Projeto de Educação para a Saúde (PES), o Desporto Escolar, o Projeto Tecnicea (em parceria com o IES Claudio Moyano de Zamora) e o Jornal “Ideias e Letras”.

⁷ Informação disponível na página 4 do Regulamento Interno do Agrupamento (<http://portal.graovasco.net/docs2/ri/RIZONAURBANAVISEU.pdf>, consultado a 19 de maio de 2015)

Por fim, é importante referir que o meio social das zonas abrangidas pelo Agrupamento é constituído maioritariamente por famílias da classe média alta, havendo também casos de famílias que vivem do pequeno comércio ou da pequena agricultura, um grupo de etnia cigana que faz do comércio (em feiras) a sua forma de sustento e um grupo de famílias imigrantes. Existem ainda alguns focos de pobreza, com alunos membros de famílias beneficiárias do RSI (Rendimento Social de Inserção). Esta realidade configura este agrupamento como um espaço multicultural e multilingue. De destacar também a presença de alunos provenientes de instituições de apoio à família e à infância, localizadas na área circundante às várias escolas do Agrupamento (Internato de Santa Teresinha, Lar-Escola de Santo António e Centro Social D. José da Cruz Moreira Pinto). Estes jovens, para além das evidentes dificuldades económicas, demonstram carências afetivas e falta de acompanhamento, o que se reflete na sua aprendizagem e, concomitantemente no seu rendimento escolar⁸.

Perante esta diversidade de realidades, a escola procura prestar um serviço educativo de qualidade, inclusivo e respeitador das diferenças, tendo em vista o sucesso de todos.

1.2 O Núcleo de Estágio

O núcleo de estágio do qual fizemos parte era constituído por duas professoras estagiárias, eu própria e a colega Sílvia Oliveira Ferreira, pela professora orientadora da EB Grão Vasco, a doutora Ana Elias Pinheiro, e pela supervisora da Universidade da Beira Interior, a doutora Ana Belén Cao Míguez.

Como se tratou de uma segunda experiência de prática pedagógica, visto as duas professoras estagiárias já serem detentoras de uma licenciatura para a qual realizaram estágio nas disciplinas de Português e de Francês, não foi necessário repetir as práticas relativas à disciplina de Português. Assim, a prática de ensino decorreu nas turmas de Espanhol da professora orientadora. A doutora Ana Belén Cao Míguez, supervisora do estágio, assistiu a um bloco de 90 minutos em cada período.

A relação entre o núcleo pautou-se sempre pela partilha, respeito e entreajuda, o que levou a que as atividades realizadas nas aulas fossem pensadas e preparadas em conjunto, estabelecendo-se entre as professoras estagiárias uma ótima relação de trabalho: pesquisámos, analisámos, adaptámos e selecionámos os diversos materiais, respeitando sempre a opinião uma da outra e dividindo de forma equitativa as tarefas a desenvolver na elaboração final das atividades.

No final de cada aula observada reunimos com as professoras, orientadora e supervisora, para proceder ao comentário da mesma. Ouvimos as críticas, sempre construtivas, e sugestões com muita atenção, pois estas permitiram aperfeiçoar os aspetos

⁸ Informação constante do Projeto Educativo 2011-2014 do Agrupamento de Escolas Grão Vasco (disponível em http://portal.graovasco.net/images/stories/docs2/projectos/PEdu11_14.pdf, consultado a 19 de maio de 2015)

menos positivos, tanto a nível dos planos como da postura em sala de aula, e consequentemente, fizeram-nos crescer e evoluir enquanto docentes.

De ressaltar ainda as reuniões semanais com a orientadora, onde se analisaram os materiais selecionados e as estratégias delineadas para os aplicar. Estas sessões funcionaram, assim, como momentos de agradáveis discussões, nas quais se partilharam experiências e conhecimentos. A professora também nos aconselhou e deu ânimo, influenciando positivamente a nossa atitude e autoestima nesta fase final do nosso percurso académico.

1.3 Caracterização das turmas

A prática pedagógica supervisionada foi desenvolvida em duas turmas do 3.º Ciclo: o 7.º C e o 9.º G. Para proceder à caracterização das turmas, consideraram-se as informações facultadas pelas Diretoras de Turma, a quem agradecemos a total disponibilidade e ajuda.

7º C

Este grupo é constituído por 22 alunos (10 rapazes e 12 raparigas) com uma média de idades a rondar os doze anos. A maior parte dos discentes (16) reside no centro da cidade, sendo que os restantes vivem na periferia.

Ao nível das habilitações literárias dos pais, estas vão desde o 2º ano de escolaridade até ao curso superior.

Verifica-se igualmente, nos dados recolhidos pela Diretora de Turma, que 9 alunos beneficiam da Ação Social Escolar (inseridos no escalão A), 4 têm Necessidades Educativas Especiais (ao abrigo do decreto-lei n.º 3/2008 de 7 de Janeiro), 2 alunos têm Plano de Acompanhamento Pedagógico e logo no início do ano letivo 4 alunos começaram a usufruir de aulas de Apoio Pedagógico. A estes alunos outros se foram juntando no decorrer do ano letivo, como forma de suplantar as suas dificuldades. As disciplinas mais frequentadas foram as de Português, Matemática, Ciências Físico-Químicas e História.

Relativamente aos problemas de saúde, destacam-se as dificuldades visuais.

Ao nível curricular, é de salientar que 3 alunos são repetentes e 6 já detêm pelo menos uma retenção no seu percurso escolar. No plano socioeconómico, há estudantes com carências económicas e 3 alunas estão institucionalizadas.

Esta é, portanto, uma turma bastante heterogénea, tanto a nível socioeconómico, como a nível das aprendizagens.

9º G

Este grupo é constituído por 22 alunos (9 rapazes e 13 raparigas) com uma média de idades a rondar os catorze anos. Ao nível das habilitações académicas dos pais, estas vão desde o 4º ano de escolaridade até ao Ensino Superior.

Nos dados recolhidos pela Diretora de Turma, constata-se que apenas 2 alunos beneficiam da Ação Social Escolar (um inserido no escalão A e outro no B) e 1 tem Necessidades Educativas Especiais.

Nesta turma, alguns estudantes foram propostos para as aulas de Apoio Pedagógico, sendo Português, Inglês, Ciências Físico-Químicas e Matemática as disciplinas mais frequentadas.

Relativamente aos problemas de saúde, destacam-se novamente as dificuldades visuais.

Ao nível curricular, 2 alunos são repetentes e 2 detêm uma retenção no 3º Ciclo, mas saliente-se a presença de uma aluna proposta para prémio de mérito.

1.4 As atividades extracurriculares

Ao longo do ano letivo, para além da prática pedagógica levada a cabo nas turmas de Espanhol, também participámos em várias atividades extracurriculares contempladas no Plano Anual de Atividades.

Assim, acompanhámos as nossas turmas de 7.º ano numa visita de estudo a Vila Nova de Foz Côa para conhecer o Museu do Côa e as Pedreiras do Poio e as do 9.º ano numa deslocação ao Porto para visitar a 13ª Mostra da Universidade do Porto e conhecer alguns museus da cidade.

Ficámos também responsáveis por decorar um placar que se encontra num dos corredores da escola. Desta forma, para cada data importante no calendário hispano-americano, procedemos à sua decoração com materiais alusivos a esses dias festivos. Com esta iniciativa, demos a conhecer os costumes e tradições dos países de língua espanhola a toda a comunidade escolar.

Para a elaboração de alguns dos materiais contámos com a ajuda e colaboração dos nossos alunos, que se mostraram sempre interessados e motivados em participar. Devemos salientar que este tipo de atividades não funcionam apenas como momentos de lazer e diversão, mas que contribuem para o enriquecimento cultural dos alunos e desenvolvem a sua consciência intercultural.

Apresentamos, de seguida, as imagens do resultado final de cada atividade, acompanhadas de uma breve explicação dos procedimentos adotados.

➤ Día de la Hispanidad

Para celebrar o *Día de la Hispanidad*, demos vida ao placar com uma banda desenhada em que se narrava a viagem da descoberta do continente americano por Cristóvão Colombo. Para a sua execução, pedimos ajuda aos alunos do 9º ano, que prontamente se disponibilizaram para participar, trazendo os seus materiais de desenho para a elaboração da mesma.



Figura 4 - Fase de ilustração da banda desenhada



Figura 5 - Exposição no placar

➤ **Día de los Muertos**

No Dia de Todos os Santos decorámos o placar com imagens alusivas aos costumes e aos doces típicos desta data. Colocámos igualmente textos explicativos que permitiram a toda a comunidade escolar conhecer as tradições religiosas e gastronómicas dos países hispano-americanos, uma vez que a celebração do dia de Todos os Santos é bastante diferente da nossa. A *Noche de Brujas* (Halloween) também foi lembrada com algumas ilustrações que retratam os costumes no nosso país vizinho.



Figura 6 - Placar referente ao *Día de los Muertos*

➤ **Navidad**

A época natalícia é, tal como em Portugal, o tempo da família e de celebração do nascimento de Jesus. O placar foi decorado com a eterna árvore de Natal, os presentes e, claro, o Pai Natal e os Reis Magos (que em Espanha continuam a ser, para muitas crianças, quem traz as prendas).

Também demos a conhecer as tradições gastronómicas desta época festiva (salgados e doces).



Figura 7 - Decoração do placar com os símbolos de *Navidad*

➤ **Semana das Línguas**

Durante a Semana das Línguas colaborámos na decoração do hall de entrada da escola com materiais alusivos à cultura hispano-americana. Os alunos também contribuíram para a decoração, ao desenharem as suas próprias mãos em papel colorido e escrevendo nos dedos palavras relacionadas com o amor (*amistad, confianza, felicidad, etc.*)

Inserido nesta semana estava o Dia dos Namorados que não foi esquecido no placar, onde se colocaram vários corações que juntos formaram um maior, a simbolizar o amor e a amizade.



Figura 8 - Exposição das “mãos” dos alunos



Figura 9 - Placar alusivo ao *Día de los Enamorados*

➤ Semana Santa

A *Semana Santa* tem maior destaque em Espanha do que em Portugal. Para que conhecessem os rituais e as procissões efetuados durante essa semana, decorámos o placar com imagens a ilustrar a *Semana Santa* numa cidade espanhola, León.

As turmas de 7.º ano também executaram em cartolina figuras de penitentes, um símbolo espanhol das procissões, que foram expostos numa das vitrinas da escola.



Figura 10 - Ilustração da *Semana Santa* em León



Figura 11 - Penitentes elaborados pelos alunos

➤ Semana da Leitura

1) Taller de Cuentos

No âmbito da *Semana de Leitura*, promovida pela escola, a turma do 9.º G participou ativamente, deslocando-se à Biblioteca da Escola para ler, em Espanhol, alguns contos a alunos do 6.º ano. Os contos, seleccionados tendo em conta a sua ampla difusão internacional, foram *La Caperucita Roja*, *Blancanieves*, *Cenicienta*, *El gato con botas* e *El flautista de*

Hamelín. Além da leitura, dinamizaram-se outras atividades relacionadas com os contos lidos, como forma de promover a leitura e a língua espanhola junto dos mais jovens.



Figura 12 - Diploma de participação



Figura 13 - Dinamização da leitura de um dos contos

2) Visita de Pedro Soromenho

Durante a Semana da Leitura, a Escola recebeu o escritor/ilustrador Pedro Soromenho que leu e ilustrou um dos seus contos aos alunos do 7.º ano. Da nossa parte, acompanhámos as nossas turmas à Biblioteca, juntamente com a nossa orientadora de estágio. Consideramos que estas iniciativas são muito positivas porque fomentam o gosto pela leitura junto dos estudantes, num contexto menos formal.



Figura 14 - Momento de leitura por Pedro Soromenho

➤ Día del Libro

O Dia do Livro foi igualmente recordado no placar, com uma breve biografia do escritor Miguel de Cervantes e algumas imagens da sua famosa obra *Don Quijote de La Mancha*. Quisemos que os nossos alunos também participassem e, para tal, sugerimos-lhes que ilustrassem marcadores de livros com frases sobre a importância da leitura (criações próprias ou citações de autores hispano-americanos).

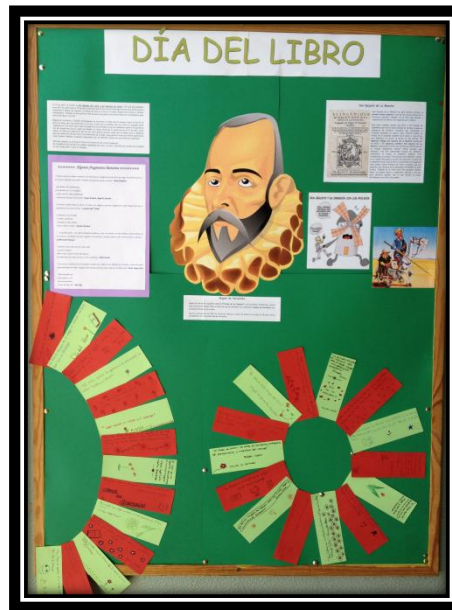


Figura 15 - Placar comemorativo do *Día del Libro*

2. Dinâmicas de leitura

No ponto 2 desta segunda parte passaremos a expor as atividades relacionadas com a leitura desenvolvidas nas turmas descritas acima. Optámos por apresentar somente as sequências preparadas com o objetivo de promover a utilização dos recursos escritos no ensino-aprendizagem de ELE por ser esse o tema deste relatório e para evitar a extensão excessiva do mesmo. No entanto, pode-se consultar o total de conteúdos lecionados no Anexo I, constituído pelas planificações de todas as aulas lecionadas pela estagiária.

Normalmente, além da planificação e execução das aulas, espera-se dos professores a capacidade de analisarem criticamente as suas próprias intervenções, permitindo-se assim uma evolução contínua na busca da melhor prática pedagógica, ou seja, daquela que melhor promove a aprendizagem dos alunos, tal como referem Moreira e Alarcão (1997). Neste sentido, é importante ter em conta, em primeiro lugar, os objetivos e as expectativas que o professor possui, em segundo lugar, adequar as planificações aos conteúdos programáticos, aos objetivos do professor e às necessidades e objetivos dos alunos. Por fim, é necessário fazer uma reflexão em torno da prática, para poder introduzir melhorias nas próximas planificações. É, aliás, esta a organização que se optou por fazer para a apresentação das dinâmicas de leitura levadas à prática durante o presente estágio.

2.1 Objetivos e expectativas

Quando iniciei a prática letiva as expectativas eram muitas e os receios também. São infinitas as questões que nos assombram e para as quais não temos, obviamente, respostas fáceis: Será que os alunos gostam de ler? Que tipo de livros costumam ler e com que

frequência o fazem? Que temas os motivarão? Serão os textos selecionados adequados ao nível dos discentes e permitirão ampliar os seus conhecimentos? Esta é apenas uma amostra das dúvidas sentidas aquando da escolha do tema e antes do primeiro contacto efetivo com as turmas atribuídas. Claro que esses “medos” não se sobrepuseram ao entusiasmo e à vontade de conhecer os estudantes, de fomentar a leitura no seio das turmas e de contribuir para o desenvolvimento das suas competências, tornando-os leitores ativos, interessados e curiosos.

Ao nível do ensino da língua estrangeira (Espanhol), as expectativas relativamente aos alunos do 7.º ano não eram muitas, principalmente devido ao facto de estarem a iniciar o estudo da mesma. No entanto, tinha a esperança de que revelassem motivação para a aprendizagem de um idioma novo e tão próximo (geográfica e linguisticamente) da sua língua materna.

O ano letivo iniciou-se com a assistência às aulas ministradas pela orientadora de estágio, o que permitiu avaliar, de forma mais concreta, as capacidades e a motivação das turmas, bem como o seu comportamento. Pela descrição feita no ponto 1.3, facilmente se percebe que me esperava um grande desafio e que as estratégias a adotar teriam de ser estimulantes, de forma a “prender” a atenção dos estudantes e promover, assim, o seu desenvolvimento linguístico, o conhecimento de si próprios e do mundo e incutir-lhes o gosto pela leitura.

Tendo em conta que todas as escolhas foram feitas com o objetivo de contribuir para o crescimento humano e linguístico dos alunos, os materiais selecionados para a prática pedagógica propriamente dita foram diversificados, permitindo, assim, explorar os textos tanto no sentido literal como nos sentidos mais profundos. Na turma de 7.º ano, à qual foram dedicadas mais horas de prática, o cuidado foi maior já que o domínio do código linguístico era baixo e o risco de incompreensão elevado. Então, colmatando essas dificuldades, dedicou-se especial atenção às atividades de pré-leitura, promovendo a capacidade de os estudantes anteciparem o conteúdo dos textos, tal como sugere Sim-Sim (2007), referida no ponto 3.1 deste relatório. As estratégias de pré-leitura permitem deduzir o tema e os conteúdos e também a ativação do vocabulário e dos conhecimentos necessários para a compreensão. Do ponto de vista do professor, essas atividades ajudaram-me na avaliação dos conhecimentos prévios da turma, no que respeita ao tema a abordar e nas possíveis estratégias de estimulação da curiosidade dos alunos.

