

Agradecimentos

Este relatório, que representa o culminar de mais uma grande etapa da minha vida, não teria sido possível sem a colaboração e a boa vontade daqueles que a seguir refiro. A todos os meus sinceros agradecimentos.

Em primeiro lugar, agradeço à Doutora Graça Sardinha pela sugestão do tema, ajuda e orientação deste relatório.

Agradeço à Doutora Ana Belén Cao Míguez por ser uma pessoa de extrema competência, afabilidade e simpatia. Obrigada por todo o seu apoio.

Aqui deixo um especial agradecimento à minha orientadora de estágio, a Doutora Ana Elias Pinheiro, pela sua amabilidade, partilha de conhecimentos e prestabilidade. Obrigada ainda por desenvolver a minha autoconfiança neste ano de estágio. Foi um privilégio ser a sua orientanda.

Obrigada à minha família, principalmente, ao meu marido, pela paciência, compreensão e apoio.

Agradeço à minha amiga e companheira Charlaine Miguel pela confiança, energia positiva e incentivo nos momentos de maior desalento. Obrigada por me teres “aturado”, Charly!

Um agradecimento MUITO especial à Su que me ajudou imenso na elaboração deste relatório, que me orientou e encorajou.

A todas as minhas amigas e às minhas colegas de curso, em particular, à Rosa Capelo e à Ana Rodrigues, pela simpatia e auxílio prestado mesmo à distância.

Resumo

O relatório de estágio que agora se apresenta, subordinado ao tema “A leitura: a importância do(s) texto(s)”, pretende atingir quatro objetivos principais. Em primeiro, demonstrar de que forma o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira, neste caso de Espanhol (ELE), pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura dos alunos portugueses do 3.º Ciclo do Ensino Básico. Em segundo, contribuir para o estabelecimento de um quadro de referência da leitura, apresentando as vantagens e desvantagens dos diferentes tipos de textos passíveis de serem utilizados no ensino do Espanhol, classificados como “documentos autênticos”, nos quais se inclui o texto literário, e “documentos didáticos”, incluindo os textos construídos propositadamente para o ensino de línguas e os textos produzidos pelos próprios alunos. Em terceiro lugar, analisar, mediante dados recolhidos num inquérito, os níveis de leitura dos alunos de uma turma do 7.º e de outra do 9.º ano, tendo em conta as variáveis moderadoras “Sexo” e “Habilitações dos pais” e as variáveis dependentes “Tipo de formatos lidos” e “Número de livros lidos”. Em quarto lugar, analisar os resultados obtidos com as aulas dedicadas à leitura, tendo em conta a perceção dos alunos quanto à motivação gerada, aos conhecimentos linguísticos e culturais adquiridos, à importância das atividades de pré e pós-leitura e ao desenvolvimento do seu espírito crítico, propondo um instrumento que permite, simultaneamente, a autoavaliação dos alunos e a avaliação da prática docente, possibilitando uma melhoria contínua que vá ao encontro das necessidades, expectativas e gostos dos estudantes de línguas estrangeiras.

Este relatório permitirá validar a hipótese de que as competências linguísticas em geral e o alargamento dos conhecimentos culturais, socioculturais e interculturais são mais bem promovidos se implementarmos seqüências didáticas em torno de textos diversificados e com recurso a atividades de pré-leitura sistemáticas.

Palavras-chave: literacia, géneros textuais, texto autêntico, autoavaliação

Resumen

El informe de prácticas que ahora presentamos, bajo el tema "La lectura: la importancia de lo(s) texto(s)", intenta lograr cuatro objetivos principales. Primero, demostrar cómo la enseñanza-aprendizaje de una lengua extranjera, en este caso del español (ELE), puede contribuir al desarrollo de las competencias de lectura de los estudiantes portugueses del Tercer Ciclo de Educación Básica. Segundo, contribuir para el establecimiento de un marco de lectura, presentando las ventajas e inconvenientes de los diferentes tipos de textos que se pueden utilizar en la enseñanza de la lengua española, clasificados como "documentos auténticos" en el que se incluye el texto literario, y "documentos didácticos", que incluye textos contruidos para enseñar el idioma y textos redactados por los estudiantes mismos. Tercero, analizar, a partir de los datos recogidos en una encuesta, los niveles de la lectura de los estudiantes de una clase de 7º grado y otra del 9º, asumiendo como variables moderadoras el "Sexo" y "El nivel de educación de los padres" y como variables dependientes el "tipo de formato que se lee " y el "número de libros leídos". Cuarto, analizar los resultados de las clases dedicadas a la lectura, teniendo en cuenta la percepción de los estudiantes cuanto a la motivación generada, al conocimiento lingüístico y cultural adquiridos, a la importancia de las actividades de pre y post-lectura y al desarrollo del espíritu crítico, proponiendo una herramienta que permita la auto-evaluación de los estudiantes y la evaluación de la práctica docente, ajustando continuamente la práctica pedagógica a las necesidades, expectativas y gustos de los estudiantes de lenguas extranjeras.

Este informe validará la hipótesis de que las competencias lingüísticas generales y la ampliación de conocimientos culturales, socioculturales e interculturales se promueven más adecuadamente si se implementan clases basadas en textos diversificados y recurriendo a actividades de pre-lectura sistemáticas.

Palabras-clave: alfabetización, géneros textuales, textos auténticos, autoevaluación

Índice

Agradecimentos	i
Resumo.....	ii
Resumen	iii
Índice.....	iv
Introdução.....	1
Primeira parte - A leitura ontem e hoje	3
1. Alfabetização e literacia	4
1.1 Alfabetização e ensino.....	4
1.2 Literacia.....	6
1.3 A leitura como processo	9
1.4 Leitura e compreensão: estratégias de compreensão leitora	16
2. Tipos de texto no Ensino Básico do Espanhol Língua Estrangeira (ELE).....	22
2.1 Os textos autênticos	23
2.2 Os textos “didáticos”	24
2.3 Suportes de leitura antigos e modernos	26
3. Estratégias de desenvolvimento e aprendizagem da leitura em ELE.....	28
3.1 O Programa de ELE do Ministério da Educação.....	28
3.2 O Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho da Europa.....	30
Segunda Parte	33
4. A escola	34
4.1 Descrição da escola	34
4.2 Caracterização das turmas.....	35
4.3 O núcleo de estágio	36
4.4 As atividades extracurriculares	37
5. Planificações	44
5.1 Exposição das atividades leitoras.....	44
5.2 Observações à prática	54
6. Questionário de leitura.....	57
6.1 Definição de variáveis	57
6.2 Descrição da amostra	58
6.3 Apresentação de resultados	58
6.4 Análise de resultados	66
Conclusão.....	69
Referências.....	73
Anexos	76

Introdução

A leitura e a sua aprendizagem nem sempre se enquadraram nos parâmetros que hoje conhecemos. No passado, a alfabetização dos indivíduos consistia no objetivo primordial do ensino da leitura: aprender a ler tinha lugar na escola, ensinava-se de um modo formal e o ensino apoiava-se em textos previamente selecionados pelos programadores da aprendizagem, de forma mais rígida do que atualmente e com fortes condicionantes ao trabalho a executar em sala de aula.