A exposição detalhada dos objetivos a alcançar com cada leitura e a análise do sucesso alcançado serão feitas nos pontos 2.2 e 2.3, respetivamente, mas, antecipando um pouco as conclusões, posso afirmar que, em termos gerais, o propósito inicial foi cumprido e que as turmas aderiram às diversas leituras participando ativamente nas atividades, apesar de o comportamento de alguns alunos ter prejudicado, em determinados momentos, a compreensão, o que vai ao encontro das afirmações de que o contexto físico de leitura, neste caso uma sala de aula pouco silenciosa, e as estruturas afetivas dos alunos influenciam a compreensão (cf. Ponto 2 deste relatório). Como professores, sabemos que esta realidade é frequente e que tende a interferir com o decorrer normal de uma aula, levando-nos, ao longo

de todo o percurso, a delinear estratégias que envolvessem todo o grupo na construção de saberes e atribuindo-lhes sempre o protagonismo do processo de ensino-aprendizagem. Assim, nesse processo, assumi um papel de mediadora e “orientadora”, pautando o meu comportamento pelo rigor e respeito pelos meus alunos, tentando criar e manter um ambiente propício à leitura e facultando aos alunos os instrumentos necessários para que se tornassem, gradualmente, leitores autónomos. Contudo, reconheço que tenho ainda muito para aprender como professora e que a minha formação não termina com o estágio. Esta terá de ser encarada como um processo contínuo e um investimento para a vida, pois quanto mais atualizada e informada me mantiver, melhor profissional serei e, assim, conseguirei transmitir os conteúdos da forma mais adequada e atrativa.

De referir, por fim, que tenho consciência que o trabalho efetuado nesta prática pedagógica não é, por si só, suficiente para formar leitores fluentes e competentes e para preparar os estudantes para a vida ativa. Numa sociedade cada vez mais competitiva, é imprescindível que o nosso saber seja o mais abrangente possível, e esse conhecimento será tanto maior quanto maiores forem os nossos hábitos de leitura e a forma como abordamos essas mesmas leituras. Caberá, portanto, aos professores destas turmas continuar a promover a leitura, dentro e fora da sala de aula, ajudando-os, assim, a evoluir e a crescer como cidadãos interventivos, participativos e tolerantes no que respeita à diversidade (cultural, racial, religiosa, etc.) Contudo, no que a mim me concerne, termino esta etapa com a certeza de que tudo fiz para que se consciencializassem da importância da leitura e da importância que é para a sua formação enquanto alunos e futuros cidadãos do mundo. Em relação ao Espanhol, em particular, creio que, com as diversas leituras, os alunos ampliaram os seus conhecimentos, tanto pessoais como intelectuais.

2.2 Planificações - apresentação de leituras

É inquestionável a importância da leitura como veículo de transmissão de saberes, por isso, nesta prática pedagógica “oferecemos” aos alunos vários tipos de textos com o objetivo de aprofundar e desenvolver as suas estruturas leitoras. Assim, de acordo com o tema da unidade a trabalhar, selecionámos textos para os quais elaborámos atividades de pré e pós-leitura, nomeadamente exercícios de compreensão. Também efetuámos outras pequenas leituras, sempre enquadradas no tema em estudo, com o intuito de explorar didaticamente algum aspeto específico da língua, fosse no plano linguístico, cultural e/ou social.

De referir que nem todos os temas que nos foram atribuídos se prestaram a trabalhar aspetos culturais e/ou socioculturais, mas foi sempre nossa preocupação, quando a unidade o permitia, escolher textos que fomentassem a interculturalidade.

Na turma de 7.º ano, tendo em conta que se tratava de um nível inicial (A1), foi necessário proceder a algumas adaptações dos textos autênticos para que a compreensão não ficasse comprometida.

Seguidamente, faremos a exposição detalhada de cada uma das atividades de leitura desenvolvidas em contexto de sala de aula, para posteriormente podermos apresentar as reflexões que a dinamização das diversas atividades suscitou.

Ainda assim, colocamos no anexo II as planificações completas das aulas assistidas pela supervisora da Universidade da Beira Interior.

1ª Sequência

Mi primer Quijote en Comic (La aventura de los molinos)

A primeira sequência didática que trabalhámos com as turmas de 7.º ano foi dedicada ao tema “Descripción Física”. Neste contexto, planificámos duas aulas (uma de 90 minutos e outra de 45 minutos), tendo anteriormente feito várias pesquisas de forma a alargar o leque de possibilidades/estratégias a adotar, como aliás foi feito ao longo de todo o ano, sendo por nós considerado prática normal de todo o professor que se preocupe com o sucesso das suas aulas e, conseqüentemente, dos seus alunos. Terminada essa fase, a escolha de leitura recaiu sobre uma banda desenhada, adaptada do livro *Mi primer Quijote en Comic*, pois, para além de ser um documento autêntico e que, portanto, aproximava as nossas turmas das leituras efetuadas pelos jovens nativos, considerámos que o episódio dos moinhos era divertido e que os alunos iriam compreender facilmente o significado com ajuda do suporte icónico. Ainda adaptámos algum vocabulário por nos parecer de difícil compreensão num nível tão inicial de aprendizagem da língua estrangeira, o A1.

Para além de todas as outras atividades efetuadas para o estudo da descrição física, e que favoreceram o desenvolvimento das várias destrezas de comunicação, no que concerne à compreensão escrita elaborámos tanto atividades de pré como de pós-leitura.

Assim, começámos a aula com a projeção de uma imagem de Dom Quixote e Sancho Pança (figura 16), personagens principais da obra de Cervantes, para proceder à sua descrição física.



Figura 16 - Imagem usada para atividade de pré-leitura

Esta atividade de pré-leitura tinha como objetivo dar a conhecer os protagonistas do texto que se iria ler a seguir e, ao mesmo tempo, avaliar a efetiva aquisição do vocabulário da descrição física, estudado na aula anterior. Terminada esta etapa, a professora aproveitou para perguntar ao grupo se conheciam estas personagens. Como era expectável, ninguém as conseguiu identificar, bem como ao autor da obra *Don Quixote de la Mancha*, Miguel de Cervantes. Procedeu-se, dessa forma, a uma breve exposição sobre o escritor e a sua obra, com o intuito de ampliar os conhecimentos da turma relativamente à cultura espanhola, mais concretamente à literatura, e facilitar a posterior leitura da banda desenhada.

A leitura fez-se primeiramente em voz alta porque consideramos que, numa fase tão inicial de aprendizagem, esta será mais benéfica para que conheçam a pronúncia das palavras e se tornem leitores expressivos. Neste momento, apercebemo-nos de que, apesar de a imagem acompanhar as falas, os alunos revelavam alguma dificuldade em ler sequencialmente as vinhetas. As dificuldades de leitura geraram incompreensão, o que facilmente verificámos pela impossibilidade de os alunos responderem a algumas perguntas que colocámos e que pretendiam verificar a compreensão global da história. Para podermos prosseguir, optámos por explicitar os significados do vocabulário empregue, por fazer um breve resumo do episódio em estudo e da intenção do autor ao escrevê-lo, em língua materna, convidando sempre os alunos a participar, uma vez que alguns tinham conseguido construir o significado do texto. Estas e outras alterações à planificação inicial terminaram por causar uma perda do ritmo desejável. No entanto, fica a certeza de que este aspeto cultural foi bem retido, pois noutras ocasiões, nomeadamente na unidade didática Escola (ao referirmo-nos à disciplina de Espanhol como a língua de Cervantes) e na celebração do Dia do Livro, os alunos foram capazes de identificar o autor e a sua obra.

Para dar seguimento à exploração do texto, a turma leu novamente a banda desenhada, esta segunda vez em silêncio, e respondeu a várias perguntas de compreensão leitora, constantes da Ficha de Trabalho apresentada no Anexo III.

As perguntas propostas eram simples, diversificadas e permitiram analisar o episódio de uma forma detalhada e global. Entre outras questões, os alunos tiveram de indicar o nome do cavalo de Dom Quixote, de relacionar frases com as vinhetas correspondentes, de dizer como achavam que terminava a aventura e de completar um texto com adjetivos que descreviam os dois protagonistas. Este último exercício permitiu introduzir, de forma contextualizada, um novo conteúdo gramatical, o grau comparativo dos adjetivos, sistematizado no quadro e praticado com a resolução de um exercício constante do manual adotado pela Escola, o *¡Ahora español! 1*.

Os alunos revelaram empenho e interesse na realização desta atividade.

2ª Sequência

Manolito Gafotas (Paquito Medina no es de este mundo)

Ainda no primeiro período, para a turma do 7.º ano, planificámos três aulas: uma de 90 minutos, uma de 45 minutos e a última de 90 minutos para o tema *En el Instituto*.

O texto selecionado foi um fragmento do episódio *Paquito Medina no es de este mundo*, da obra Manolito Gafotas, de Elvira Lindo. Devido aos resultados da primeira experiência de leitura, explicitada anteriormente, desta vez reforçámos as atividades de pré-leitura, para que a leitura subsequente não ficasse comprometida. Assim, iniciámos com a projeção de uma imagem do livro, na qual vários alunos, numa sala de aula, copiavam uns pelos outros.

O objetivo era que os nossos estudantes antecipassem o conteúdo do texto, nomeadamente o local, a ação e as personagens, respondendo oralmente a algumas perguntas alusivas à imagem. Para que conhecessem as três personagens principais, também projetámos uma foto e uma breve descrição de cada uma delas e pedimos à turma que relacionasse cada imagem com a respetiva caracterização. As atividades sugeridas realizaram-se com sucesso e os alunos revelaram entusiasmo e interesse, participando ativamente nas mesmas.

Quanto à leitura, esta foi feita inicialmente pela docente para que a turma conhecesse a pronúncia das palavras e tivesse um primeiro contacto com a história. Nesse momento explicou-se o significado do vocabulário desconhecido. De seguida, convidaram-se alguns estudantes a ler em voz alta. No final, colocaram-se algumas perguntas para avaliar a compreensão global da história e confirmar, ou refutar, as deduções feitas anteriormente. Os exercícios de compreensão propostos foram variados, tal como se pode ver no anexo IV, permitindo explorar o texto de uma forma literal e mais profunda. Consistiram, essencialmente, em exercícios de enriquecimento lexical, na atribuição de um título ao episódio e na caracterização de duas das personagens, de acordo com as suas atitudes. Cremos que este tipo de atividades permite uma análise mais criativa e crítica dos textos

lidos em sala de aula. Como atividade final, os alunos tiveram que enviar uma carta ao protagonista, dando-lhe alguns conselhos. A escassez de competências linguísticas levou a que os alunos completassem uma carta previamente redigida pelas professoras estagiárias. Com este último exercício, pretendia-se promover o desenvolvimento das estruturas leitoras dos nossos alunos, já que implicava a aplicação dos conhecimentos linguísticos adquiridos com a leitura. Simultaneamente, levava os alunos a refletirem sobre a sua postura na Escola, levando a uma autoavaliação das suas atitudes em sala de aula.

Claro que gostaríamos de dizer que todo o plano e estratégias delineadas decorreram num ambiente agradável e propício à aprendizagem, mas, na verdade, houve momentos de quebra de ritmo, pois o comportamento de alguns alunos, infelizmente, obrigou-nos a interromper a aula pontualmente para os chamar à atenção.

Tira de Gaturro

Ainda no âmbito do tema *En el Instituto*, propusemos aos alunos a leitura de uma tira cómica de Gaturro, personagem da banda desenhada homónima.



Figura 17 - Tira de Gaturro

A intenção desta leitura foi consolidar o vocabulário estudado e as estruturas de conselho, já que lhes pedíamos que dessem um conselho à personagem, e, uma vez mais, fomentar o espírito crítico dos estudantes, levando-os a reconhecer a importância da Escola. No geral, a turma tem consciência que estudar é fundamental para garantir um futuro melhor, mas revelam-se muito imaturos e conversadores. Dessa forma, com esta leitura breve e simples pretendíamos que os alunos, ao fazerem uma avaliação do comportamento de Gaturro, se autoavaliassem.

3ª Sequência

¡Finalmente domingo! (¡Ahora español! 1 - manual do aluno)

No 2.º período escolar foi-nos atribuído o tema *La Rutina Diaria*. Nesse contexto, planificámos 3 aulas, duas de 90 minutos e uma de 45 minutos. Agora que já conhecíamos melhor a turma, foi-nos permitido ser mais rigorosas nas planificações e atender mais adequadamente às características dos alunos. Para este tema, optámos por um texto disponível no livro do aluno, para, assim, rentabilizar também um recurso frequente em sala de aula, além de termos considerado o texto bastante interessante e representativo das rotinas de fim-de-semana de um adolescente, o que nos levou a acreditar que os alunos se iriam rever no conteúdo lido (ver anexo V).

Para introduzir a história, escrevemos o título do texto no quadro e pedimos aos alunos que o comentassem, expressando o que este lhes sugeria. Com esta chuva de ideias, o objetivo era que concluíssem que todos esperamos pelo fim de semana para descansar e dedicar mais tempo às atividades de lazer. Depois de um breve diálogo sobre as suas próprias experiências, e como antecipação às que seriam abordadas na história, abriu-se o manual na página 54 e procedeu-se à análise das imagens apresentadas. Desta forma, aferiu-se se os passatempos da protagonista iam ao encontro dos propostos pelos estudantes inicialmente.

Seguidamente, ouviu-se a leitura da história, gravada em CD áudio. Esta atividade, além de servir para transmitir o conteúdo do texto, promoveu o contacto com a língua falada por nativos, potenciando-se, assim, também o desenvolvimento da competência de compreensão oral. No final, clarificaram-se as dúvidas de vocabulário e avaliou-se a compreensão global da leitura, através de algumas perguntas feitas oralmente. Esta fase da aula permitiu, ainda, estabelecer um breve diálogo com os alunos sobre a sua participação nas tarefas de casa. Consideramos que foi um momento interessante pois os alunos puderam partilhar as suas experiências e até imitar juízos de valor sobre o trabalho efetuado em casa pelos colegas (como era expectável, alguns afirmaram não ajudar em nada, o que provocou indignação, sobretudo nas meninas). Como menos positivo, apontamos o facto de ser difícil para os estudantes participar em Espanhol, mesmo que seja perfeitamente possível construir algumas frases na língua estrangeira.

A aula prosseguiu com nova leitura do texto “Finalmente domingo”, agora silenciosa, e com a realização dos exercícios 2 e 3 propostos pelo manual, também apresentados no anexo V. Estas atividades mostraram-se simples e de fácil resolução para os alunos.

O peso significativo do ensino formal da gramática da língua, levou-nos a conceber uma atividade de pós-leitura que permitisse a introdução do presente do indicativo de alguns verbos irregulares. Esta atividade foi desenvolvida de forma contextualizada, já que se usou o texto previamente lido para sublinhar as formas verbais nele presentes e solicitando sempre a participação de todos para a construção das regras de formação.

Instituto de Turismo - texto sobre os horários em Espanha

Ainda relacionado com o tema da rotina, e enquadrado no estudo dos horários, selecionámos um fragmento de um texto informativo, do Instituto de Turismo em Espanha, com o intuito de consolidar esse tópico gramatical e, ao mesmo tempo, desenvolver a competência sociocultural dos alunos (Anexo V). Assim, à medida que se foi lendo e desenhando os ponteiros nos relógios apresentados, de forma a indicar as horas referidas no texto, fomos contrastando os horários com os habitualmente praticados em Portugal. O horário das refeições, apesar de já o termos estudado na aula anterior, foi o que suscitou maior admiração.

Apesar de a maioria se revelar motivada e participar no diálogo, outros mostraram-se, por vezes, conversadores e perturbadores do bom ambiente, o que conduziu à interrupção da explicação, para chamar a atenção para a consciência intercultural, necessária para, por exemplo, visitar o país vizinho.

4ª Sequência

La Presunta Abuelita

No 2.º período tivemos a oportunidade de lecionar numa turma de 9.º ano, tendo planificado duas aulas de 90 minutos subordinadas ao subtema *Los Falsos Amigos*.

Como leitura, selecionámos uma adaptação do conto *La Caperucita Roja*, na qual abundavam falsos amigos. Assim, como atividades de pré-leitura foram executados vários exercícios de vocabulário, com foco nos falsos amigos entre Português e Espanhol (ver anexo VI), para, deste modo, facilitar a leitura e compreensão do conteúdo do texto. De notar que estes exercícios foram muito diversificados, havendo lugar a um jogo do bingo, à visualização de um vídeo, entre outros.

Na segunda aula, dedicada à exploração do texto, convidámos os estudantes a resumirem a história, em grupos. Para isso, dividimos o texto em cinco partes e cada grupo, sem ter tido um primeiro contacto com a história completa, escreveu as ideias principais do fragmento que lhe foi atribuído. No final, registaram-se todos os resumos no computador da sala e projetaram-se, para que se ordenassem em conjunto, formando, assim, a sinopse do texto. Para além de desenvolverem a sua capacidade de síntese, e logo ativarem as suas estruturas cognitivas, com esta atividade de pré-leitura pretendeu-se despertar a curiosidade da turma para a leitura completa do conto. Contudo, verificámos que os alunos não estão habituados a este género de exercício, não conseguindo ser muito sintéticos e objetivos na escrita. Demorou-se, assim, mais tempo do que era previsto, pois foi necessário orientá-los na execução dos resumos.

Terminada esta etapa, perguntámos aos estudantes se esta história os remetia para outro texto amplamente conhecido. De imediato todos responderam que era uma adaptação

de *La Caperucita Roja*, até porque, algum tempo antes, a turma tinha participado na Semana da Leitura, lendo alguns contos a alunos do 6.º ano, entre os quais este. Promovendo a expressão oral e a ativação dos seus conhecimentos, solicitou-se então que, de uma forma breve, fizessem um resumo do conto original, estabelecendo uma comparação com a adaptação. A atividade decorreu com muito sucesso pois a turma participou ativamente e com entusiasmo. No entanto, foi necessário ir relembrando que essa participação teria de ser em espanhol.