Atualmente, apesar de continuar a ser dado à escola o protagonismo da aprendizagem da leitura, assume-se que esta capacidade deve também ser continuamente praticada fora das instituições de ensino, ou seja, ao longo da vida, e recorrendo a uma sociedade que se pretende leitora e promotora da leitura. A assunção de que a aprendizagem da leitura é contínua e gradual ao longo da vida dos sujeitos, remete para o conceito de literacia. Já o desenvolvimento das novas tecnologias de informação, mormente o uso corrente da *Web* como fonte de conhecimentos e aprendizagens múltiplas, leva a que os suportes de leitura sejam múltiplos e variados, que exigem do leitor uma competência leitora sólida e que incumbem à escola o papel de fornecer as bases de consolidação dessa mesma competência literária múltipla.

O presente relatório, para além de se centrar no Estágio Pedagógico realizado na Escola Básica Grão Vasco (Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu), durante o ano letivo 2014-2015, pretende demonstrar de que forma o ensino-aprendizagem de uma língua estrangeira pode contribuir para o desenvolvimento da competência leitora de alunos já alfabetizados na sua língua materna. Apresentando as sugestões de programas oficiais e do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, pretende-se definir o papel do aluno, do professor e do meio no desenvolvimento de uma capacidade humana que pode condicionar fortemente o futuro académico, profissional e pessoal das crianças que agora aprendem uma língua estrangeira. Assim, a fim de obter um conhecimento claro sobre a problemática da leitura nos dias de hoje, o trabalho que agora se apresenta organiza-se em torno de dois grandes eixos: um teórico, a primeira parte, e um prático, apresentado na segunda parte.

A componente teórica está composta por uma apresentação inicial dos conceitos de alfabetização e literacia, e das suas evoluções e impactos no sistema de ensino português. Seguidamente, apresenta-se no ponto 1.3 o conceito de leitura que dirige todo o trabalho posterior de análise das funções do leitor, do texto e do contexto, especificando a importância dos géneros e tipos textuais e dos suportes modernos de leitura e aprendizagem. Partindo do pressuposto de que o principal objetivo da leitura é a compreensão das mensagens que os textos transportam, o ponto 1.4 esclarece o que se entende por compreensão da leitura, além da explicitação do papel que o ensino-aprendizagem da leitura

em contexto escolar desempenha, ou pode desempenhar, na promoção do desenvolvimento e aplicação de estratégias de compreensão leitora. O ponto 2 discrimina os tipos de texto que atualmente são mais utilizados no ensino de Espanhol Língua Estrangeira (ELE), tendo em conta a classificação de “textos autênticos” e “textos didáticos”, onde se pretende aferir as limitações e vantagens de utilização de cada um dos tipos mencionados. Pelo elevado peso dos suportes multimédia e da Internet nas atividades de leitura quotidianas, optámos por fazer também referência aos processos de leitura presentes nos suportes modernos, o que constitui o objeto de exposição do ponto 2.3. Por fim, terminando a primeira parte, expõem-se as sugestões e condicionamentos promovidos por dois documentos de referência para o ensino-aprendizagem de ELE em Portugal: o Programa de Espanhol do Ensino Básico, elaborado pelo Ministério da Educação Português, que é objeto de apresentação breve no ponto 3.1, e o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas, redigido pelo Conselho da Europa em 2001, apresentado nas suas linhas fundamentais no que concerne à leitura no ponto 3.2.

A reflexão teórica, alcançada com a redação da primeira parte, constitui-se como guia das ações desenvolvidas no contexto de estágio. Assim, a segunda parte deste trabalho inicia-se com a apresentação da escola em que se realizou a prática pedagógica, as turmas que foram atribuídas ao estagiário, a constituição do núcleo de estágio e as atividades extracurriculares. O ponto 5, por sua vez, é composto pelas planificações de aulas que foram desenhadas com o objetivo de desenvolver a competência leitora dos alunos e pelas observações e comentários resultantes da execução dos planos de aula. A terminar a segunda parte, apresenta-se um questionário final que foi preenchido pelos alunos. A análise de resultados desses questionários permitirá avaliar os hábitos de leitura dos alunos e as suas considerações em relação às dinâmicas de leitura implementadas em aula.

A conclusão, que aponta caminhos para a prática letiva de ELE, no contexto do desenvolvimento do aluno enquanto ser integral, resulta da interceção dos conceitos teóricos apresentados na primeira parte com as reflexões pessoais decorrentes da prática letiva explicitada na segunda parte. Desta forma, acredita-se estar a contribuir para uma melhoria das competências de ensino dos professores de ELE e das competências de aprendizagem dos alunos no contexto de sala de aula de línguas estrangeiras.

Primeira parte - A leitura ontem e hoje

1. Alfabetização e literacia

Há muito que a leitura se associa à escola, à frequência e aproveitamento em determinado nível de ensino, como se a aprendizagem da leitura se circunscrevesse ao universo do ensino formal. Apesar da evolução do conceito de leitura, ainda hoje vemos a escola como principal responsável pelo ensino-aprendizagem da leitura e da escrita, mesmo que passemos gradualmente de uma noção de alfabetização para a noção de literacia. A verdade é que é na escola que muitos recebem a instrução para a leitura, tendo até lá efetuado diversas aprendizagens que facilitam essa tarefa educativa. No entanto, não devemos esquecer o papel da família, dos pares e das instituições públicas e privadas na promoção da leitura e de uma aprendizagem que se quer ao longo da vida. Porque, ao contrário de outras aprendizagens que se podem realizar nos estabelecimentos de ensino oficiais: *“El aprendizaje de la lectura arranca mucho antes de la escuela y acaba mucho después, acaba con la vida. La comprensión es un camino sin final. Un texto escrito tiene muchos niveles de comprensión y siempre se puede comprender mejor, más extensa y profundamente”* (Cassany et al., 1994: 208).

No presente capítulo, procederemos então à explicitação do que se entende por alfabetização, por literacia e por leitura, não perdendo de vista os resultados que em Portugal se vão obtendo nestes diferentes domínios.

1.1 Alfabetização e ensino

De acordo com Viana (2002), podemos entender por alfabetização o sistema que permite a aquisição de competências de leitura e escrita. No entanto, são diversas as perspetivas do que significa ser competente em leitura e escrita. Assim, segundo Machado (2011), em décadas anteriores *“o leitor era encarado como um receptor passivo da mensagem”*, sendo-lhe exigido, somente, o exercício de rececionar o texto na sua forma escrita e descodificá-lo para poder ser processado nas áreas cerebrais afetas à linguagem. O principal objetivo do ensino que assumia esta visão da leitura era dotar os alunos de capacidades de descodificação grafema/fonema, de acesso ao léxico mental, para concatenar palavras e frases e assim encontrar a ideia principal do texto.

Tendo em conta esta noção de leitor descodificador, durante anos (e ainda hoje) se procurou um método que fosse o mais eficaz no ensino da descodificação. Apoiadas nos modelos ascendentes de leitura¹, uma das metodologias de ensino *“parte do estudo dos elementos mais simples (grafemas e sílabas), para chegar às estruturas mais complexas (frases e textos)”* (Viana, 2002: 89). Por outro lado, as metodologias apoiadas nos modelos descendentes de leitura, designadas metodologias globais, que colocam a criança perante um texto significativo, que pode ser um conjunto de palavras ou de frases, dependendo da dificuldade que se queira imprimir à tarefa. Neste caso, parte-se do estudo de estruturas

¹ Os modelos de leitura (ascendente, descendente e interativo) serão objeto de exposição no ponto 1.3 deste relatório.

complexas - superiores para a análise dos seus componentes mais simples - inferiores, isto é, parte-se do texto para a frase, da frase para o sintagma, do sintagma para a palavra, da palavra para a sílaba e da sílaba para o grafema. Uma terceira linha de metodologias, designadas metodologias mistas, emergiu da aplicação de métodos interativos de leitura. Segundo Viana (2002: 91), nestas metodologias pretende-se que a criança aprenda a manejar duas fontes de informação: a visual e a não-visual, cada uma com as suas funções. Assim, “*a informação visual será a proveniente de processos sensoriais e da aplicação das regras de conversão grafema/fonema*”, sendo a não-visual responsável maioritariamente pela extração de significados, não por análise composicional do significado, mas sim recorrendo ao raciocínio, à memória, ao léxico e ao conhecimento do mundo da criança-leitor.

As metodologias mistas continuam a não ser alvo de grande aplicação no Ensino em Portugal nos primeiros anos de instrução da leitura, apesar das mudanças teóricas e concetuais do papel do leitor e dos resultados de investigações que apontam para a necessidade de promover a compreensão. Como possível razão para esta realidade aponte-se a necessidade real e concreta de iniciar as crianças na descodificação, porque aprender o código escrito é semelhante a aprender uma segunda língua, no sentido em que a relação entre o oral e o escrito não é uma transcrição linear das propriedades fonológicas da língua. Aliás, se seguirmos as propostas de evolução do conceito de leitura propostas por Machado (2011), apercebemo-nos de que a manutenção das metodologias ascendentes ou descendentes, sem ter em conta o papel ativo dos leitores, pode não garantir a compreensão leitora, que por sua vez pode inviabilizar a formação de leitores ao longo da vida.

Se em fases anteriores do constructo teórico relacionado com a leitura não foi tida em conta a experiência prévia dos leitores e a própria intenção do autor, associando-se a leitura à “*transposição da informação textual para a memória*” (Pimenta, 2005: 20, citada em Machado, 2011), já em fases mais recentes essas experiências e conhecimentos foram tão explorados que os produtos da leitura “*sofriam*” de uma subjetividade talvez excessiva. Para combater essa subjetividade e focar a atenção no que ocorre quando lemos, atualmente os estudos e conceções procuram descobrir as “*operações efetuadas pelos leitores, quando leem, através da identificação dos mecanismos/estruturas ativadas pela leitura*”, assumindo-se que é o leitor quem constrói o texto, quem lhe dá possibilidade de ganhar significado, nem sempre idêntico àquele que o autor tencionou imprimir-lhe (Eco, 1992).

No entanto, devemos ser ponderados quando tentamos desvalorizar as fases anteriores de conceção da leitura. Como diz Cruz (2007: 71, citada em Machado (2011), é importante que a criança aprenda a correspondência grafema-fonema, independentemente da metodologia utilizada, e que seja instruída na utilização de todos os seus recursos, linguísticos e cognitivos, pois “*se o leitor não puder armazenar a informação do texto, se não tiver conhecimentos prévios sobre o mesmo, se não retirar a informação essencial ou se não puder ligar a informação que já tem com a nova que lhe é proporcionada pelo texto, então o seu processo de compreensão falhará*” e se falha a compreensão, falha a leitura. Estando

conscientes de que a leitura implica a ativação de diferentes estruturas, a descodificação torna-se essencial para a mobilização das estruturas cognitivas relacionadas com os conhecimentos sobre a língua, nomeadamente na componente fonológica da gramática. Devemos é também ter em conta as restantes estruturas ativadas pela leitura e promover o seu desenvolvimento, destacando-se as restantes estruturas cognitivas de conhecimentos sobre a língua (sintaxe, semântica e pragmática) e de conhecimentos do mundo e as estruturas afetivas e sociais.

Assim, podemos determinar um guia para a leitura compreensiva em que, num primeiro momento, o leitor reconhece os grafemas e respetivos fonemas que lhe permitirão, por sua vez, reconhecer as palavras. Este processo possibilita, segundo Cruz (2007, referida em Machado (2011), a ativação do léxico mental e a extração da informação semântica relevante. Nos leitores principiantes, este mecanismo é amplamente utilizado para a extração de significado, concatenando-se o sentido das palavras em frases e gerando assim significado para as unidades maiores (frases, textos). Ao longo da aprendizagem e prática de leitura, este processo torna-se automático, dando lugar à possibilidade de explorar outros significados que não o literal e, claro, melhorar outras estratégias de atribuição de sentido.

1.2 Literacia

É no sentido de se encarar a leitura como uma habilidade social que confere poder, na senda das publicações de Paulo Freire, que Azevedo (2011: 10-11) defende que a escola, como co-construtora dos cidadãos do futuro, deve promover a literacia crítica enquanto *“capacidade para usar, de forma argutamente consciente e efetiva, a informação, mobilizando os conhecimentos necessários para pesquisar, interpretar, compreender, sintetizar e avaliar aquilo que se lê, usando a informação de uma forma metacognitiva e manifestando igualmente a capacidade para produzir autonomamente e voluntariamente uma pluralidade de discursos contextualmente adequados à polifuncionalidade dos jogos de linguagem.”*

O mesmo autor partilha connosco a ideia de que para que haja extração máxima de significado de um texto se deve automatizar o processo de descodificação, decifração dos sinais gráficos, na terminologia do autor. Além do mais, deve ser garantida a validade dessa aprendizagem por parte dos alunos, isto é, os alunos devem ter consciência da importância de que o ato de ler com compreensão se reveste.

Braunger e Lewis (2006, referidos em Azevedo, 2011: 3) indicam os princípios que facilitam a aprendizagem da leitura, tendo em conta o objetivo da literacia. Logo, devemos assumir que os *“horizontes de expectativas e os pré-conceitos são decisivos no processo de leitura, [que] as interações sociais são essenciais em todos os estádios de desenvolvimento da leitura”,* que deve ser dada importância à relevância social dos materiais escritos, que *“a leitura e a escrita são processos que se desenvolvem reciprocamente, [que] os contextos ricos em experiências literárias facilitam a aquisição e o desenvolvimento da leitura”,* sendo

recomendável que pais, educadores e demais comunidade se aliem num esforço consciente e sistemático de promoção da leitura, que *“o compromisso com a leitura é uma chave importante para a aprendizagem e a formação de leitores”*, que adultos e crianças concebem os materiais escritos de diferentes formas, que *“a consciência fonológica [se] desenvolve através de uma variedade de oportunidades de contacto com a literacia, [que] os leitores adquirem e desenvolvem estratégias produtivas de leitura em contextos de leitura efetiva, [que] os alunos aprendem melhor quando os professores empregam uma variedade de estratégias para desenvolver o conhecimento leitor, [que] os alunos necessitam de oportunidades para ler, [que] a literacia [se] adquire nos usos sociais da língua, [que] a monitorização dos processos de desenvolvimento da leitura é vital para o sucesso dos alunos.”*

1.2.1 Notas aos resultados do PISA

A fim de promover a literacia e a capacidade dos organismos educativos para potenciar uma educação inclusiva e capaz de gerar leitores eficientes, que futuramente serão cidadãos com maior capacidade de intervenção na vida pública, o PISA foi criado com os objetivos centrais de coligir e reportar informação pertinente sobre as *performances* de leitura, matemática e ciências e para proceder a investigações pontuais nestes domínios que permitam melhorar as políticas educativas dos países membros. Assim, de três em três anos, a OCDE promove a realização e análise de um exame internacional, aplicado a estudantes de 15 anos, que permite aferir as suas competências de leitura, de numeracia, de literacia científica, entre outras². Os resultados do PISA apresentam-se sob duas formas: em primeiro lugar uma pontuação geral de 0 a 1000 pontos, com média a 500, em segundo lugar, sob a forma de níveis de proficiência, com variação de 0 a 6.