Posto isto, distribuiu-se o texto *La Presunta Abuelita* para ser lido, agora em silêncio, e para executar atividades de pós-leitura no formato de perguntas de compreensão (ver Anexo VII). Na primeira atividade, tinham de relacionar palavras com o seu significado, apoiando-se no contexto da história e nas dinâmicas de pré-leitura da aula anterior. Na segunda, elaborámos um quadro com várias perguntas, muito simples, mas aumentámos o grau de exigência ao pedir-lhes que respondessem em relação ao conto adaptado e ao original. No caso das respostas sobre o original, os alunos teriam que recorrer às suas memórias, uma vez que não tinham o apoio escrito. A tarefa foi executada com sucesso e não foi difícil construírem a história original.

A partir da análise do texto, aproveitámos para rever os usos do “Pretérito Indefinido” e do “Pretérito Imperfecto” e introduzir o “Pluscuamperfecto”, perguntando-lhes que tempos verbais se utilizam quando contamos uma história ou uma experiência passada. Apesar de conseguirem recordar a formação dos tempos verbais e chegar à formação do novo tempo, constatámos que, no geral, existem algumas dificuldades neste domínio.

O estudo dos conteúdos gramaticais foi bastante útil para a execução da tarefa final que consistiu num exercício de escrita criativa. Assim, propusemos aos alunos a elaboração da sua própria versão do Capuchinho Vermelho, usando a leitura de *La Presunta Abuelita* e a revisão do conto original como fontes de inspiração. Como apoio à criatividade também foi visualizado o trailer da curta-metragem *La verdadera historia de Caperucita Roja*, disponível em ww.youtube.com/watch?v=J_0FxSOdVaQ. Os trabalhos finais foram, depois, publicados pela professora orientadora na página de Facebook ‘Espanhol na Grão Vasco - 9º ano’, para que todos os alunos e “amigos” da página pudessem ler as diversas criações. O resultado foi muito positivo, o que demonstra que os hábitos de leitura fomentam o engenho e a criatividade.

5ª Sequência

Anúncios adaptados da Internet

A última sequência didática que planificámos foi dedicada ao tema *La Casa*. Preparámos 2 aulas de 90 minutos, para as quais seleccionámos vários materiais que considerámos atrativos e motivadores para a aprendizagem deste tema. Como proposta de leitura, optámos por adaptar anúncios imobiliários de uma página da Internet, o que

constituiu um material autêntico, já que estes foram publicados por, e para, habitantes de Espanha.

Antes de distribuir a ficha com os anúncios, e como foi sempre nossa postura ao longo de todo o percurso, elaborámos três atividades de pré-leitura. Começámos, assim, por escrever no quadro a frase ‘Busco Vivienda’ e promovemos uma chuva de ideias, convidando os alunos a indicar o que se pode fazer quando se pretende comprar ou arrendar uma casa. Para os ajudar, perguntámos-lhes se já tinham mudado de casa, levando-os a recordar os procedimentos dos pais para a concretização dessa mudança. A atividade decorreu com sucesso, mas a turma recorreu quase sempre à língua materna para participar. Em alguns momentos já era expectável porque o vocabulário era desconhecido, noutros foi mesmo por não se esforçarem em usar a língua estrangeira. Chegados às diversas formas de procurar uma nova casa (seja para comprar ou arrendar), inquirimos os estudantes sobre as informações que deve conter um anúncio na Internet. Uma vez mais, os alunos aderiram positivamente ao desafio, referindo vários itens. A partir dessa lista, debruçámo-nos mais especificamente na localização, solicitando a participação da turma para indicar o tipo de vocabulário usado quando queremos situar uma casa. Sabíamos de antemão que a maioria não seria conhecido, mas como é importante que todos contribuam para a construção de saberes e participem no processo de aprendizagem, fomos guiando os alunos, perguntado, por exemplo, como explicariam onde se situa a escola. Como a palavra em Espanhol é igual em Português, não foi difícil descobrir. Contámos igualmente com a ajuda dos alunos repetentes para quem o léxico era quase todo conhecido. Quando totalmente desconhecido, ensinámo-lo nós. Ainda nesta primeira etapa de preparação para a leitura, introduzimos alguns adjetivos relacionados com a descrição e valorização de uma casa.

Depois desse breve diálogo, distribuímos uma ficha com dois exercícios: um relacionado com a localização e outro com léxico abordado nos anúncios (ver anexo VII). No segundo, o vocabulário era novidade para os alunos, mas, por exclusão, rapidamente conseguiram identificar a palavra que se referia à definição apresentada, visto que as outras já tinham sido estudadas noutras unidades.

Com estas atividades de pré-leitura, a turma estava preparada para ler os anúncios. A intenção inicial era que lessem oralmente primeiro, mas como estavam bastante agitados, e não era imprescindível uma primeira leitura, os estudantes procederam à leitura silenciosa dos anúncios e à posterior resolução do exercício de compreensão, constantes também do anexo VII. Apesar de simples, o exercício proposto implicava concentração e atenção ao pormenor, já que nele várias pessoas descreviam o tipo de casa que procuravam. Os alunos deviam indicar o anúncio mais adequado para cada uma de acordo com as suas necessidades. Durante a realização da tarefa, clarificámos pequenas dúvidas que foram surgindo, mas, no geral, conseguiram fazê-lo todos. Temos consciência que esta não é uma leitura comparável, por exemplo, à de um texto literário, mas leitores competentes são aqueles que também são capazes de compreender pequenos textos com estruturas diferentes, neste caso, praticamente só se usam palavras soltas.

Como tarefa final, os alunos tiveram de elaborar o seu próprio anúncio. Para isso, fornecemos algumas informações que teriam de incluir nos seus textos. Nesta fase final do ano, eles já foram capazes de redigir pequenos textos criativos, apoiando-se, claro, na leitura dos anúncios, que lhes serviram de base.

2.3 Observações à prática

Durante o desenvolvimento das sessões descritas no ponto anterior, foi necessário proceder a algumas alterações às planificações iniciais, o que não deverá surpreender, dado que cada aula é um contexto diferente, cada turma reage diferentemente a diferentes atividades e cada aluno tem a sua própria maneira de estar no seio da turma.

Em primeiro lugar, gostaríamos de destacar que as intervenções dos alunos nem sempre são espontâneas, tendo de ser o professor a promover e a alimentar os diálogos que vão decorrendo. Essa participação contida deve-se, em grande medida, ao receio de errar e à falta de conhecimentos, quer em relação ao uso da língua quer aos conteúdos socioculturais abordados. Como forma de contornar essas dificuldades, é muito frequente o uso da língua materna, mesmo em alunos do 9.º ano, sendo difícil habituarem-se a utilizar a língua estrangeira nas suas participações.

Em segundo lugar, o comportamento dos alunos nem sempre é o mais adequado. Esta observação não surpreenderá os professores e demais agentes educativos habituados a lidar com crianças e jovens, sobretudo de faixa etária baixa. Estes mostram-se muito imaturos e despreocupados em relação aos resultados escolares, mesmo tendo consciência da importância desse fator no seu futuro. No entanto, destacamos a afabilidade e boa educação da maioria, sendo mais preocupante o facto de não saberem distinguir a atitude a adotar dentro e fora da sala de aula.

No que se refere à utilização de textos em sala de aula, a nossa experiência mostrou-nos que, principalmente em níveis iniciais de aprendizagem da língua estrangeira, estes devem ser bastante simples e, se necessário, adaptados pelo professor. Caso estes cuidados de seleção e tratamento não sejam tidos em conta, os alunos podem não conseguir construir o significado do texto, concretamente pelo domínio lexical ainda fraco que não permite o reconhecimento dos sentidos mais profundos que a leitura possa induzir. Sendo a competência leitora adquirida gradual e continuamente, o grau de dificuldade dos textos pode aumentar progressivamente, mas devemos estar conscientes do domínio necessário do código linguístico e da adequação dos textos aos conteúdos programáticos, tornando a leitura motivadora e significativa.

Defendemos que se execute sempre uma primeira leitura em voz alta (feita pelos alunos, pelo professor ou em modo de audição de CD áudio) porque, apesar de dificultar a apreensão dos significados do texto, favorece a aprendizagem da pronúncia e da leitura expressiva, respeitando a pontuação. Principalmente nos níveis iniciais, e como foi possível constatar com as nossas experiências em sala de aula, ler apenas em silêncio não garante a

compreensão do texto, considerando por isso preferível a leitura em voz alta, para treinar a competência de produção oral e captar a atenção do leitor e dos ouvintes.

Devemos destacar também que, no decurso das nossas aulas, se verificou uma evolução significativa no domínio do vocabulário. Assim, nas últimas sessões, os alunos foram capazes de assimilar o significado das frases e, conseqüentemente, dos textos, sem haver necessidade de a professora definir ou traduzir todas as palavras desconhecidas. Este facto deve-se quer ao investimento nas atividades de pré-leitura quer à dinamização de atividades que potenciam a autonomia dos alunos na procura dos significados das palavras.

De salientar ainda que o investimento em leituras que fomentassem o desenvolvimento da competência cultural foi bastante positivo pois os alunos aderiram aos textos apresentados, conseguindo, com exceção da banda desenhada de Dom Quixote, extrair a informação pertinente. Em relação a este texto, não consideramos que fosse totalmente infrutífera a sua leitura pois se por um lado não os levou a construir de imediato o seu significado e a reconhecer a intenção do autor, por outro permitiu abordar um conteúdo cultural relevante. Para as professoras foi gratificante comprovar, posteriormente, e tal como também explicámos no ponto 2.2, que ficou na memória de alguns alunos. Outros textos foram importantes para alargar a bagagem cultural dos estudantes, nomeadamente a nível da Literatura, sendo exemplos disso o fragmento de Manolito Gafotas, que lhes deu a conhecer uma obra infantil de Elvira Lindo, a banda desenhada Gaturro e o texto *La Presunta Abuelita*, que conduziu ao estudo do conto original *La Caperucita Roja*.

Ainda de referir que considerámos positiva a leitura deste conto porque os alunos portugueses, devido à proximidade linguística das duas línguas, tendem a considerar que o significado das palavras, graficamente iguais ou parecidas, é o mesmo, o que pode provocar muitas falhas e mal entendidos na comunicação e, neste caso, na compreensão do significado de um texto. Assim, é necessário alertar para a existência de falsos amigos, tema da sequência lecionada à turma do 9.º ano, de forma a permitir a interpretação de textos, indo mais além dos significados transferidos desde a língua materna.

Acreditamos ter contribuído para o desenvolvimento de um sentido crítico, dentro daquelas que poderemos designar por estruturas sociais da leitura, quando levámos os alunos a refletirem sobre as suas práticas sociais normais. Mais concretamente, aquando da leitura do excerto de Manolito Gafotas, provocou-se a crítica ao comportamento em sala de aula. Também no tema da Rutina foi possível causar alguma autoanálise quando se debateu a partilha de tarefas domésticas.

Quanto ao desenvolvimento das estruturas cognitivas, alguns textos permitiram trabalhá-las de forma mais direta. Assim, como atividades promotoras da atenção seletiva, realizámos a leitura em voz alta de praticamente todos os textos, além dos exercícios de vocabulário e compreensão que exigiam focar a atenção em partes concretas dos textos. Outra competência cognitiva que tentámos promover foi a capacidade de síntese, especificamente com as dinâmicas aplicadas à leitura de *La Presunta Abuelita*. Também a memória foi treinada com recurso ao mesmo texto, tendo em conta que seria necessário

realizar exercícios de intertextualidade com o conto tradicional *La Caperucita Roja*, sem ter acesso a este último.

As estruturas linguísticas foram, obviamente, trabalhadas em todas as sequências, quanto mais não seja ao nível do léxico e correspondente ampliação do vocabulário disponível. Poderemos referir também neste campo o desenvolvimento de alguns exercícios de gramática, aproveitando, para esse propósito, o contexto dos textos lidos, como ocorreu, por exemplo, no destaque dado às conjugações irregulares dos verbos do Presente do Indicativo, depois da leitura de ¡Finalmente domingo!.

Dentro dos conteúdos socioculturais abordados, destacamos a dinâmica desenvolvida a partir do texto do Instituto de Turismo, que permitiu o reconhecimento da diferença de horários entre Portugal e Espanha, e a utilização de textos autênticos no tema *La Casa*, com recurso a anúncios reais do ramo imobiliário.

Além de textos literários e textos presentes no manual, optámos por utilizar suportes bastante diversificados em cada aula, com audição de textos, com visualização de vídeos, com debates e chuvas de ideias, com exercícios de diferentes tipos, pois acreditamos que a diversidade gera dinamismo e, além do mais, aproxima o professor dos interesses e necessidades dos alunos.

3. Questionário

O último ponto desta segunda parte é dedicado à exposição e exploração dos dados recolhidos mediante um inquérito construído para dar resposta a três objetivos principais:

- 1) confirmar os resultados apresentados em Santos (2007), expostos no ponto 1.2 da primeira parte;
- 2) favorecer a autoavaliação dos alunos, como princípio promotor das estratégias metacognitivas e da aprendizagem autónoma;
- 3) permitir a avaliação informal do professor, favorecendo a melhoria contínua da sua prática pedagógica enquanto promotor da leitura, da aquisição de conhecimento e do desenvolvimento integral dos seus alunos.

O questionário (anexo VIII) foi construído tendo em conta as explicações e sugestões fornecidas por Tuckman (2005).

3.1 Amostra

A população à qual se destinava o inquérito era todos os alunos das turmas que participaram nas dinâmicas de leitura levadas a cabo em contexto de estágio, obtendo-se um total de 44 respostas. No entanto, a amostra em estudo é mais reduzida dado que no momento em que fizemos circular os inquéritos não estava presente em aula a totalidade dos alunos. Assim, contamos com dados relativos a 20 alunos do 7.º ano e 18 alunos do 9.º ano, perfazendo 86% da população total.

3.2 Variáveis

Tendo em conta que o primeiro objetivo era reforçar os dados de Santos (2007), as primeiras variáveis moderadoras foram selecionadas tendo em conta esse estudo. O “Sexo” e as “Habilitações académicas dos pais” foram, então, selecionadas como variáveis por apresentarem resultados muito claros no referido estudo. Continuando a perseguir o mesmo objetivo, selecionámos como variáveis dependentes “Formatos habitualmente lidos” e “Número de livros lidos”. Para obter dados que permitissem analisar essas duas variáveis deu-se a possibilidade de os alunos selecionarem de uma lista de formatos e de números de livros a opção que melhor se adequasse ao seu perfil:

<p>1. Habitualmente leio: <input type="checkbox"/> Jornais <input type="checkbox"/> Revistas <input type="checkbox"/> Livros <input type="checkbox"/> Só os textos e livros obrigatórios para as aulas</p> <p>2. Este ano letivo li: <input type="checkbox"/> Nenhum livro <input type="checkbox"/> 1 livro <input type="checkbox"/> 2 livros <input type="checkbox"/> 3 livros ou mais</p>

Já para atingir o segundo e terceiro objetivos, elaborámos um conjunto de 6 afirmações com as quais os alunos teriam de concordar ou não, mediante a seleção de um ponto numa Escala de Likert de 5 pontos. As afirmações escolhidas foram:

3. As leituras que fiz nas aulas motivaram-me para o estudo do Espanhol.

Concordo completamente Discordo completamente

4. Os textos que li foram uma forma de conhecer a cultura espanhola.

Concordo completamente Discordo completamente

5. As leituras efetuadas permitiram-me ampliar os conhecimentos linguísticos.

Concordo completamente Discordo completamente

6. As atividades realizadas antes da leitura ajudaram-me a compreender o significado do texto.

Concordo completamente Discordo completamente

7. As atividades desenvolvidas depois da leitura foram interessantes e motivadoras.

Concordo completamente Discordo completamente

8. As leituras fomentaram o desenvolvimento do meu espírito crítico.

Concordo completamente Discordo completamente

Com a primeira afirmação pretendíamos testar os níveis de motivação para a aprendizagem que as leituras promoveram, com o intuito de validar a hipótese de que a leitura ativa as estruturas afetivas associadas à motivação.

A segunda e terceira afirmações permitem aferir se os alunos consideram que as leituras promovem a aquisição de conhecimentos culturais e linguísticos, respetivamente, relacionando-se estes pontos com a ativação das estruturas sociais e linguísticas.

A quarta afirmação alude de forma explícita à capacidade de as atividades de pré-leitura facilitarem a compreensão dos textos. Colocada com o intuito de perceber se essas atividades foram positivas para os alunos, os resultados obtidos com este ponto permitirão também a tal reflexão do professor quanto às melhorias a implementar nas suas aulas.

No campo das atividades de pós-leitura, pretendemos, novamente, avaliar a motivação dos alunos. À semelhança da quarta afirmação, este ponto permite a avaliação do professor e também alguma análise relativa às estruturas cognitivas, já que as atividades de pós-leitura que desenvolvemos se centraram, por vezes, em atividades cognitivas como resumir, extrair informação e consolidar conhecimentos.

Por fim, a sexta afirmação, associada ao uso das estruturas sociais, permite testar a validade das tarefas desenvolvidas em aula como momentos de desenvolvimento do espírito crítico.

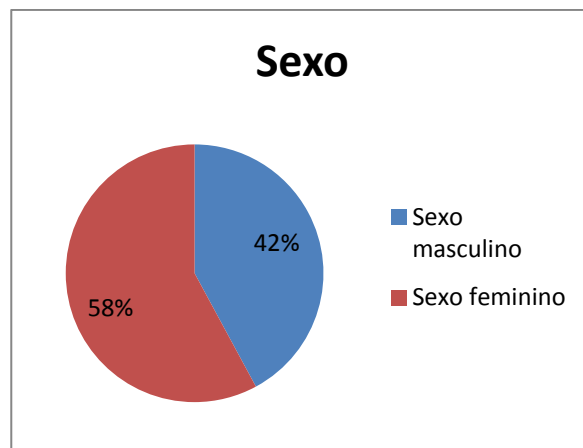
Cada ponto desta segunda parte do questionário possui a sua própria variável dependente, as expressões sublinhadas nos parágrafos anteriores.

De referir também que já não utilizaremos as variáveis moderadoras “Sexo” e “Habilitações académicas dos pais” para apresentar e analisar os dados do conjunto de afirmações. Neste caso, considerámos de maior relevância a variável “Número de sequências lecionadas”, já que este é um dos fatores que distingue ambas as turmas, além do nível de ensino que frequentam. Relembramos aqui que a turma do 7.º ano assistiu a quatro sequências didáticas com foco na leitura, enquanto a turma do 9.º ano participou somente numa sequência desse tipo.

3.3 Resultados

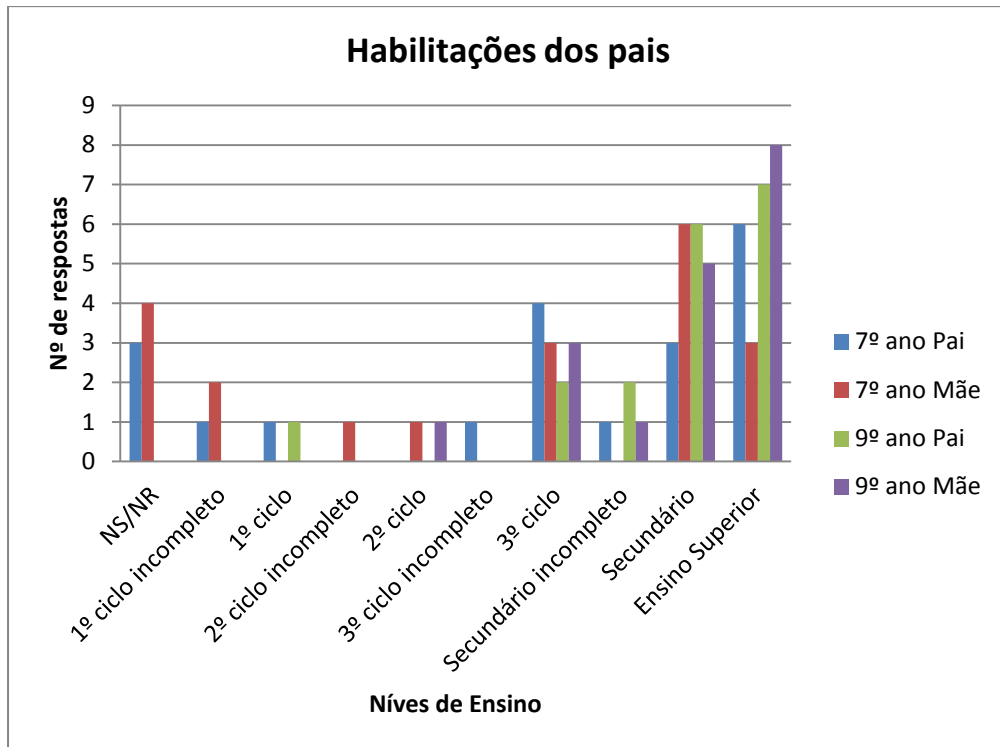
3.3.1 Hábitos de leitura

Tendo em conta a variável moderadora sexo, a amostra é composta por, da turma 7.º C, 11 elementos do sexo feminino e 9 elementos do sexo masculino, da parte do 9.º G, 11 elementos do sexo feminino e 7 elementos do sexo masculino. Obtendo-se uma percentagem total de 58% de alunas e 42% de alunos:



Quadro 7 - Distribuição da amostra por sexo

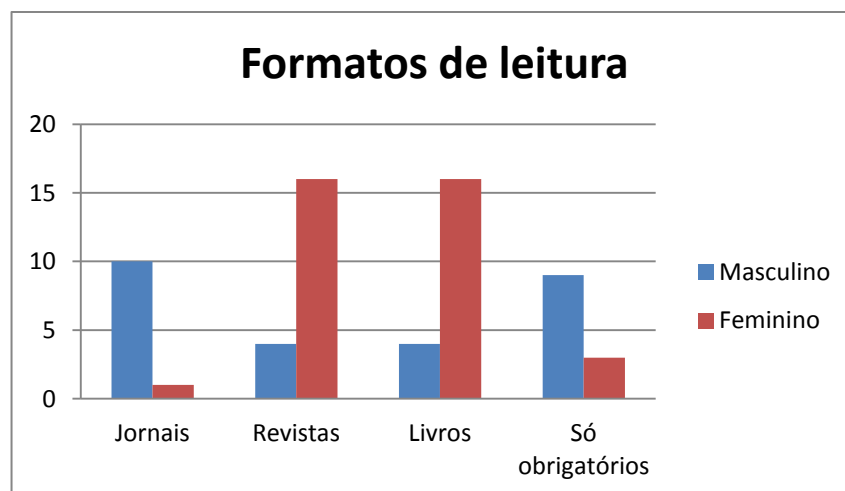
No que se refere às habilitações dos pais, os dados revelam que a maioria dos alunos provém de núcleos familiares com qualificações académicas ao nível do Ensino Secundário e do Ensino Superior, tal como mostra o quadro 8. Acresce a este resultado o facto de três alunos não terem referido as habilitações académicas dos progenitores e um as habilitações da mãe:



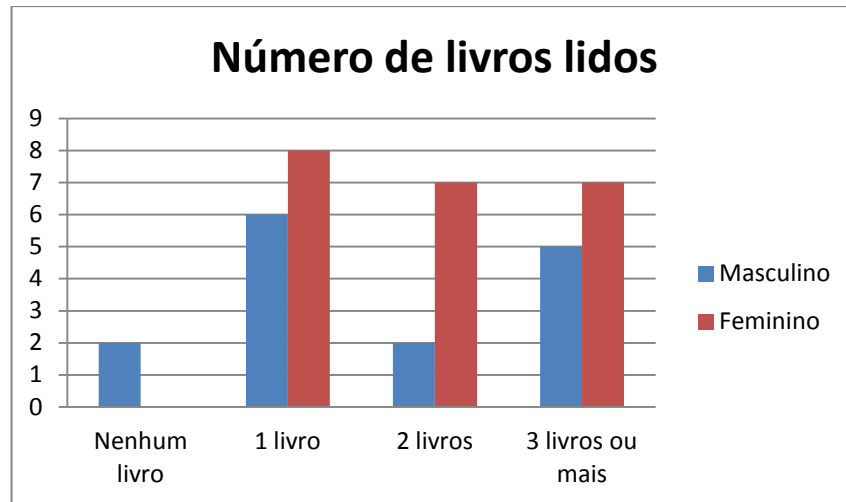
Quadro 8 - Distribuição da amostra por nível de habilitações dos pais

No cruzamento das variáveis moderadoras “Sexo” e “Habilitações académicas dos pais” com as variáveis dependentes “Formatos habitualmente lidos” e “Número de livros lidos”, interessa também referir que houve um aluno que não optou por nenhuma das opções na pergunta 2, reduzindo assim o número de resultados de 38 para 37.

Apresenta-se agora os gráficos 9 e 10 que expõem a importância da variável “Sexo”:



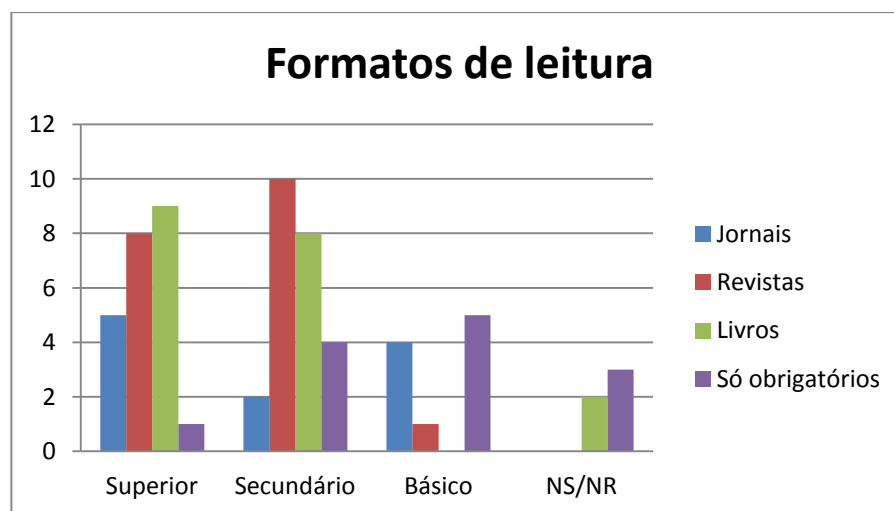
Quadro 9 - Cruzamento “Sexo” - “Formatos habitualmente lidos”



Quadro 10 - Cruzamento “Sexo” - “Número de livros lidos”

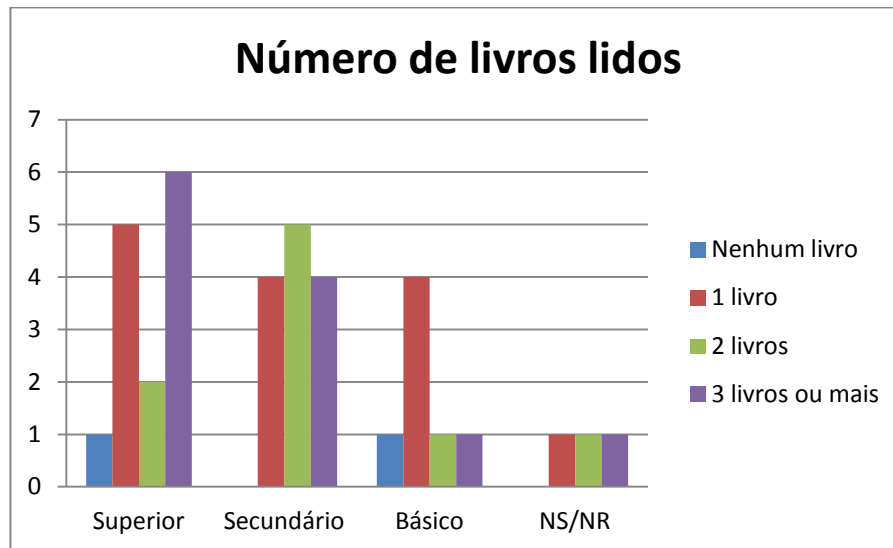
Como dissemos anteriormente, a primeira e segunda pergunta do questionário foram elaboradas com a intenção de confirmar os resultados de Santos (2007). Essa confirmação é total no que se refere à variável “Formatos habitualmente lidos”, verificando-se que os jornais são mais lidos por elementos do sexo masculino, enquanto os elementos femininos preferem a leitura de revistas e de livros. No que diz respeito à variável “Número de livros lidos” os resultados não são tão expressivos, mostrando variação significativa somente na categoria “2 livros”.

Apresentando agora os resultados para a variável moderadora “Habilitações académicas dos pais”, devemos primeiramente ressaltar que considerámos a habilitação máxima de qualquer membro do casal como referência para os resultados, ou seja, se um pai é Mestre a uma mãe possui o 12.º ano do Secundário, consideramos as habilitações dos pais iguais ao Ensino Superior:



Quadro 11 - Cruzamento “Habilitações académicas dos pais” - “Formatos habitualmente lidos”

Os dados do quadro 11 mostram que a leitura em geral, isto é, independentemente do formato preferido, é mais representativa nos alunos cujos pais possuem habilitações nos níveis de ensino mais elevados, nomeadamente Ensino Secundário e Ensino Superior, não havendo qualquer referência a livros no caso de jovens cujos pais possuem o Ensino Básico. Confirma-se, assim, a hipótese de que quanto mais altas as qualificações dos pais, maior a probabilidade de o seu filho ser leitor.



Quadro 12 - Cruzamento “Habilitações académicas dos pais” - “Número de livros lidos”

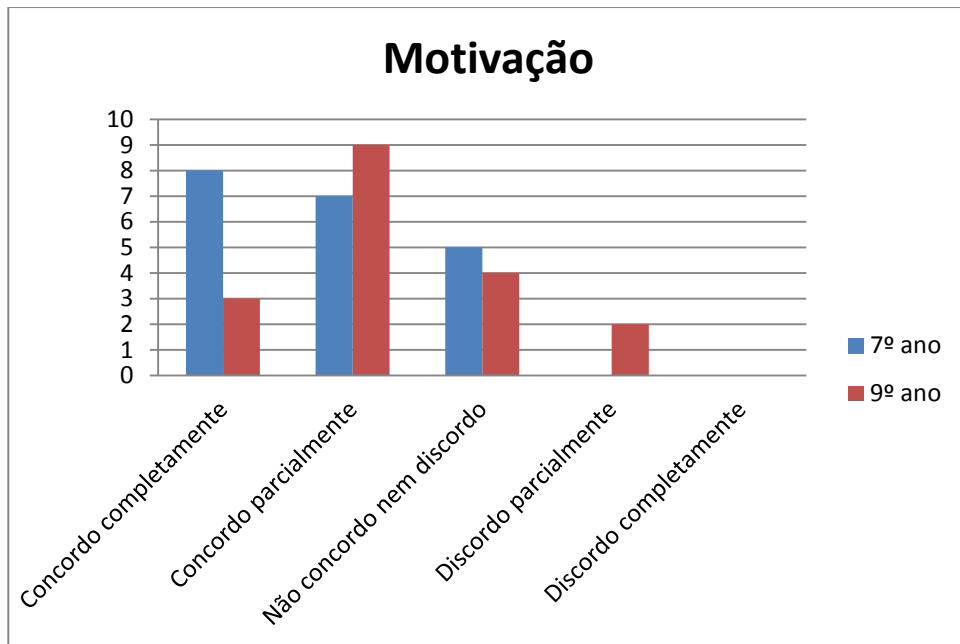
Se optarmos por uma distinção entre pequenos e grandes leitores, considerando que grandes leitores são os que leem “3 livros ou mais” e os pequenos leitores leem “1 livro”, os resultados de Santos (2007) veem-se mais uma vez confirmados já que a grande maioria dos grandes leitores (83%) são filhos de pais com habilitações elevadas (Superior e Secundário). Os alunos cujos pais possuem habilitações ao nível do Ensino Básico só se aproximam dos valores dos restantes colegas na categoria de “Pequenos leitores”.

Não queremos deixar também de referir que o número de “Grandes leitores” se situa nos 27% da amostra, o que, dado o reduzido número de livros necessário para entrar nesta categoria, revela a insuficiência da leitura de livros por jovens em percurso escolar.

3.3.2 Apreciação de sequências

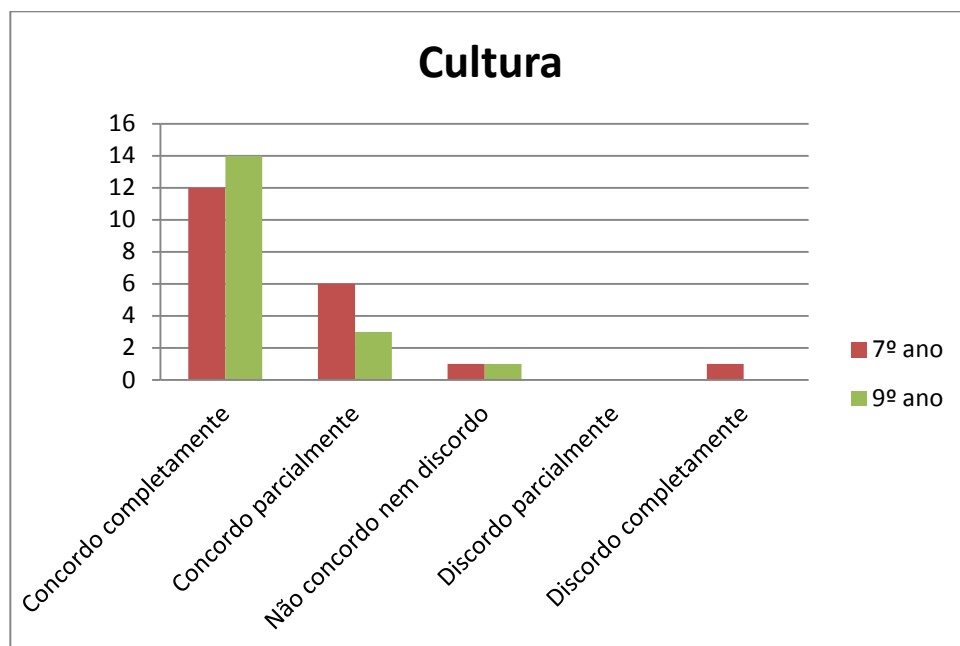
Os resultados obtidos com a segunda parte do questionário apresentam-se também sob a forma de gráfico de colunas, desta vez dando relevo unicamente à variável “Número de sequências lecionadas”. De qualquer forma, nas legendas dos gráficos optámos por manter a classificação em “7.º ano” e “9.º ano” por se poder mostrar relevante analisar também o ano que os alunos frequentam. Assim, quando se diz 7.º ano estamos a ter em conta a participação em 4 sequências e quando se diz 9.º ano considera-se somente a participação em 1 sequência didática.