Os resultados de Portugal neste exame têm vindo a melhorar, como veremos mais adiante na comparação dos resultados obtidos em 2000 e em 2009. No entanto, o relatório de resultados de 2009 mostra que somente 4,8% dos estudantes com 15 anos consegue resolver as *“tarefas de maior complexidade e exigência”* (Carvalho, 2011: 29), ou seja, somente 4,8% atingem os níveis 5 e 6, sendo que no nível 6 se encontram somente 0,2% dos exames analisados. Por outro lado, 18% dos nossos estudantes encontram-se abaixo do nível 2 de proficiência da leitura, sendo este considerado pela OCDE *“o nível mínimo que todos os alunos devem atingir, sendo que abaixo desse nível o PISA defende que os alunos não possuem competências mínimas necessárias a uma participação ativa e eficaz em sociedade, demonstrando mesmo dificuldades em realizar tarefas simples do dia a dia”* (Serrão, 2013: 6) e que se refere a competências básicas como *“localizar um ou mais itens de informação, reconhecer a ideia principal do texto, compreender relações ou construir significado a partir de uma parte limitada do texto”* (OCDE, 2010: 47, citado em Carvalho, 2011).

² Por exemplo, em 2012 o PISA analisa também a literacia financeira.

No contexto do exame de PISA, Portugal aparece como “membro” de um alargado grupo de países cujos resultados médios se situam acima do nível 2. Os resultados demonstrados colocam Portugal à frente dos restantes países do sul da Europa (Espanha, Itália e Grécia), mas ainda assim muito atrás de países como Hong Kong, Coreia do Sul, Finlândia, Canadá, Singapura, Japão, Austrália e Nova Zelândia, cujas percentagens mais elevadas de resultados se situam nos níveis 5 e 6.

Quando se abordam os resultados em relação ao tipo de texto e tarefas a eles associadas, Portugal apresenta alguma variação que, apesar de pouco significativa estatisticamente, pode relevar a incidência das práticas educativas em determinadas tarefas, em detrimento de outras. Assim, com uma média de 490 pontos, Portugal aproxima-se da pontuação máxima (500 pontos) somente na categoria “Refletir sobre textos e avaliá-los” e dos 495 pontos na categoria “Textos contínuos”, ficando abaixo da sua média nas categorias “Textos não contínuos”, “Extrair e Recuperar informação”, “Integrar e Interpretar informação”. Carvalho (2011: 34) aponta uma explicação para estes resultados, assumindo que *“(i) estará a ser colocada uma tónica excessiva [...] no subdomínio refletir sobre os textos e avaliá-los e/ou (ii) estarão a ser negligenciados outros subdomínios da leitura que, aparentando ser de menor “complexidade”, são parte fundamental do uso de uma competência, integrada e holística, em leitura.”*

Uma das variáveis sociográficas alvo de análise do relatório do PISA 2009 diz respeito ao sexo. Assim, em Portugal, à semelhança do que ocorre em todos os países, os elementos do sexo feminino obtêm melhores resultados no desempenho da leitura do que os elementos do sexo masculino. Essa variação em Portugal é inferior a 40% da diferença de resultados, o que pode apontar para “uma maior equidade de género do que a dos seus congéneres europeus.” (Carvalho, 2011: 35) Esta variável, cruzada com o nível de proficiência atingido no PISA 2009, revela que quanto mais baixo o nível de proficiência maior a variação associada ao sexo, isto é, nos níveis mais altos a variação de género é menor. Portanto, em Portugal, as variações de género encontradas no nível 5 justificam 3% dos resultados e no nível 2 justificam cerca de 14%.

Outra variável que apresenta resultados significativos no contexto português de implementação do PISA é a “regionalidade”. Assim, se nos níveis 3 e 4 não se verifica variação regional significativa, nos níveis 4 e 5, Centro, Norte e Lisboa obtêm percentagens mais elevadas, com *scores* médios acima dos 485 pontos, enquanto no Algarve e no Alentejo somente 20% dos exames se encontram nesses níveis, sendo o *score* médio do Alentejo de 477,8 pontos e o do Algarve de 477,6 pontos.

Também as condições socioeconómicas e culturais dos países da OCDE são avaliadas no PISA como variáveis sociodemográficas, porque se tem vindo a provar que quanto mais elevado o estatuto socioeconómico e cultural (ESCS) melhor o desempenho em leitura. Portugal, apesar de estar na média da OCDE quanto ao desempenho em leitura, apresenta um

ESCS ligeiramente abaixo dos países membros dessa organização. Assim, 16,5% da variação dos resultados em Portugal é justificável pelo nível ESCS.

Numa análise comparativa dos resultados do PISA de 2000 e de 2009, verifica-se que Portugal aumentou o seu *score* médio através da diminuição do número de resultados abaixo do nível 2 (26,3% em 2000 contra 17,6% em 2009) e do crescimento das percentagens de exames nos níveis mais altos (0,8% de aumento para os níveis acima de 4). Logo, podemos afirmar que Portugal está a cumprir os objetivos da OCDE na implementação do PISA: “[*para*] *aumentar a representação dos alunos nos níveis mais elevados de proficiência, mas simultaneamente para diminuir a presença dos alunos nos níveis mais baixos, articulando, desta forma, objetivos não apenas de excelência como também de aquisição de competências básicas*” (Carvalho, 2011: 43). Outro dado importante a destacar, na comparação de resultados de 2000 e de 2009, é a diminuição da variação causada pela variável ESCS no *score* médio, podendo “*ser entendido como uma manifestação positiva de decréscimo de determinismo social nas trajetórias individuais (neste caso trajetórias de aquisição de competências)*” (Carvalho, 2011: 44). No entanto, essa diminuição de importância das condições socioeconómicas é muito mais significativa no domínio “*Extrair e recuperar informação*”, sendo ainda relevante no domínio “*Refletir sobre textos e avaliá-los*”. Apesar do peso do ESCS ter vindo a diminuir desde 2000, continuam a ser os alunos com menor ESCS que mantêm um *score* médio mais baixo em 2009, “*o que confirma a importância da origem social, especialmente no que se refere a constrangimentos no acesso a recursos nos resultados escolares e nas competências em literacia*” (Carvalho, 2011: 45).

Em resumo, a literacia em Portugal tem vindo a aumentar, independentemente das variáveis sociodemográficas que sejam analisadas, havendo uma melhoria mais ou menos significativa em todos os domínios, mas com especial destaque para o domínio “*Extrair e recuperar informação*”, com uma subida superior a 30 pontos. Para esta melhoria, a OCDE aponta como justificação algumas das políticas implementadas em Portugal desde 2005. Sendo Portugal um país marcado por fortes desigualdades sociais, as políticas pretenderam melhorar o acesso a recursos e promover a igualdade de oportunidades, “*aumentando a equidade de recursos e de desempenho entre alunos*” (Carvalho, 2011: 48), destacando-se o aumento de alunos beneficiários da Ação Social Escolar que triplicou de 2005 a 2009, a diminuição do absentismo dos professores, a melhoria das infraestruturas escolares desde 2008 e a implementação do Plano Nacional de Leitura em 2006.