Para a primeira afirmação, ponto 3 do questionário, obtiveram-se as seguintes respostas:



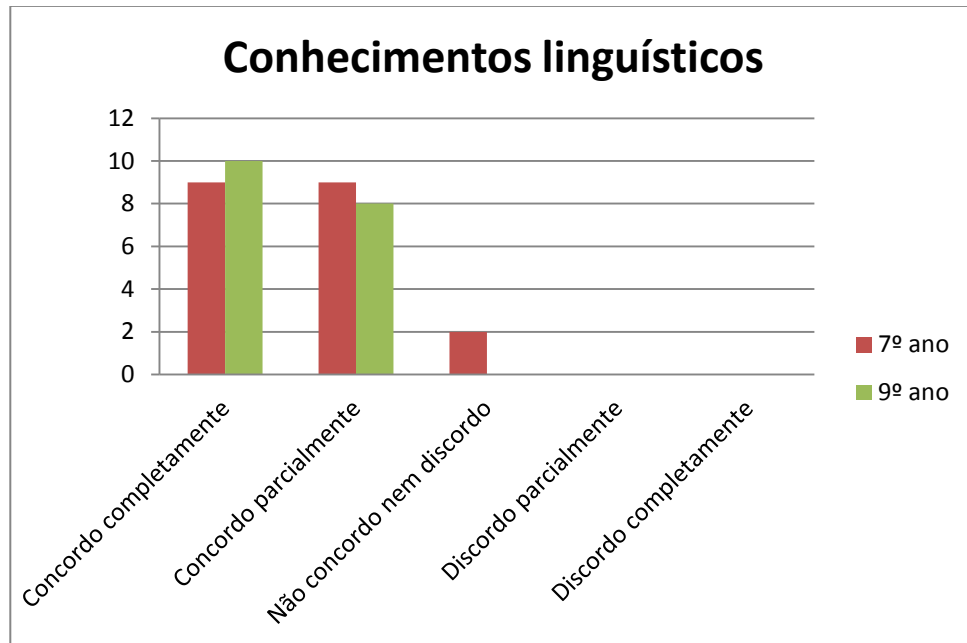
Quadro 13 - Resultados da primeira afirmação

O quadro 13 mostra uns valores que confirmam que os textos escolhidos fizeram com que os alunos se sentissem motivados para a aprendizagem de ELE. Apesar de haver 2 discordâncias na turma do 9.º ano, a maioria de resultados situa-se nas categorias “Concordo completamente” e “Concordo Parcialmente”. De notar que o maior número de total concordância resulta de 40% de respostas de alunos do 7.º ano, contra os 17% de alunos que participaram somente em 1 sequência que optam pela mesma categoria de resposta.



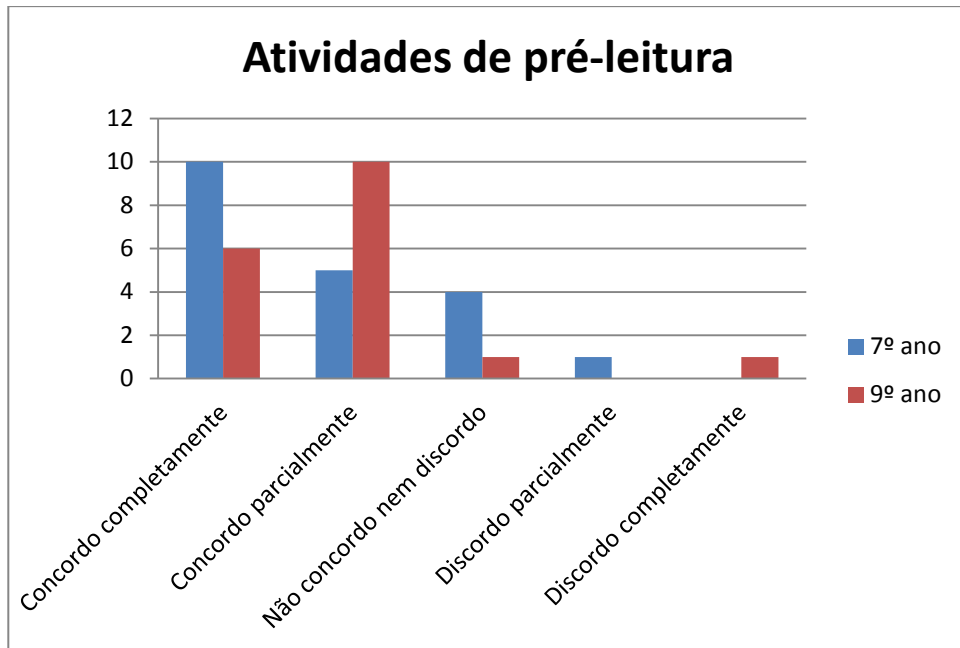
Quadro 14 - Resultados da segunda afirmação

Para a segunda afirmação, associada ao valor dos textos como veículo de enriquecimento cultural, os valores de concordância total são ainda mais expressivos, representando 60% das respostas dos alunos participantes em 4 dinâmicas específicas de leitura e 78% das respostas dos alunos do 9.º ano.



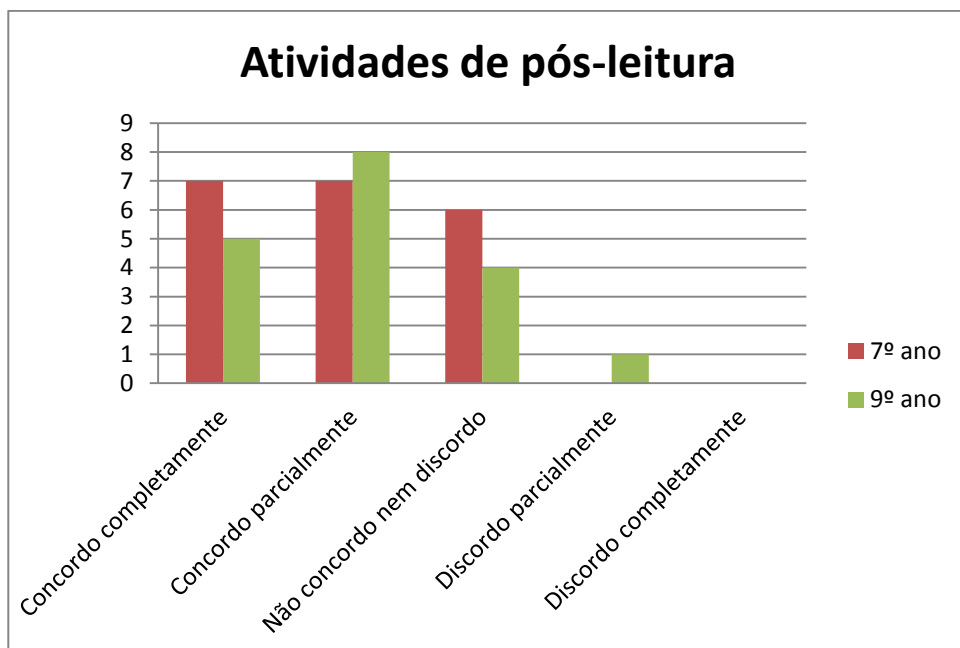
Quadro 15 - Resultados da terceira afirmação

Também no caso da afirmação “As leituras efetuadas permitiram-me ampliar os conhecimentos linguísticos”, ponto 5 do questionário, as concordâncias, parciais e totais atingem resultados elevados, sendo de notar que nenhum aluno, de qualquer uma das turmas, discorda desta afirmação. Assim, a concordância por parte de alunos do 9.º ano é de 100%, distribuída por 56% que concordam completamente e 44% que concordam parcialmente. Quanto aos alunos do 7.º ano, 45% afirmam “Concordo completamente”, 45% concordam parcialmente e 10% não concordam nem discordam (2 respostas).



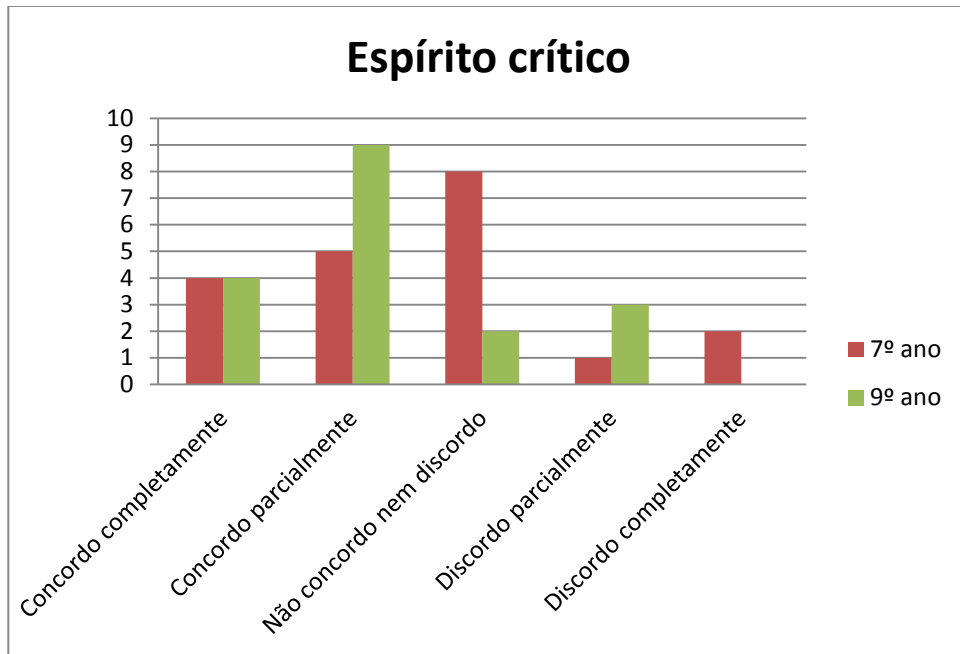
Quadro 16 - Resultados da quarta afirmação

O quadro 16, designado “Atividades de pré-leitura”, mostra que a maioria dos alunos valoriza as atividades de pré-leitura como forma de facilitar a compreensão dos textos. Apesar de termos desenvolvido menos dinâmicas no grupo do 9.º ano é esta a turma que mais concorda com a quarta afirmação, 89% contra os 75% de alunos do 7.º ano. No entanto, as concordâncias totais são mais expressivas na turma do 7.º ano com 50% de respostas na categoria “Concordo completamente” contra os 33% de respostas na mesma categoria para os alunos do 9.º ano.



Quadro 17 - Resultados da quinta afirmação

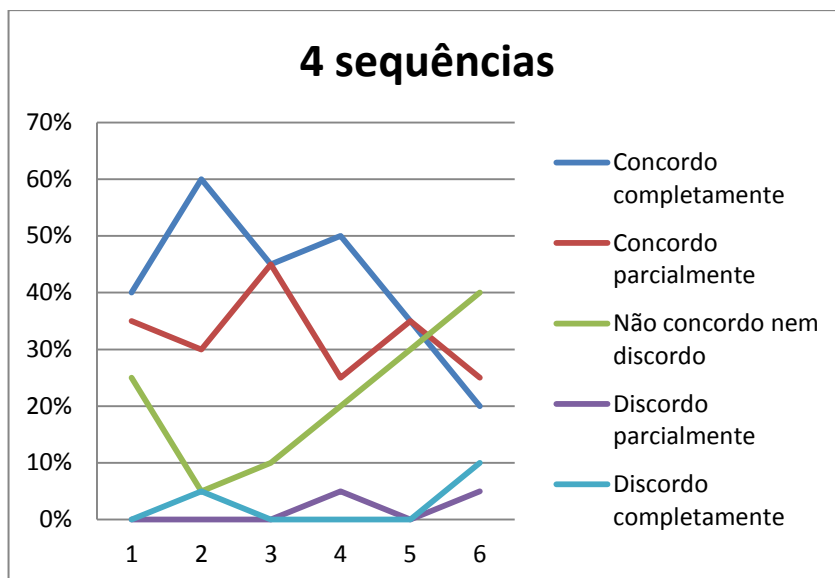
A quinta afirmação, em que se pedia para concordar ou não com uma afirmação sobre o interesse e motivação das atividades de pós-leitura realizadas, reuniu um conjunto de dados mais equilibrado entre os dois grupos em análise. Assim, 70% dos alunos do 7.º ano concordaram com a afirmação e 72% dos alunos do 9.º também. Os valores de variação entre as concordâncias totais e parciais não são muito expressivos.



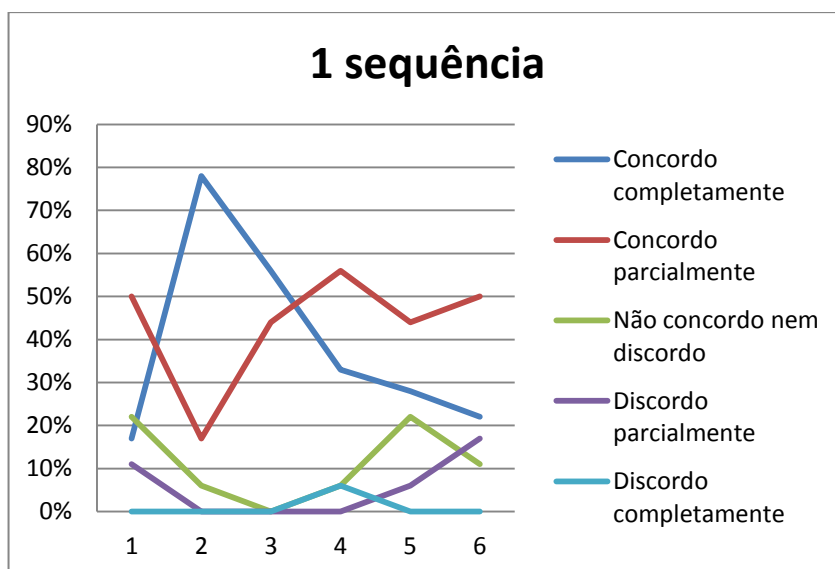
Quadro 18 - Resultados da sexta afirmação

Por fim, o quadro 18, revela o menor número de concordâncias e o maior número de discordâncias alcançada na segunda parte do questionário. Assim, no que se refere à avaliação das dinâmicas de leitura como formas de desenvolver o espírito crítico, 17% dos alunos do 9.º ano e 15% dos do 7.º atribuem nota negativa. Os alunos do 7.º ano também mostram aqui a concordância menos significativa com 45% das respostas nas categorias “Concordo completamente” e “Concordo parcialmente”.

A fim de sintetizar a informação recolhida na segunda parte do questionário desenhamos 2 gráficos de linhas que permitem mais facilmente contrastar dados de ambas as turmas para as 6 afirmações feitas:



Quadro 19 - Apreciações dos alunos do 7.º ano



Quadro 20 - Apreciações dos alunos do 9.º ano

3.4 Análise de resultados

Apresentando agora a análise dos resultados descritos no ponto anterior, como forma de ordenar os dados de forma mais clara e de antecipar as conclusões, iniciamos com os resultados da primeira parte do questionário.

A análise, baseada no cruzamento de 2 variáveis moderadoras (“Sexo” e “Habilitações dos pais”) e de 2 variáveis dependentes (“Formatos habitualmente lidos” e “Número de livros lidos”) permitem demonstrar que os indivíduos do sexo masculino dão preferência aos jornais, enquanto os do feminino optam preferencialmente por revistas e livros. Destaque-se também que as 2 respostas em que se admite não ter lido qualquer livro no presente ano letivo foram dadas por alunos do sexo masculino. Já os resultados obtidos no segundo cruzamento de dados permitem concluir a validade da variável moderadora “Habilitações dos pais” quando

analisada na área dos estudos da leitura. Assim, a opção pelo formato “Livros” e os “Grandes Leitores” pertencem maioritariamente a núcleos familiares de elevadas habilitações académicas, considerando-se por qualificações altas aquelas que equivalem à conclusão do Ensino Secundário e Superior. Já os jovens filhos de pais com habilitações ao nível do Ensino Básico não referem nunca os livros como formato preferencial para a leitura, mas assumem-se como “Pequenos leitores”, isto é, leem “1 Livro” por ano.

Quanto à segunda parte do questionário, as afirmações 2 e 3 são as que recebem maior número de concordâncias em ambas as turmas, denotando que os alunos consideram que a leitura promove a aquisição de competências culturais e linguísticas. Já ao nível das discordâncias, a sexta afirmação, relacionada com o desenvolvimento do espírito crítico é a que mais “oposição” recolhe no conjunto das duas turmas.

Além do mais, tentando utilizar a variável dependente “Número de sequências lecionadas”, podemos afirmar que os resultados em todas as categorias melhoram substancialmente em proporção ao número de dinâmicas de leitura implementadas em aula. Assim, de forma geral, os alunos do 7.º ano mostram-se mais concordantes com todas as afirmações do que os alunos do 9.º ano.

Conclusão

Chegados ao fim deste relatório, é tempo de tirar conclusões sobre o que aprendemos e o que demos a aprender. Sabendo, desde o princípio, que não é em 12 anos de escolaridade que se aprende a ler e, principalmente, a gostar de ler, tínhamos noção que não provocaríamos uma mudança radical com a implementação de cinco sequências didáticas, que, além de pretenderem promover a leitura em Espanhol Língua Estrangeira, tinham ainda de cumprir objetivos diversos.