1.3 A leitura como processo

A leitura é encarada desde há muito como um processo que envolve diferentes intervenientes: o texto, o leitor e o contexto, que serão explicadas detalhadamente nos pontos subsequentes a esta breve apresentação do processo de leitura. Antes de avançar com

a descrição detalhada das diferentes componentes do ato de ler, convém explicitar os diferentes modelos teóricos gerais que explicam o processo de leitura.

Solé (1997) oferece uma panorâmica geral do desenvolvimento dos diferentes modelos, iniciando-se com a descrição dos modelos *bottom-up* que preconizam a descodificação dos grafemas como foco principal da leitura, o que leva à assunção de que quando o leitor consegue ler todas as palavras de um texto, a compreensão do seu significado é garantida. Assume-se também um processamento sequencial e hierárquico do texto que se inicia, como já foi dito, na identificação dos grafemas e correspondência com os fonemas da linguagem oral, para prosseguir com a identificação dos sintagmas e das frases presentes no texto. A concatenação dos significados em frases leva à construção do significado final do texto. Adotando esta visão, o ensino-aprendizagem da leitura centra-se no estabelecimento de correspondências entre o oral e o escrito, entre os fonemas (sons da língua) e os símbolos gráficos que lhe correspondem (grafemas/letras), como já referimos no ponto 1.1 deste relatório.

Em resposta aos modelos *bottom-up*, decorrentes de uma determinada visão da função da linguagem, surgem os modelos *top-down*, segundo os quais o texto pouco contribui para a atribuição de significados na leitura. Assim, nestes modelos o papel do leitor é considerado central, sendo dado um protagonismo quase total aos conhecimentos prévios e às expectativas que os textos geram nos sujeitos. Ao contrário dos modelos *bottom-up*, os modelos *top-down* assumem que o processamento se dá de cima para baixo, isto é, da totalidade do texto para as suas unidades mínimas (grafemas), sendo este caminho determinado por inferências. Como seria de esperar, a adoção destes modelos implica a desvalorização do ensino-aprendizagem da descodificação, propondo que a unidade mínima de significação seja a proposição e não a palavra.

Em inícios dos anos 80 do século XX, surgem os modelos interativos como forma de equilibrar as visões tão antagónicas dos dois modelos até agora apresentados. Assumindo que a principal função da leitura é a compreensão da linguagem escrita, contribuem para ela tanto processamentos ascendentes (*bottom-up*) como processamentos descendentes (*top-down*), cada um deles em momentos e condições específicos de leitura. Segundo Norman e Brown (1979, referidos em Solé, 1997), os processamentos *top-down* levam à assimilação da informação quando esta coincide com as hipóteses que o leitor coloca no decorrer da leitura. Já os processamentos *bottom-up* entram em ação quando essas mesmas hipóteses são postas em causa pelo conteúdo do texto, seja porque contém informação nova e desconhecida do leitor ou porque contradiz o seu conhecimento prévio. Nestes novos enquadramentos, o protagonismo pertence tanto ao texto como ao leitor, sendo que o texto pode levar à ativação de processamentos cognitivos diferentes e que essa ativação depende, em grande medida, das hipóteses do leitor, baseadas no seu conhecimento prévio e na sua capacidade de inferir.

Em concordância com os modelos interativos, Sardinha (2006: 2) defende que efetivamente o leitor inicia o processo de leitura pela compreensão dos elementos da frase, partindo “*para a construção de modelos mentais*” que, em conjunto com o seu conhecimento prévio, lhe permitem “*captar os elementos essenciais, à medida que, levantando hipóteses, vai tentando integrar o texto nos seus conhecimentos anteriores*”.

1.3.1 O leitor

Ao adotar modelos interativos para a compreensão da leitura, o papel do leitor ganha relevo, nomeadamente no que diz respeito a dois grandes pilares da compreensão: o conhecimento prévio e as estratégias de leitura.

Desde os trabalhos de Ramelhart e de Minsky (1975, referidos em Blanco Iglesias, 2005), se considera que o conhecimento prévio dos leitores se encontra organizado em esquemas (ou *frames* na terminologia de Minsky) mais ou menos complexos, com os conhecimentos mais ou menos interligados, constituindo um quadro de referência, adaptável a uma realidade em mutação. Os conhecimentos adquiridos pela experiência organizam-se em esquemas que, por sua vez, formam uma estrutura na qual os conhecimentos se relacionam entre si. Segundo Blanco Iglesias (2005: 13), “*estos conocimientos proceden de la representación repetida de experiencias similares de las que es posible abstraer características comunes: experiencias de la vida real, la lectura de textos literarios y no literarios, textos cinematográficos...*”. De acordo com Solé (2001), são os esquemas mentais de conhecimento que permitem compreender diversas situações, incluindo o texto escrito, e inscrevem-se nessa categoria não só os esquemas culturais sobre o mundo, mas também os conhecimentos da língua em que o texto está escrito, sendo esta observação particularmente relevante para o caso da leitura em L2/LE.

Das estratégias de leitura, por seu lado, as predições e inferências parecem ser aquelas que ocupam um papel mais relevante, não esquecendo também a capacidade de autoavaliar a compreensão durante e após a leitura. Assim, as predições e inferências vão sendo elaboradas durante o processo de leitura, sendo função do texto validar (ou não) as predições e hipóteses do leitor, ou seja, a leitura como validação de hipóteses interpretativas depende em grande medida da capacidade do leitor de fazer perguntas e levantar hipóteses sobre o texto, sendo a compreensão vista como o momento em que “*las preguntas que nos vamos haciendo encuentran respuesta. La comprensión es un estado de no tener respuestas sin responder*” (Blanco Iglesias, 2005: 16).

Uma questão que se afigura também como essencial para a compreensão de um texto é o objetivo de leitura. Assim, se o que se pretende é aprender, a leitura apresentará determinadas características e será guiada por determinadas estratégias, que podem e devem ser diferentes das características e estratégias quando com a leitura se pretende entretenimento, por exemplo. Porque “[s]aber por qué hacemos algo (...), saber qué se pretende que hagamos o qué pretendemos con una actuación es lo que nos permite atribuirle

significado” (Solé, 2001: 35). No fundo, trata-se de tornar significativo o processo de leitura, o que pode ser alcançado, caso não seja o aluno a aproximar-se voluntariamente do texto, através de atividades de pré-leitura.

Em resumo, *“ao leitor, exige-se que contribua com as experiências, conhecimentos, habilidades e capacidades; ao texto, que transporte com ele outros textos que o precederam e permita o trabalho ao leitor”* (Machado, 2011: 92).

Estes movimentos de aproximação ao texto, ou esforços de interpretação, são provocados pelo próprio autor do texto que, ao deixar *“não-ditos”*, na terminologia de Eco (1992: 54), obriga o leitor a atualizar o conteúdo do texto, entenda-se o seu conteúdo profundo e não superficial. É por isso que *“um texto, mais decisivamente que qualquer outra mensagem, requer movimentos cooperativos ativos e conscientes por parte do leitor.”*

1.3.2 O texto

Um texto, com especial destaque para o texto literário, é, pelo menos desde o desenvolvimento da Linguística Textual, um ato comunicativo em si, associado a uma determinada forma e intenção comunicativa.