Sabíamos que tínhamos uma tarefa árdua pela frente porque estávamos conscientes dos estudos que atestam os baixos níveis de leitura dos portugueses (Santos, 2007), o que pudemos comprovar logo na primeira sequência, quando nos apercebemos de que os alunos não têm o hábito de ler banda desenhada, um dos géneros mais lidos na infância, pois não conseguiam compreender o alinhamento das vinhetas, condutoras da leitura. Essa primeira sequência, em torno do clássico *Don Quijote de La Mancha*, foi aliás uma fonte de aprendizagem importantíssima para nós. Em primeiro lugar, compreendemos que a seleção de textos não deve resultar de pressupostos do professor, mas sim dos pressupostos dos alunos, isto é, tem de ser tido em conta o nível linguístico, procedendo às necessárias adaptações, e o nível cultural, selecionando textos que promovam a ativação do conhecimento prévio, quer em relação ao conteúdo, quer em relação aos aspetos culturais. Em segundo lugar, provámos com essa dinâmica que as atividades de pré-leitura são essenciais à compreensão, tal como afirma Sim-Sim (2007). Assim, temos consciência de que a falha de compreensão deste texto por parte dos alunos se deveu, em grande medida, ao facto de não terem sido desenvolvidas atividades de enriquecimento lexical previamente. Também deveria ter havido lugar a uma contextualização do autor e da obra, antes da leitura, para que os alunos pudessem reconhecer as personagens e captar o tom humorístico do excerto de banda desenhada selecionado.

Acreditamos que a prática promove a excelência e por isso, em vez de lamentarmos o insucesso da primeira sequência e permanecermos indiferentes aos resultados observados, optámos por valorizar as dinâmicas de pré-leitura na abordagem a todos os textos tratados posteriormente, além de termos procedido a uma seleção ainda mais cuidada. Assim, levaram-se a cabo tempestades de ideias relacionadas com os temas dos textos, visualizaram-se vídeos e realizaram-se jogos e fichas de vocabulário. É com agrado que dizemos que não nos voltámos a deparar com níveis tão altos de incompreensão como no primeiro texto.

Outra preocupação que nos acompanhou ao longo de todo o estágio foi a elaboração de atividades que promovessem as diferentes competências em língua estrangeira, da compreensão escrita à interação oral, passando pela competência intercultural, como recomendado em Grillet (1984). As atividades de pós-leitura serviram muitas vezes esse propósito, havendo lugar a atividades de escrita criativa e de debate. Neste particular, lamentamos o facto de ser tão difícil levar os alunos a participar em Espanhol. O uso da língua materna em sala de aula de línguas estrangeiras é uma prática comum em Portugal, que

ocorre também nas aulas de outras línguas, mas que gostaríamos de ver erradicada. Não defendemos a proibição do uso da língua materna quando se trata de proceder a breves explicações de questões pontuais, por exemplo. No entanto, defendemos que os professores devem ser mais ativos na defesa da comunicação em língua estrangeira, promovendo dinâmicas em que os alunos se sintam “forçados” a comunicar em Espanhol e que retirem prazer dessa participação.

Retomando alguns conceitos explorados no enquadramento teórico deste relatório, não queremos deixar de dizer que realizámos a prática tendo sempre presentes os modelos contemporâneos de compreensão da leitura (Giasson, 1993). Assim, sabíamos que tínhamos diferentes variáveis a controlar, desde as estruturas do leitor, ao género e conteúdo dos textos, passando pelos fatores do contexto físico e psicológico. Se, no primeiro aspeto, a prática levada a cabo para desenvolver as estruturas afetivas dos alunos se revela insuficiente, mesmo tendo em conta a diversidade de contextos de leitura mostrados e o ambiente motivador criado em aula, o mesmo não se poderá dizer em relação às estruturas linguísticas e cognitivas. Nestas áreas, procedemos a dinâmicas tanto diretas como indiretas, no sentido de Oxford (1990), desenvolvendo exercícios que apelavam à memória, à atenção e à reflexão, assim como atividades de enriquecimento lexical e de conhecimento sociocultural.

Quanto à variável texto, podemos afirmar que a diversidade funciona, por si só, como elemento motivador. Os alunos, que continuam acostumados ao formato leitura-perguntas de compreensão, participaram muito ativamente nas atividades de pré-leitura e com bastante entusiasmo nas de pós-leitura, nomeadamente nas que implicavam escrita criativa, principalmente quando convenientemente adaptadas ao tema do texto, como foi o caso da carta com conselhos a Manolito Gafotas. A grande variedade de texto utilizada permitiu também manter sempre os alunos atentos ao conteúdo, não os “viciando” numa dada forma de ler e de compreender. Apesar destas vantagens da diversidade, o professor deve estar sempre atento ao conteúdo dos textos e apelar à sua criatividade, sim, mas sempre tendo em conta o nível dos alunos. Neste sentido, a defesa do uso de textos autênticos é sempre valorizada, em parte pelos seus conteúdos socioculturais “verdadeiros”. No entanto, estes só devem ser utilizados se o grau de dificuldade dos mesmos não implicar falha de compreensão e se, cumulativamente, se proceder a práticas de pré-leitura que permitam descodificar os significados menos transparentes. Alternativamente, propomos que os professores adaptem os textos autênticos aos conhecimentos que os alunos já possuem e às necessidades de aprendizagem, usando-os também como fonte para o estudo da gramática, por exemplo. Ainda no campo dos textos, o uso de excertos presentes nos manuais, tal como fizemos na terceira sequência, é recomendado, tanto como forma de valorização de um recurso sempre presente em aula, quer como forma de garantir a compreensão, já que, à partida, esses textos foram selecionados por se enquadrarem nos objetivos de cada unidade pedagógica. Acrescentamos somente que as vantagens apresentadas não retiram ao professor a necessidade de contextualizar devidamente essas leituras e de promover atividades alternativas às do manual, nomeadamente atividades de pré e pós-leitura.

Por fim, uma última observação em relação ao contexto referido nos modelos de compreensão. Por diferentes razões, a sala de aula não se configura como o espaço ideal para a prática da leitura. Em primeiro lugar, nos fatores físicos, destaca-se o comportamento dos alunos, nem sempre ordeiros, que gera ruído e dificuldades de concentração, e o pouco tempo disponível para a prática letiva em geral e para a leitura compreensiva em particular. Nos fatores psicológicos damos especial destaque à falta de interesse que os alunos revelam em relação à Escola, como se o futuro deles não dependesse da sua formação académica, e à leitura que, como já se pressupunha, não ocupa um lugar de destaque nas atividades prediletas dos nossos jovens.

Lamentavelmente, no campo dos processos que decorrem durante a leitura, também não foi possível explorar os cinco propostos por Irwin (1986). Mais uma vez, a escassez de tempo e o baixo nível de proficiência dos nossos alunos servem de justificação para o facto de termos colocado maior ênfase nos microprocessos (reconhecimento de palavras) e nos macroprocessos (ideias principais, reconto, resumo), relegando para segundo plano os processos de elaboração, os processos de integração e os metacognitivos. Temos esperança de que no futuro tenhamos oportunidade de trabalhar com uma turma durante todo o ano letivo e que aí possamos contribuir para o aperfeiçoamento desses processos, que já são alvo de exercício nas aulas de língua materna, mas que se podem ver reforçados se forem cumulativamente desenvolvidos em Espanhol.

Quanto às conclusões a que o questionário permite chegar, além da validação dos resultados presentes em Santos (2007), não queremos deixar de referir que o volume reduzido da população em estudo não permite grandes generalizações. Por isso, sugerimos que mais professores estagiários e professores de ELE apliquem o nosso questionário, ou outros semelhantes, para se poder ir acrescentando dados a um estudo que nos parece capaz de provar a necessidade de implementar mais dinâmicas de leitura nas aulas de Língua Estrangeira. De qualquer forma, podemos afirmar que os alunos estão conscientes da importância do uso de textos em sala de aula para promover a ativação das estruturas sociais e linguísticas. No entanto, ainda em relação às estruturas sociais, será necessário fazer um trabalho mais sistemático e consistente para o seu desenvolvimento, com a dinamização de um maior número de atividades que impliquem debate, leitura de textos com confrontação com outras realidades e opiniões, já que o que promovemos mais acentuadamente nas nossas aulas foi a componente cultural dessas estruturas.

Para finalizar esta conclusão, queremos referir que o nosso programa de estágio também incluiu a dinamização de atividades extracurriculares, tal como descrevemos no ponto 1.4 da segunda parte deste relatório. Com a intenção de sermos coerentes em todas as nossas ações, aproveitámos esses momentos para pôr em prática atividades promotoras do gosto pela leitura, tal como as propostas por Morote Magán (1998), referidas no ponto 3.1 da primeira parte. Assim, consideramos que as atividades extracurriculares levadas a cabo na Semana da Leitura (*taller de cuentos* e encontro com o escritor Pedro Soromenho) e no *Día del Libro* (com montagem de placar alusivo a Cervantes e ao *Don Quijote de La Mancha*),

contribuem para essa promoção da leitura por e com prazer. Quanto às restantes atividades extracurriculares desenvolvidas acreditamos serem um incentivo à interculturalidade, já que esta só ocorre quando, em primeiro lugar, se conhece a realidade cultural do Outro, neste caso, dos espanhóis.

Referências

- Amado, I. e Sardinha, M. G. (2013). “Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula”. In Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (orgs.). *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia (pp. 33-64)
- Barbosa, S. M. M. G. (2010). *A Consciência Metalinguística na Aquisição da Leitura em PL2 e em PLE*. Tese de Doutoramento. Lisboa: Universidade Nova de Lisboa
- Blanco Iglesias, E. (2005). “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. In *RedELE n° 3*. Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte. (Disponível em <http://www.mecd.gob.es/redele/revistaRedEle/2005/primer.html>, consultado a 19 de abril de 2015)
- Cassany, D. (2005). “Los significados de la comprensión crítica”. In *Lectura y Vida*, 26 (3). (pp. 32-45)
- Cassany, D. (2010). “Sobre las inferencias en ELE y L2”. In *Revista Nebrija de Lingüística Aplicada a la Enseñanza de las Lenguas*, 7 (4) (pp. 32-43)
- Eco, U. (1992). *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença (2ª edição)
- Espí, M. J. e Azurmendi, M. J. (1996). “Motivación, actitudes y aprendizaje del Español como Lengua Extranjera”. In *RESLA*, 11. (pp. 63-76)
- Giasson, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA
- Machado, J. J. S. (2011). *De uma competência de leitura a uma competência de cultura: níveis de literacia na escola portuguesa*. Tese de doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior
- Moreira, M. A. & Alarcão, I. (1997). “A investigação-ação como estratégia de formação inicial de professores reflexivos”. In I. Sá-Chaves (org.), *Percursos de formação e desenvolvimento profissional*. Porto: Porto Editora (pp. 119-138)
- Morote Magán, P. (1998). “Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura”, in *Actas del XXXIII Encuentro AEPE*. (pp. 311-335)

- Nunes, M. M. M. S. (2010). *A Compreensão Linguística na Leitura do Português e do Espanhol*. Relatório de 2.º Ciclo. Covilhã: Universidade da Beira Interior
- Programa e Organização Curricular do Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação
- Santos, M. L. (2007) (coord.). *A leitura em Portugal*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação
- Sardinha, M. G. (2007). “Formas de ler: ontem e hoje.” In F. Azevedo (Coord.). *Formar Leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL. (pp. 1-8)
- Schmidt, A. (2011). *Imagens das línguas e afetividade em contexto escolar. Um estudo sobre o alemão*. Tese de doutoramento. Aveiro: Universidade de Aveiro
- Serrão, A. (2013). “O PISA e a participação de Portugal”. *Working Paper n.º 162/2013*. Lisboa: ISCTE (disponível em http://www.cies.iscte.pt/np4/?newsId=453&fileName=WP_CIES162_Serrao.pdf, consultado a 19 de abril de 2015)
- Sim-Sim, I. (2007). *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*. Lisboa: Ministério da Educação
- Sim-Sim, I. Silva, A. C. e Nunes, C. (2008). *Linguagem e Comunicação no Jardim-de-Infância. Textos de Apoio para Educadores de Infância*. Lisboa: Direção-Geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular
- Solé, I. (1997). “De la lectura al aprendizaje”. In *Signos. Teoría y Práctica de la Educación*, 20 (pp. 16-23)
- Tuckman, B. W. (2005). *Manual de Investigação em Educação. Como Conceber e Realizar o Processo de Investigação em Educação*. 3ª edição. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian
- Viana, F. L. P. (2002). *Da Linguagem Oral à Leitura. Construção e Validação do Teste de Identificação de Competências Linguísticas*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian e Fundação para a Ciência e a Tecnologia

ANEXOS

Listagem de anexos

Anexo I - Planificações de todas as aulas*

Anexo II - Planificações e Recursos de aulas assistidas*

Anexo III - Recursos para leitura de “Mi primer Quijote”

Anexo IV - Recursos para leitura de “Manolito Gafotas”

Anexo V - Recursos para leitura de “¡Finalmente Domingo!”

Anexo VI - Recursos para leitura de “La Presunta Abuelita”

Anexo VII - Recursos para leitura de anúncios de imobiliário

Anexo VIII - Questionário

* Consultar CD de dados que acompanha o relatório.

Lee con atención

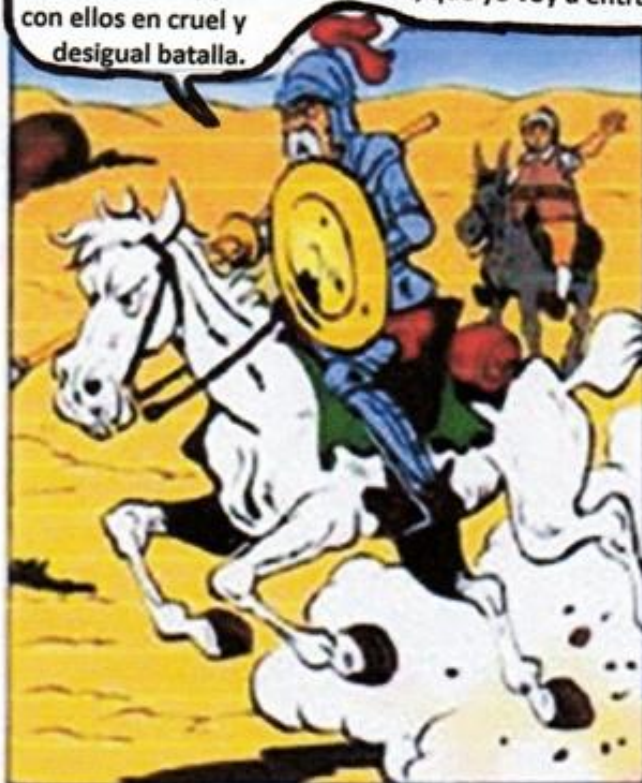
Al amanecer

El destino va guiando nuestros Pasos, Sancho. Voy a combatir con esos enormes gigantes.

¿Qué gigantes? Aviso a vuestra merced que son molinos de viento.



Bien se ve, Sancho, que no estás acostumbrado a esto de las aventuras. Son gigantes, y si tienes miedo, quítate de ahí y ponte en oración, que yo voy a entrar con ellos en cruel y desigual batalla.



Y diciendo esto, dio espuelas a 'Rocinante', sin escuchar a su escudero.

¡No huyáis cobardes e infames criaturas! Un solo caballero os ataca, y aunque mováis más brazos que los del gigante Briareo, me lo habéis de pagar.



Ahora contesta a las preguntas.

1. ¿Qué encuentran Don Quijote y Sancho Panza en sus aventuras?

- a) monstruos
- b) fantasmas gigantes
- c) molinos de viento



2. Para Don Quijote, los molinos son _____.

3. ¿Cómo se llama el caballo de Don Quijote?

4. Para cada frase indica qué viñeta le corresponde.

	VINETA N°
El escudero no entiende nada de aventuras.	
Sancho Panza explica a su amo que no son gigantes.	
Los gigantes tienen más brazos que Briareo.	

5. Mira la imagen y di cómo crees que termina esta aventura.



- a) Don Quijote vuela para muy lejos.
- b) Sancho Panza salva a Don Quijote.
- c) Don Quijote cae al suelo.

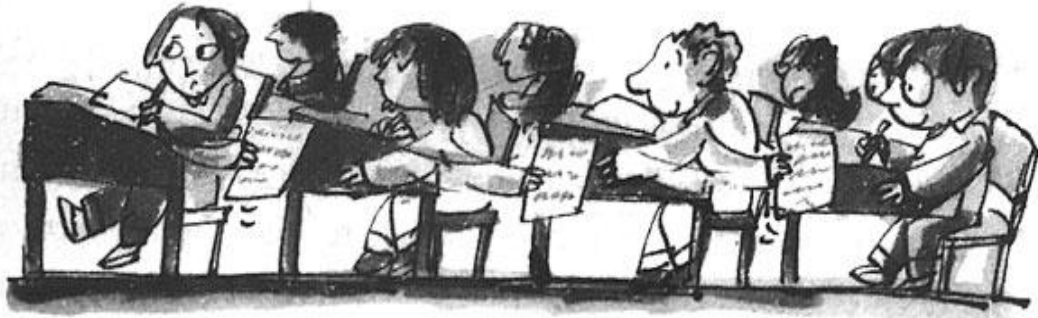
6. Completa y conocerás mejor Don Quijote y Sancho Panza.