De acordo com Beaugrande e Dressler (1997, referidos em Blanco Iglesias, 2005), o texto possui propriedades psicolinguísticas, linguísticas, sociolinguísticas e computacionais, cujas características são da responsabilidade do autor. Assim, nas propriedades psicolinguísticas, destaca-se a aceitabilidade (em que o autor adequa o texto ao contexto em que prevê que seja lido) e a intencionalidade (o autor escolhe e articula as unidades linguísticas que compõem o “seu” texto de acordo com os seus objetivos). Nas propriedades linguísticas, a coesão e a coerência, interdependentes, ganham relevo nas tomadas de decisão do autor, é ele que seleciona os mecanismos linguísticos de coesão, como a repetição, a elipse, os marcadores textuais, entre outros, para que o texto surja como coerente, isto é, para que o texto seja entendido pelos leitores como um todo. A situacionalidade (relacionada com a adequação do texto a um contexto de língua mais vasto, com o estado psicológico do autor, com o tempo e lugar de produção do texto, o contexto histórico, as circunstâncias pessoais que levaram à escrita, entre outros) e a intertextualidade (que permite a aproximação e/ou o afastamento entre textos, através da tipologia textual) constituem-se como propriedades sociolinguísticas. Por fim, a informatividade que consiste essencialmente na quantidade de informação nova que um texto aporta. No caso desta propriedade específica, devemos ter em conta as palavras de Blanco Iglesias (2005: 23) que afirma que *“[u]n texto predecible, com información ya conocida por el lector, carece de interés y reduce la interacción propia de la lectura a su mínima expresión”*. Assim, os professores deverão garantir que os textos que irão explorar didaticamente possuem as propriedades adequadas ao nível cultural, linguístico e literário dos alunos, mas não devem deixar por isso de os “desafiar”, propondo textos que lhes permitam descobrir algo que

desconheciam, pensar de formas novas, ajustar a sua realidade a outras diferentes, neste caso, à diferente realidade do autor.

Tipologias textuais

Por se ter mostrado relevante em alguns estudos do processo interativo de leitura, como abordagem facilitadora da compreensão, daremos especial destaque às tipologias textuais (inscritas na propriedade intertextualidade da secção anterior). O labor de classificar os géneros textuais, discursivos e literários e, mais especificamente, a determinação da distinção entre género e tipo de texto, tem alimentado muita discussão, muitas opiniões e classificações diversas, sendo ainda hoje pertinente. Na linha de Marcuschi (2006), assume-se, neste trabalho, que género textual diz respeito aos textos “físicos”, ou seja, à realização material dos mesmos, possuidores de características sociocomunicativas, marcados pelo seu conteúdo, por uma composição que os distingue dos demais, por um estilo e por propriedades funcionais, devendo, no entanto, deixar-se também claro que *“mesmo apresentando alto poder preditivo e interpretativo das ações humanas [no caso que nos ocupa, na escrita], os géneros não são instrumentos estanque e enrijecedores da ação criativa”* (Marcuschi, 2006: 23). O facto de estarem fortemente associados à cultura e época em que se implantam, os géneros *“caracterizam-se muito mais por suas funções comunicativas, cognitivas e institucionais do que por suas peculiaridades linguísticas e estruturais”*, o que leva a uma *“difícil definição formal”*. De acordo com a teoria de linguagem adotada, Marcuschi (2006) assume que os géneros são quase tão vastos como os atos de linguagem, sendo considerado género os produtos dos atos de fala e de escrita. A fala gera géneros como o telefonema, a piada, a conversa espontânea, entre outros. Já a escrita gera cartas, e-mails, reportagens, romances, entre muitos outros. Em conclusão, os *“géneros são formas verbais de ação social relativamente estáveis realizadas em textos situados em comunidades de práticas sociais e em domínios discursivos específicos”* (Marcuschi, 2006: 27).

Os géneros, encarados como modelos comunicativos, permitem a criação de expectativas que se espera que o leitor implique no processo de compreensão, operando prospetivamente. Fernández (1993: 26) deixa claro que a identificação do género pode agilizar a compreensão de textos, na medida em que o reconhecimento de certos paradigmas de escrita permitem: a seleção da informação, a capacitação da sua função e conteúdo essencial, a predição de hipóteses sobre o desenvolvimento do texto, a relação com o emissor-autor do texto, as formas de aproximação ao texto e a atitude de leitura (crítica, curiosa, neutra, divertida ou poética) que o texto exige.

Já o tipo de texto é marcado *“pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas)”* (Marcuschi, 2006: 25), o que permite agrupar os textos em cinco grandes tipos: narração, argumentação, exposição, descrição e diálogo, destacando que cada género pode ser expresso através da utilização de um ou mais tipos de texto, tornando-o tipologicamente variado.

De acordo com Adam (2005, referido em Viana, 2013: 17), os textos narrativos organizam-se em torno de um eixo temporal, uma sequência de eventos. A descrição enumera os atributos de determinada entidade física ou psicológica, enquanto a argumentação oferece argumentos lógicos para a defesa ou refutação de uma dada tese. As sequências explicativas, que podem fazer parte de sequências maiores de outros tipos textuais, permitem que seja apresentado um problema e a sua justificação. Por fim, o diálogo com o qual se pretende simular a comunicação oral verbal.

Ao serem marcados por mecanismos linguísticos (seja semânticos ou pragmáticos) é possível avaliar a competência textual de um aluno pelo uso que faz desses mesmos mecanismos na compreensão de um texto. Assim, o aluno que possa prever determinados eventos/sentimentos por inferência provocada pelos marcadores discursivos, pelos conectores interfrásicos, pela seleção de vocabulário, entre outros mecanismos, estará mais apto a compreender o que lê (cf. Vilella e Koch, 2000, referidos em Viana, 2013).

Estruturas do texto

Como se depreende do texto anterior, a cada género associa-se uma determinada estrutura, sendo que essa estrutura pode facilitar ou dificultar a compreensão do texto que a contém. Aguiar e Silva (2002: 634) divide os textos em macroestruturas e microestruturas, sendo as primeiras relativas a aspetos de seleção semântico-pragmática e de composição técnica do texto, de forma independente do tópico ou tema do texto, e as segundas mais dependentes do tópico e “*constituídas por entidades léxico-gramaticais, fonológicas, gráficas, estilísticas e retóricas*”. As estruturas, tanto as macro como as micro permitem a coesão textual, mas cada uma contribui mais fortemente para diferentes coesões. Assim, se a coesão textual global se relaciona mais diretamente com a “*base semântica e [a]s macroestruturas*”, a coesão textual sequencial manifesta-se nas microestruturas, encontrando-se “*funcionalmente subordinada à coesão textual global*”. Comumente designadas por estrutura externa e estrutura interna, respetivamente, as macroestruturas podem encontrar-se nas divisões internas do texto (em Capítulos - romances; em Introdução, Desenvolvimento e Conclusão - textos argumentativos; em Estrofes - textos poéticos; em Atos - textos dramáticos...), no sentido de Fernández (1993: 30), são estes os elementos que produzem “*el efecto de una fotografía aérea, o la visión del plano de una ciudad, que [...] va tomando vida y llenándose de sentido*”. Já as microestruturas tornam-se visíveis nos lexemas selecionados, nos recursos estilísticos utilizados, nos conectores discursivos empregues, entre outros elementos gramaticais.