Don Quijote es un caballero _____ que cree que los molinos son gigantes muy _____. Piensa ser más valiente que su escudero y le trata de _____.

miedoso
peligrosos
loco

ACTIVIDADES DE PRE-LECTURA

1. Observa atentamente la imagen y contesta a las preguntas.



- a) ¿Cuántos niños hay en la imagen? _____
- b) ¿Qué edad crees que tienen? _____
- c) ¿Dónde están? _____
- d) ¿Qué están haciendo? Están estudiando. Están comiendo. Están copiando.
- e) ¿Crees que ese comportamiento es correcto? _____

2. Estos son algunos personajes de la historia que vas a leer. Intenta relacionarlos con las frases a continuación.



Manolito Moreno



Paquito Medina



Orejones López

- A. Es el mejor amigo de Manolito y tiene las orejas muy grandes. _____
- B. Es el protagonista de la historia, lleva gafas y su apodo es Gafotas. _____
- C. Es muy listo y en gimnasia es un gran atleta. _____

ACTIVIDADES DE COMPRENSIÓN LECTORA



Lee el texto con atención y después contesta a las preguntas.



Al día siguiente llegó al colegio Paquito Medina.

Paquito se diferencia de los niños normales porque siempre va limpio. Las uñas de Paquito son dignas de exposición. Sus dientes nunca tienen restos de bollicao. Sus cuadernos parecen libros de texto. Paquito se merece el Premio Nobel. La verdad es que cuando te encuentras con un niño tan listo, eso te desmoraliza.

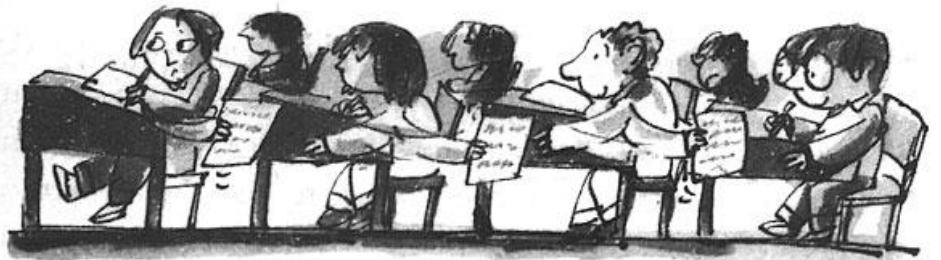
Paquito nunca insulta a nadie y jamás le pega patadas a la mochila de los demás. Paquito no es como nosotros. El Orejones dice que Paquito es un marciano que han puesto los seres de otros planetas en nuestro colegio para enloquecernos de envidia.

Hace algún tiempo, te conté que un día fui a clase sin tener idea de un examen de Conocimiento del medio, te conté también que toda mi fila tenía la mente en blanco, como yo. Así que le preguntamos a Paquito si le importaba que todos le copiáramos. Él se puso muy contento cuando le pedimos ese pequeño favor. Esta es otra prueba de que Paquito es un extraterrestre, porque yo dejo que copie uno y pagando, pero no toda la fila.

La señorita Asunción nos puso una pregunta cruel sobre los estados líquidos, sólidos y gaseosos. Todos la miramos con cara de odio; una pregunta como esta no se la deseo yo ni a mi peor enemigo.

Paquito empezó a escribir dejando que el de atrás copiara, el de atrás hizo lo mismo con el de más atrás; así hasta El Orejones y yo, que somos de las últimas filas.

Yo estaba emocionado. En esos momentos, es cuando piensas que la paz mundial es posible, porque los seres humanos forman una gran cadena de amistad.



Vocabulario
 nadie - ninguém
 envidia - inveja
 cadena - cadeia

Manolito Gafotas, Elvira Lindo (adaptado)

1. Ordena las siguientes afirmaciones de acuerdo con el texto (cada frase resume un párrafo).

- Orejones piensa que Paquito no es de este mundo.
- Durante el examen, los alumnos copian la respuesta.
- Manolito y sus compañeros de fila no estudian para la prueba de Conocimiento del medio.
- Paquito Medina llega al colegio.

E. La profesora hace una pregunta muy difícil.

F. Paquito tiene un aspecto impecable y es muy listo.

G. Manolito se emociona con la solidaridad y cree que la paz en el mundo es posible.

1	2	3	4	5	6	7

2. Para Manolito, el nuevo compañero es un extraterrestre. ¿Por qué?



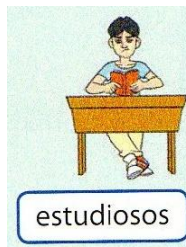
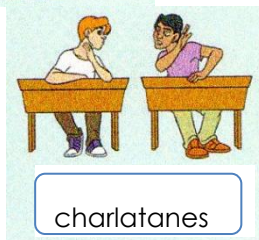
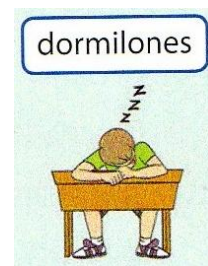
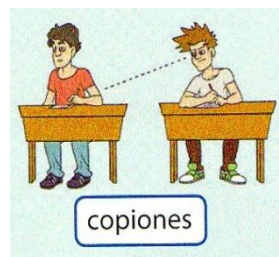
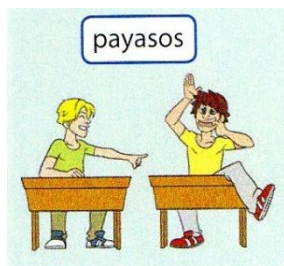
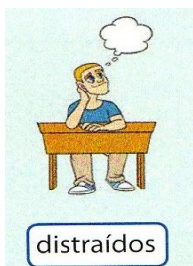
2.1 Selecciona, de la lista, las características de cada uno y escríbelas bajo su foto.



- Es educado y organizado.
- Ayuda a los compañeros.
- No estudia para el examen.
- No estropea el material de los otros.
- Es perezoso y copión.
- Insulta a los compañeros.



3. Mira las siguientes imágenes e indica a qué tipo de alumnos corresponden los dos personajes.



4. Como has visto, la historia no tiene título. Ponle uno que creas ser el más adecuado.

ACTIVIDAD DE POST-LECTURA



1. ¡Manolito no es realmente un alumno ejemplar!
 Imagina que eres su amigo. Envíale una carta dándole algunos consejos.
 Pero antes tienes que completarla con las siguientes palabras:

abrazo ; atento ; hola ; castigado ; diversión ; malo ; insultos
 silencio ; jugar ; consejos ; estudiar ; preocupado ; importante



¡ _____ amigo Manolito!

¿Cómo te va todo?

Te escribo porque estoy _____ contigo.

¿Por qué copiaste en el examen de Conocimiento del medio?

¡Es _____ copiar Manolito! Ahora has suspendido, estás _____ y no puedes salir de casa.

Te aconsejo empezar a _____ porque aprendes muchas cosas y es muy _____ para tu futuro.

También debes estar _____ en las clases y hacer las actividades en _____. ¡El aula no es un espacio de _____! En el recreo tienes todo el tiempo para charlar y _____ con tus compañeros, ¡sin _____, por favor!

Espero que sigas mis _____

Un _____ de tu amigo(a)

 (Tu nombre)

¡FINALMENTE DOMINGO!

– ¡Patricia! ¿Quieres hacer el favor de levantarte?
¡Son las 12:15!

Ese es mi padre que, como tiene el día libre,
no me deja tranquila.

– ¡Ya voy!

– No, ya voy no, ¡AHORA!

– Vale, ¡ahora voy!

Me levanto de la cama y voy al cuarto de baño. ¡Dios! ¡qué cara!, tengo unas
ojeras... y eso que he dormido 13 horas, y es que te levanten a voces no es
agradable...

Me quito la coleta¹, me peino y me dejo el pelo suelto.

Voy al salón, ya que tengo que poner la mesa.

Cuchara, tenedor, cuchillo, servilleta, vaso y
plato. Ya está todo.

Mientras mi madre termina de hacer la comida,
me voy a mi habitación² sin que mi padre me vea.

Me conecto rápidamente en Twenty*.

No hay nadie, y tampoco³ tengo ningún mensaje privado...
voy a mirar las novedades de la gente, que ya que me he
conectado, algo tendré que hacer...

Veo el perfil de Óscar y tiene diez fotos nuevas con sus
amigos. ¡Qué guapo está!

Aquí está con Laura... Es morena y muy guapa. ¡No me lo creo!

– ¡Patricia! ¡A comer!

– ¡Ya voy!

Salgo de mi habitación.

– Hola, ya estoy aquí – digo con tono alegre.

– Venga, vamos a comer.

– ¡Oh!, con lo que me gustan las lentejas⁴...

– Anda, come y calla.

Las 15:30. Empiezo a recoger⁵ la mesa.

– Venga, vete a hacer la cama, que ya termino yo de recoger.

– Ok.

Hago la cama rápidamente y me pongo a leer un libro.

¡Qué aburrimiento! Dejo de leer. Son las seis.



Vocabulario

- ¹ coleta – rabo de cavalo
- ² habitación – quarto
- ³ tampoco – também não
- ⁴ lentejas – lentilhas
- ⁵ recoger – levantar

Me voy a duchar. Me seco el pelo y me visto.

!Por fin las siete!

– Mamá, me voy al cine, luego vuelvo, ¡adiós!

– ¿Y los deberes?

– Los hago más tarde.

Salgo rápidamente antes de que mi madre me diga algo más.

¡Uff! Por ahora estoy libre... pero, claro, mis deberes me esperan cuando regrese.



“adaptado de Internet”

40

* Twenty – Red social para jóvenes

2 Lee el texto y di si las siguientes afirmaciones son verdaderas (V) o falsas (F).

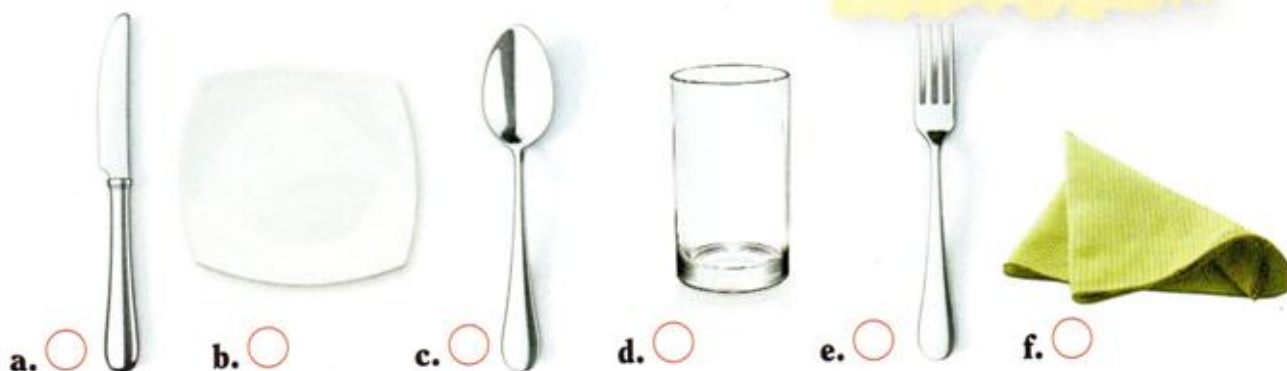
- a. El padre de Patricia acaba de llegar del trabajo y la despierta.
- b. En el cuarto de baño Patricia se mira al espejo.
- c. Patricia se ducha antes de comer.
- d. No hay ningún amigo de Patricia conectado al Twenty.
- e. A Patricia le gustan las lentejas.
- f. Después de comer, Patricia se pone a ver la tele.
- g. Patricia solo va al cine después de hacer los deberes.

EXCLUSIVO
PROFESOR/A

Ex. 2	Ex. 3	Ex. 4
a. F	a-3	a. l. 8
b. V	b-6	b. l. 21
c. F	c-1	c. l. 35
d. V	d-5	
e. F	e-2	
f. F	f-4	
g. F		

3 «Voy al salón, ya que tengo que poner la mesa. Cuchara, tenedor, cuchillo, servilleta, vaso y plato. Ya está todo». Relaciona las palabras del recuadro con las imágenes.

- 1 cuchara
- 2 tenedor
- 3 cuchillo
- 4 servilleta
- 5 vaso
- 6 plato



LA HORA



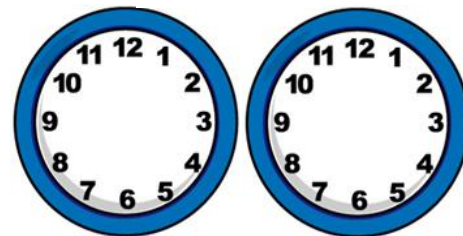
1. ¿Conoces los horarios en España? Vamos a ver algunos y descubrir si son iguales o diferentes de los nuestros. Lee el texto del Instituto de Turismo y marca las horas en los relojes.

El horario habitual del desayuno es de ocho a diez de la mañana. La comida, en los restaurantes, es desde la una hasta las tres y media de la tarde. La cena se sirve desde las ocho y media hasta las once de la noche. Muchos establecimientos tienen el servicio continuo a lo largo de todo el día, práctica que es común a las cafeterías y bares, en muchos de los cuales es posible tomar tapas, platos combinados, bocadillos y raciones.

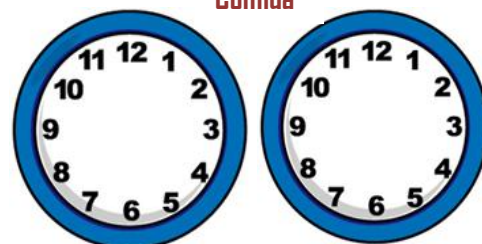
Los horarios comerciales más usuales son de lunes a sábado de las nueve y media a la una y media del mediodía y de las cuatro y media a las ocho de la noche. Los grandes centros comerciales y almacenes tienen un horario continuado de las diez de la mañana a las nueve o diez de la noche. Algunos domingos del año las grandes superficies abren también sus puertas al público. En muchas ciudades existe libertad de horarios comerciales, por lo que es posible comprar en horarios mucho más amplios.

<http://www.spain.info/es/informacion-practica/consejos-viaje/consejos-practicos/horarios-festivos/>
(adaptado)

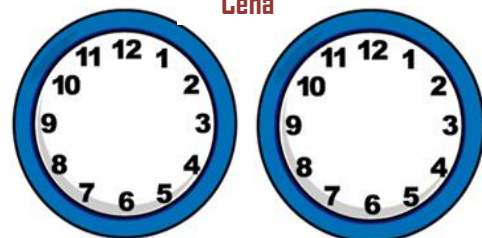
Desayuno



Comida

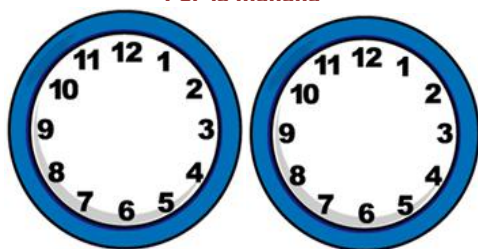


Cena

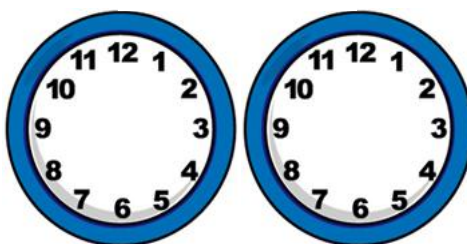


Pueblos y ciudades más pequeñas

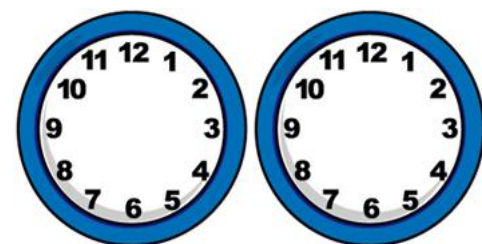
Por la mañana



Por la tarde



Grandes ciudades, centros comerciales y almacenes



Juego del Bingo

OFICINA	EXQUISITO	VASO
PASTA	TALLER	
	RATO	

VASO	CARTERA	
TALLER		BASURA
	BORRACHA	COPO

	CARTERA	
PASTA		RATÓN
RARO	ESCOBA	GOMA

RARO		OFICINA
BORRACHA		COPO
EXQUISITO		PASTA

RATO		TALLER
VASO	EXQUISITO	
RATÓN		CARTERA

		RARO
VASO	GOMA	ESCOBA
BORRACHA	PASTA	

CARTERA		
OFICINA	RATÓN	BASURA
EXQUISITO		ESCOBA

ESCOBA	OFICINA	BASURA
TALLER	RATO	GOMA

	GOMA	RARO
BASURA		VASO
BORRACHA	COPO	

RATÓN	CARTERA	RATO
PASTA		OFICINA
	COPO	



Definiciones

Lugar de trabajo, generalmente de carácter administrativo o burocrático.



Objeto de forma cuadrangular que se usa para llevar en su interior documentos, libros, etc.



Que se comporta de un modo inhabitual. Poco común.



Recipiente de metal, vidrio u otra materia, que sirve para beber.



Lugar donde se reparan máquinas, en especial automóviles.



Que se embriaga habitualmente.



Utensilio que sirve para limpiar el suelo.



Espacio de tiempo, generalmente breve.