Logo, se cada tipo de texto se organiza de um determinado modo, o reconhecimento dessa organização conduz a uma primeira forma de compreensão, devendo então ser dada especial atenção, nas atividades de pré-leitura, à observação da estrutura externa do texto como forma de encontrar pistas para a interpretação. Essas pistas podem ser encontradas sob diferentes aspetos, dos quais destacamos os selecionados por Fernández (1993: 29):

“situación del texto, formato, títulos y subtítulos, firma y procedencia, autor, introducción y cabeceras, partes y párrafos, índices y sumarios, lemas, guiones y puntos, tipos de letra, numeraciones de los apartados, sangrados del margen, recuadros, notas y citas, esquemas, maquetación, y todo tipo de ilustraciones”.

1.3.3 O contexto

Fortemente apoiada na componente sociocultural do nosso conhecimento, a leitura é também condicionada pelo contexto de produção do texto escrito e de receção do mesmo. Amado e Sardinha (2013: 37) esclarecem que, ao referirmo-nos ao contexto, temos em conta o *“contexto psicológico, social e físico do leitor, com a motivação para a leitura, com o tipo de leitura e respetivos objetivos, com a comunidade de acompanha a leitura, com o ambiente de leitura, com o conforto que sente, com o tempo disponível”*. Também Coseriu (1997, referido em Aventín Fontana, 2004) assume a existência de diferentes contextos que condicionam a leitura. Assim, refere o contexto físico, o contexto empírico, o contexto natural, o contexto prático ou ocasional, o contexto histórico e o contexto cultural, sendo que alguns contextos se relacionam mais com o leitor e outros com o texto. Aliás, o texto, por se tratar de uma comunicação assíncrona em que recetor e emissor não partilham espaço físico e os demais contextos referidos anteriormente, constitui-se como uma unidade comunicativa de mais difícil compreensão do que a comunicação oral, assumindo Sanz e Fernández (1997: 26, citados em Aventín Fontana, 2004) que essa *“dificultad es proporcional a la distancia espacio-temporal entre los respectivos contextos del emisor y del receptor”*.

Outro contexto que importa referir é o próprio texto, isto é, os contextos dentro do texto que permitem a atualização deste por parte do leitor, como afirma Aventín Fontana (2005: 7): *“todo aquello que rodea la actualización es el contexto, ya que éste la determina y la hace posible”*.

No que respeita à atualização do significado de palavras desconhecidas, Alonso e Mateos (1985: 13) assumem que o contexto pode fornecer pistas para o incremento do vocabulário necessário. Essas pistas são classificadas em 8 tipos:

- 1) Pistas temporais: frequência da palavra desconhecida (X) e momentos em que X ocorre no texto;
- 2) Pistas espaciais: localização de X;
- 3) Pistas valorativas: *“valor de X o de los tipos de afecto que suscita”*;
- 4) Pistas de descrição estática: propriedades físicas de X;
- 5) Pistas de descrição funcional: propriedades funcionais de X, nomeadamente, finalidades, ações em que se envolve e usos, entre outras;
- 6) Pistas causais: *“posibles causas o condiciones facilitadoras de X”*;
- 7) Pistas de classe: classe de palavras a que pertence X, aferida quer através dos traços morfológicos quer por relações semânticas como a hiperonímia;
- 8) Pistas de equivalência: relações de sinonímia e de antonímia com X.

A ocorrência ou não das referidas pistas e a sua importância na contextualização do significado semântico-lexical está dependente das variáveis moderadoras frequência da palavra desconhecida, variabilidade de contextos em que X aparece, densidade de palavras desconhecidas, importância da palavra desconhecida no conteúdo, utilidade do conteúdo em que X se insere, grau de concreção da palavra e do contexto e utilização do conhecimento prévio para aplicar as oito pistas descritas anteriormente (cf. Alonso e Mateos, 1985: 13).

Em conclusão, o texto é escrito num contexto físico, psicológico e histórico próprio, que difere do contexto físico, psicológico e histórico em que é lido, o que por si só dificulta a compreensão da linguagem escrita. Por outro lado, o leitor deve assegurar que está num contexto físico e psicológico adequado aos seus propósitos de leitura (bem estar físico e emocional, condições de luminosidade e ruído, etc.). A criação do contexto físico e psicológico ideal permite ao leitor ler compreensivamente um texto, o que implica também interpretar o texto como um todo e buscar nele as pistas que lhe permitem potenciar quer os significados mínimos (os das palavras) quer os significados globais.

1.4 Leitura e compreensão: estratégias de compreensão leitora

Para que a leitura derive em compreensão, objetivo de uma aprendizagem para a literacia, o professor deve ter em conta diferentes questões, sendo de destacar, segundo Fernández (1993), as intenções que conduzem à leitura. Cada intenção gera leituras realizadas de diferentes formas como mostra o quadro 1 abaixo:

LEITURA SILENCIOSA			
EXTENSIVA	INTENSIVA	RÁPIDA E SUPERFICIAL	INVOLUNTÁRIA
Por prazer ou interesse	Para obter informação num texto	Para obter informação sobre um texto	Por exemplo: anúncios, cartazes, etc.

Quadro 1 - Tipos de leitura (adaptado de Aventín Fontana, 2004: 10)

Para Baker e Brown (1984, referidos em Solé, 2001), compreender é um ato que resulta da ativação dos conhecimentos do leitor em relação ao tema e aos objetivos de leitura. Segundo Solé (2001: 33) “[d]ichos objetivos determinan no sólo las estrategias que se activan para lograr una interpretación del texto; además establecen el umbral de tolerancia del lector respecto a sus propios sentimientos de no comprensión”, sendo esta capacidade de autoavaliação da compreensão ela própria uma estratégia de compreensão leitora.

Esta autoavaliação enquadra-se nas capacidades de metacognição dos indivíduos, entendidas como “la capacidad consciente o inconsciente de captar las exigencias de una situación de aprendizaje y responder adecuadamente a ellas” (Barranco Pérez, 2007: 194). Vista como competência ideal para se promover qualquer tipo de aprendizagem, na leitura é encarada como a capacidade de perceber o momento em que a compreensão se perdeu e as formas de recuperar dessa perda. A escola deve, nesse caso, treinar sistematicamente as

estratégias que permitem compensar os erros de interpretação e as perdas de compreensão, como ignorar o erro e continuar a ler, suspender o juízo na esperança de encontrar a solução mais à frente no texto, formular hipóteses que atuam como questões pendentes, voltar a ler o conteúdo que causou o erro, reler o contexto prévio a esse conteúdo ou consultar uma fonte externa, como uma enciclopédia, por exemplo (cf. Alonso e Mateos, 1985: 16).