Mamífero roedor que vive en las casas, donde causa daño por lo que come, roe y destruye.



Pequeña formación de nieve cristalizada que cae de las nubes; también se puede decir de los cereales inflados y tostados que se suelen comer mezclados con leche.



Sirve, entre otras cosas, para borrar lo escrito con lápiz.



De extraordinaria calidad, primor o gusto.



Desperdicios o lugar donde se tiran esos desperdicios o residuos.



Masa preparada con harina, con la que se hacen los fideos, macarrones, etc.



LOS FALSOS AMIGOS - ¡LAS APARIENCIAS ENGAÑAN!



1. ¡Amplía tu vocabulario y repasa lo que viste con el bingo!
Escribe el nombre de las palabras debajo de cada imagen.



2. ¡APRENDE Y DIVIÉRTETE!



Habitualmente los portugueses piensan que el español es casi igual al portugués y que pueden entender todo lo que dicen los españoles...
Escucha lo que sucede a esta paciente portuguesa cuando le toca ser atendida por un médico cubano. Al final, ¿qué problemas existen en la comunicación?



Cuando el médico dice...	La paciente entiende...	Pero el médico quiere decir...
a) ratito		
b) bocadillo		
c) lentillas		
d) embarazada		
e) grasa		
f) niño		
g) vale		
h) cuello		
i) exquisito		
j) molesta		
k) borrar		
l) zurda		
m) píldora		
n) vaso		
o) presunto		

3. ¡Ayuda a este turista! Explica por qué le resulta extraño lo que le dicen.

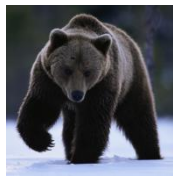




4. PRACTICA UN POCO MÁS, ¡PARA NO TENER SORPRESAS COMO ESTAS!
Para cada situación, descubre de qué se trata.



BOLSO



OSO



BERROS



ACORDARSE



RICAS



ANÉCDOTA

- a) Las ardillas, aunque pequeñas, tienen una _____ muy peluda.
- b) ¡Estos _____ están casi abiertos! Mañana ya veremos estas rosas más coloridas y preciosísimas.
- c) ¡El dolor de _____ es siempre algo insoportable!
- d) Hoy me he comprado un _____ rojo de piel. ¡Es muy bonito!
- e) El fin de semana pasado fuimos al jardín zoológico y vimos a unos _____ de tigres muy bonitos.
- f) Los podemos comer en la sopa o en la ensalada. Son de color verde y tienen mucho hierro. ¡Pero no son espinacas! Son _____.
- g) La _____ de este estofado de pulpo está muy _____. ¡Me encanta comer en este restaurante!
- h) ¡Mi vecina está _____! Se cambió de peinado, parece una bruja.
- i) Dicen que los hombres prefieren las mujeres con el pelo _____ pero hoy en día, eso es un tópico.
- j) Aunque no consiga _____ del nombre de todos los estudiantes, al profesor López le gusta contarnos una _____ diferente en cada clase.
- k) El _____ es un animal muy conocido, pero lamentablemente, ya casi extinguido de los bosques de montaña donde habitaba.
- l) Mis padres están construyendo una casa: el _____ ya está casi hecho. Falta el primero y segundo piso y el desván.



RUBIO



SALSA



COLA



PIMPOLLOS



SÓTANO



MUELA



CACHORROS



ESPANTOSA

TEXTO DIVIDIDO PARA EL RESUMEN EN GRUPOS

C

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella.

E

Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de barro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

A

De repente apareció un hombre calvo con el abrigo lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe.

El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada.

El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela.

D

Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque.

Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de lobo que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su vestido asomaba una cola peluda.

B

El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbroso. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.

¡VAMOS A LEER!



Lee el texto con atención y después contesta a las preguntas.

LA PRESUNTA ABUELITA

Había una vez una niña que fue a pasear al bosque. De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita. Pasó por un parque y arrancó unos lindos pimpollos rojos. Cuando llegó al bosque vio una carpa entre los árboles y alrededor unos cachorros de león comiendo carne. El corazón le empezó a latir muy fuerte. En cuanto pasó, los leones se pararon y empezaron a caminar atrás de ella.

Buscó algún sitio para refugiarse y no lo encontró. Eso le pareció espantoso. A lo lejos vio un bulto que se movía y pensó que había alguien que la podría ayudar. Cuando se acercó vio un oso de espalda. Se quedó en silencio un

rato hasta que el oso desapareció y luego, como la noche llegaba, se decidió a prender fuego para cocinar un pastel de berro que sacó del bolso. Empezó a preparar el estofado y lavó también unas ciruelas.

De repente apareció un hombre calvo y con el abrigo lleno de polvo que le dijo si podía compartir la cena con él. La niña, aunque muy asustada, le preguntó su apellido. Él le respondió que su apellido era Gutiérrez, pero que era más conocido por el sobrenombre Pepe. El señor le dijo que la salsa del estofado estaba exquisita aunque un poco salada. El hombre le dio un vaso de vino y cuando ella se enderezó se sintió un poco mareada. El señor Gutiérrez, al verla borracha, se ofreció a llevarla hasta la casa de su abuela.

Ella se peinó su largo pelo y, agarrados del brazo, se fueron rumbo a la casita del bosque. Mientras caminaban vieron unas huellas que parecían de lobo que iban en dirección al sótano de la casa. El olor de una rica salsa llegaba hasta la puerta. Al entrar tuvieron una mala impresión: la abuelita, de espalda, estaba borrando algo en una hoja, sentada frente al escritorio. Con espanto vieron que bajo su vestido asomaba una cola peluda.

El hombre agarró una escoba y le pegó a la presunta abuela partiéndole una muela. La niña, al verse engañada por el lobo, quiso desquitarse aplicándole distintos golpes.

Entre tanto, la abuela que estaba amordazada, empezó a golpear la tapa del sótano para que la sacaran de allí. Al descubrir de dónde venían los golpes, consiguieron unas tenazas para poder abrir el cerrojo que estaba todo herrumbroso. Cuando la abuela salió, con la ropa toda sucia de polvo, llamaron a los guardas del bosque para contar todo lo que había sucedido.



I



1. Teniendo en cuenta el contexto, relaciona cada palabra con el significado que le corresponde.

- | | |
|----------------------------------|--|
| A) <i>carpa</i> (línea 4) | 1. en dirección a. |
| B) <i>latir</i> (línea 5) | 2. tienda de campaña. |
| C) <i>enderezarse</i> (línea 16) | 3. mostrar algo por una abertura o por detrás de alguna parte. |
| D) <i>rumbo</i> (línea 18) | 4. pieza que se ajusta a la boca de alguna cavidad para cubrirla. |
| E) <i>huella</i> (línea 19) | 5. cubierto de óxido de hierro. |
| F) <i>asomar</i> (línea 22) | 6. palpitar, pulsar. |
| G) <i>desquitarse</i> (línea 24) | 7. señal que deja un animal en la tierra por donde pasa. |
| H) <i>tapa</i> (línea 25) | 8. levantarse o ponerse derecho. |
| I) <i>cerrojo</i> (línea 26) | 9. vengarse. |
| J) <i>herrumbroso</i> (línea 27) | 10. barra cilíndrica de hierro que se desplaza entre dos anillas para cerrar puertas y ventanas. |

A	B	C	D	E	F	G	H	I	J



2. Contesta a las preguntas y descubre las diferencias entre el texto leído y el cuento original.

Caperucita Roja

	TEXTO ADAPTADO	CUENTO ORIGINAL
¿Dónde va la niña?		
¿Qué le lleva a su abuela?		
¿A quién encuentra en el bosque?		
¿Dónde está la presunta abuelita?		
¿Y la verdadera abuela?		
¿Qué hace la niña?		
¿Quién salva a la abuela? ¿Cómo?		
¿Cómo terminan las historias?		

II



3. Como has visto, cuando contamos historias o experiencias en pasado utilizamos generalmente dos tiempos verbales de indicativo.

Identifícalos: _____ y _____



3.1 ¿Conoces los usos de estos tiempos verbales? Completa el siguiente recuadro y recuerda los más significativos.

USOS	TIEMPO VERBAL	EJEMPLOS DEL TEXTO
A. Se usa para contar algo que pasó en un momento concreto. Son acontecimientos, acciones únicas.		
B. Se utiliza para describir personas, cosas de la acción pasada.		
C. Se usa para describir situaciones, contextos de la acción pasada.		
D. Se puede utilizar en textos escritos para empezar una historia.		
E. Se usa cuando queremos describir una acción habitual en el pasado.		



4. Subraya la información correcta y completa los huecos teniendo en cuenta la siguiente frase del texto. Conocerás, así, un nuevo tiempo verbal.

“De repente se acordó de que no le había comprado ningún regalo a su abuelita.”

- La acción o situación “*había comprado*” se refiere a un momento ANTERIOR / POSTERIOR con relación a la acción o situación “*se acordó*”.
- “*Había comprado*” también es un tiempo del pasado pero es un tiempo SIMPLE / COMPUESTO. Se trata del Pluscuamperfecto de indicativo.
- Se forma con el auxiliar _____ en el _____ y el _____ del verbo principal.



5. Ahora serás tú el escritor. Redacta tu versión del cuento "La Caperucita Roja". Te puedes basar en el texto leído y el original. También te puedes inspirar en el tráiler que vas a ver a continuación y que presenta "La Verdadera Historia de Caperucita Roja". ¡OJO! Tendrás que usar, al menos, 5 falsos amigos.



A large, rounded rectangular writing area with a grey tab at the top left and a grey tab at the bottom left. The interior of the box is filled with horizontal lines for writing.

¡BUSCAR VIVIENDA!



1. Saber dónde está situada la vivienda de un anuncio es fundamental. Relaciona los elementos y descubrirás algún léxico relacionado con la ubicación.

- | | |
|------------|---|
| a) calle | 1. Vía ancha, a veces con árboles a los lados. |
| b) barrio | 2. Cada una de las partes en que se dividen las ciudades. |
| c) afueras | 3. Zona situada a los alrededores de una ciudad. |
| d) avenida | 4. Vía entre edificios. |



2. Hay otras informaciones importantes a la hora de alquilar o comprar una casa. Subraya la opción correcta y subtitula las imágenes. ¡Ampliarás, así, tu vocabulario!

2.1 ¿Cómo se llama el aparato formado por un asiento de plástico o madera suspendido de unas cuerdas y que sirve para que los niños se balanceen en el parque?

- a) silla b) sofá c) columpio

2.2 ¿Cómo se llama a una persona que está incapacitada, por lesión congénita o adquirida, para ciertos trabajos o movimientos?

- a) enfermo b) minusválido c) saludable

2.3. ¿Cómo se llama el lugar donde podemos asar al aire libre carne o pescado?

- a) barbacoa b) terraza c) chimenea

2.4. ¿Cómo se llama la entrada a una casa cubierta por una techumbre adosada a ella?

- a) recibidor b) porche c) pasillo





3. Lee los siguientes anuncios y contesta a la pregunta.

1. APARTAMENTO EN BARAJAS -MADRID

Se vende apartamento en Avenida de Logroño. 4ª planta con ascensor, aire acondicionado, semi nuevo y material de construcción de alta calidad. Muy cerca del metro - 60 metros. Muy bien comunicado, con transporte público. No dude en llamar para más información.

205.000€	0m2	dorm	baño	particular
----------	-----	------	------	------------

2. PISO EN BENIDORM

OFERTA ÚLTIMA HORA 2ª QUINCENA DE ABRIL.

Se alquila amplio piso situado en avenida principal. Próximo a todos los servicios. Capacidad 6 personas (más sofá-cama). Luminosa terraza cubierta. Piso adaptado a minusválidos. Parking incluido. Se admiten mascotas (mini) Playa a unos 50 metros. 4ª planta.

50€	0m2	dorm	2baños	profesional
-----	-----	------	--------	-------------

3. CASA RURAL - GUARO (MÁLAGA)

Acogedora casa rural totalmente equipada, a las afueras de Guaro. Ideal para fines de semana, puentes, vacaciones o días de descanso. Está en una zona tranquila con magníficas vistas a la Sierra, a sólo 20 min de Marbella y 40 min de Málaga. Con una capacidad hasta 12 personas. Cocina completamente equipada, salón con chimenea, porche, A/A y calefacción, equipo de música. Dispone de parque infantil, piscina, columpio y barbacoa. Playa a unos 20 kilómetros.

140m2	4dorm	2baños	particular
-------	-------	--------	------------

4. CASA ADOSADA - HUELVA

Vendo casa adosada (2 plantas), esquina, semi nueva, todo exterior, patio con trastero, 3 armarios empotrados forrados, aire acondicionado, suelo de mármol blanco, puertas interiores blancas, portón blindado. Barrio tranquilo, cerca de instalaciones deportivas. A 5 min de Huelva. Playa a unos 20 kilómetros.

90.000€	88m2	2dorm	2baños	particular
---------	------	-------	--------	------------

6. DÚPLEX SIERRA NEVADA - GRANADA

Se alquila dúplex en el Parque Natural de Sierra Nevada. Ideal para turismo rural, senderismo, esquí. A 15 km. de las pistas y a 15 km. del centro de Granada. Alquiler fines de semana y semanas completas. Terraza con magníficas vistas a la sierra. Plaza de garaje.

90€/día	100m2	3dorm.	2baños	particular
---------	-------	--------	--------	------------

5. VIVIENDA TIPO CHALÉ - CADIZ

Vendo magnífica casa tipo chalé en Alcalá de los Gazules. Vivienda independiente, con tres plantas; incluye garaje y parcela con árboles frutales. Con excelentes vistas. Situada en pleno Parque Natural de los Alcornocales, en una tranquila zona del pueblo, cerca de la Jefatura de la Policía Local. Precio a convenir. Playa a unos 40 kilómetros.

400m2	4dorm	3baños	particular
-------	-------	--------	------------

7. CAMPUS - FEDERICO DE ONIS (SALAMANCA)

Calle Federico de Onís. Se alquila habitación soleada, tranquila, amplia, con servicio independiente para su uso exclusivo, con internet. Piso exterior y nuevo. Para una sola persona, responsable, educada, no fumadora y limpia. 140 € + gastos. Trato familiar, con derecho a cocina. 3ª Planta.

140€	90m2	3dorm.	2baños	particular
------	------	--------	--------	------------



A. Indica cuál es el anuncio más adecuado para cada persona(s). ¡OJO! Sobra uno.



_____ -

Queremos comprar casa con, al menos, 2 dormitorios porque nuestro hijo nace el próximo mes. Buscamos casa en un lugar tranquilo y con instalaciones deportivas cerca.



_____ -

Estamos hartos del estrés de la ciudad. Buscamos casa en un lugar tranquilo, con espacio exterior amplio. Necesitamos un dormitorio extra para cuando nuestros padres o amigos vengan a visitarnos.



_____ -

Me voy a estudiar fuera. Necesito alquilar un dormitorio cerca del campus y con un baño exclusivo.

Queremos ir de vacaciones a la playa: somos los cuatro, mis tres hermanos y nuestro perrito. Buscamos un piso con buenos accesos pues, como ves, soy diferente.



_____ -



_____ -

Somos un grupo de amigos y nos gusta ir de vacaciones en invierno para esquiar.

Soy una abogada con éxito, soltera y sin hijos. Quiero comprar un piso nuevo o casi nuevo, cerca del metro y parada de autobuses.



_____ -



4. ¡Vamos a escribir! Imagina que tienes un piso en Barcelona y quieres alquilarlo. Escribe el anuncio que pondrás en Internet. Además de valorarlo, debes hablar de la ubicación, de las habitaciones, de los electrodomésticos y del precio.

A large, empty rounded rectangular box with a blue border, intended for writing the advertisement.

Caro aluno(a)

No âmbito do nosso relatório de mestrado, gostaríamos que nos ajudasses a avaliar os hábitos de leitura dos jovens e a importância da leitura no ensino do Espanhol, em níveis de iniciação. Assim, apresentamos a seguir um pequeno questionário para o qual é importante que respondas com atenção e sinceridade, baseando-te na experiência adquirida durante as aulas.

Ao participares, o anonimato das tuas respostas é garantido. Os dados recolhidos serão exclusivamente usados para efeitos de estudo.

Agradecemos, desde já, a tua ajuda e o tempo disponibilizado.

DADOS PESSOAIS

Sexo M
F

Idade _____

Habilitações Literárias dos pais. Pai _____

Mãe _____

Profissão dos pais. Pai _____

Mãe _____

Agora responde de forma espontânea e sincera às seguintes questões:

1. Habitualmente leio: Jornais
 Revistas
 Livros
 Só os textos e livros obrigatórios para as aulas

2. Este ano letivo li: Nenhum livro
 1 livro
 2 livros
 3 livros ou mais

3. As leituras que fiz nas aulas motivaram-me para o estudo do Espanhol.
Concordo completamente Discordo completamente.

4. Os textos que li foram uma forma de conhecer a cultura espanhola.
Concordo completamente Discordo completamente.

5. As leituras efetuadas permitiram-me ampliar os conhecimentos linguísticos.
Concordo completamente Discordo completamente.

6. As atividades realizadas antes da leitura ajudaram-me a compreender o significado do texto.
Concordo completamente Discordo completamente.

7. As atividades desenvolvidas depois da leitura foram interessantes e motivadoras.
Concordo completamente Discordo completamente.

8. As leituras fomentaram o desenvolvimento do meu espírito crítico.
Concordo completamente Discordo completamente.