Além da definição do propósito da leitura - que permite uma adequada extração do conhecimento prévio - e das estratégias metacognitivas, a leitura implica o estabelecimento de inferências variadas, como hipóteses, previsões e conclusões, que devem ser validadas pelo conteúdo aportado pelo texto. Quando essas hipóteses são invalidadas, é exigido ao leitor que construa novas hipóteses. Solé (1997: 20) aponta como boa técnica para levantar hipóteses o autoquestionamento dos leitores através da formulação de perguntas como: *“¿cuál podrá ser el final de esta novela? ¿qué sugeriría yo para solucionar el problema que aquí se plantea? ¿cuál podría ser el significado de esta palabra que me resulta desconocida? ¿qué le puede ocurrir a este personaje?”*

Uma estratégia que, por vezes, é usada inconscientemente e que a escola pode promover de forma consciente é a que permite sintetizar o conteúdo do texto para melhor o enquadrar no conhecimento. Para isso, destacam-se as tarefas que possibilitam uma identificação rápida do núcleo de conteúdo, como sublinhar e elaborar esquemas de interpretação com os dados mais relevantes, e fazer resumos dos textos lidos. No que diz respeito aos resumos, Solé (1997: 21) ressalta que devem ser elaborados de forma a promoverem a transformação do conhecimento, *“[...] (que integran la aportación del lector, quien mediante el proceso de lectura/redacción puede elaborar con mayor profundidad los conocimientos adquiridos y atribuirles significado propio) por oposición a resúmenes que se limitan a decir el conocimiento de otro con menos palabras.”* Os alunos devem, portanto, ser convidados a elaborar resumos críticos, resumos em que eles próprios assumem o que entenderam e como o entenderam.

De acordo com Alonso e Mateos (1985: 14), interessa também à escola desenvolver atividades que promovam a construção de modelos de compreensão e a organização da mensagem dos textos em estruturas coerentes. No primeiro caso, importa salientar as estratégias de compreensão de significados de palavras desconhecidas, com utilização da informação presente no contexto, e da formulação de perguntas ao texto, que permitirão a concentração da atenção nas partes do conteúdo que respondem a essas perguntas. Já no segundo caso, os alunos devem saber *“[i]dentificar los distintos tipos de relaciones lógicas y retóricas que pueden establecerse entre las proposiciones de un texto tanto en un nivel micro como macroestructural y conocer las claves típicas explícitas que señalan tales relaciones”* (Alonso e Mateos, 1985: 16). É neste ponto que o ensino formal pode contribuir promovendo a aprendizagem através da elaboração de esquemas, imagens e analogias, do autoquestionamento, da utilização das ajudas auxiliares presentes nas questões que acompanham o texto e nos seus organizadores e da releitura.

Em resumo, a escola deve potencializar a compreensão valorizando estratégias de diferentes tipos, seja antes da leitura, durante a leitura e após a leitura, sintetizadas no quadro 2:

Estratégias	Pré-leitura	Durante a leitura	Após a leitura
Propósito de leitura	Leio para quê?	Estou a ler de acordo com o meu propósito?	A leitura cumpriu o seu propósito?
Conhecimento prévio	O que sei sobre o texto? O que preciso de saber para ler o texto?	O meu conhecimento é suficiente para compreender o texto?	Transformei o meu conhecimento prévio?
Metacognição	De que tratará o texto? Como se construirá a exposição/narração?	Onde deixei de compreender? Porquê? Como compenso essa perda?	Precisarei de reler partes do texto?
Inferências		Qual será o final? Que soluções encontro para as questões que me coloco?	
Síntese crítica		Qual é o núcleo de sentido do texto?	Como interpreto o texto? Que pistas encontrei para a minha interpretação?

Quadro 2 - Questões de compreensão durante a leitura

1.4.1 O professor de línguas como promotor da compreensão leitora

Segundo Sanz (2002, referida em Aventín Fontana, 2004), os professores de línguas devem estar dotados de determinados conhecimentos específicos para que possam facilitar o processo leitor dos seus alunos. Assim, é essencial que o professor domine conhecimentos culturais (desde o conhecimento histórico, ao conhecimento do conjunto da obra do autor que se vai ler, ao conhecimento da própria história literária), conhecimento da teoria da literatura que lhe permitam identificar os géneros e trabalhar com eles, de forma a ativar conhecimentos prévios dos alunos e procurar hipóteses interpretativas, conhecimentos linguísticos tanto da língua em geral como do contexto específico da produção escrita literária, como a polissemia, a expressividade e a ambiguidade. Por fim, os conhecimentos didáticos também devem constar da “bagagem” de um professor de línguas, pois com eles poderá trabalhar no sentido de ativar as estratégias necessárias a uma leitura eficiente, nas quais se destaca a metacognição.

A um professor de língua estrangeira, interessa sobremaneira saber como pode “aproveitar” as competências de leitura que o aluno já possui no contexto da sua língua

materna, uma vez que a Hipótese da Interdependência Linguística (descrita em Blanco Iglesias, 2005: 18-19) assume que as destrezas de leitura e escrita adquiridas em LM estão disponíveis para ser usadas na L2/LE. Assim, ressalta a importância de o professor conhecer as habilidades leitoras dos seus alunos antes de lhes propor atividades de leitura em língua estrangeira.

Contrariamente, a Hipótese do Limiar Linguístico, também descrita em Blanco Iglesias (2005: 19), considera que essa transferência não ocorre de forma simples e linear, sendo necessário que os alunos possuam mais ou menos vastos conhecimentos linguísticos/gramaticais da L2/LE para poderem transpor as suas habilidades em língua materna para a língua estrangeira.

De forma a compreender qual das hipóteses condiciona mais fortemente a aquisição de competências de leitura em língua estrangeira, têm sido desenvolvidas diversas investigações, das quais destacamos a de Codina e Usó (2000, referidos em Blanco Iglesias, 2005), segundo a qual a ativação do conhecimento prévio, uma das estratégias mais significativas no contexto da compreensão textual, é consideravelmente mais eficaz quanto maior o conhecimento da língua.

Em conclusão, um professor de língua deve ter em conta o estado de desenvolvimento dos seus alunos no que diz respeito à sua competência de leitura na língua materna, mas deve priorizar a aquisição de competências linguísticas na língua estrangeira, já que *“el conocimiento de la lengua del texto es imprescindible para que el conocimiento del mundo y las habilidades lectores en la lengua materna del estudiante puedan contribuir a una adecuada comprensión del texto”* (Blanco Iglesias, 2005: 20).

As atividades propostas durante as “aulas de leitura” devem também receber um especial cuidado na sua planificação e implementação. Como sabemos, ainda hoje é bastante comum adotar-se uma sequência didática como a que se apresenta em seguida, formulada nas palavras de Solé (2001: 29):

- 1) Leitura em voz alta por parte dos alunos (cada um lê um fragmento enquanto os outros acompanham)
- 2) Correções fonéticas por parte do professor ou de colegas quando ocorrem erros de pronúncia
- 3) Resposta a perguntas sobre o conteúdo, normalmente formuladas pelo professor
- 4) Realização de uma ficha de trabalho, tipicamente baseada nos conteúdos linguísticos do texto, para sistematizar conhecimentos adquiridos com a leitura, sejam de natureza ortográfica, de vocabulário, culturais...

A esta sequência é possível apontar uma série de críticas, mas não deixando de afirmar que pode ser uma boa prática pedagógica em contextos de iniciação à leitura. Em primeiro lugar, não se encontra neste tipo de sequência qualquer ativação do conhecimento prévio dos alunos ou aferição das suas motivações para a leitura desse texto. Em segundo lugar, a leitura em voz alta é considerada “inimiga” da compreensão, principalmente em

língua estrangeira, já que leva os alunos a “distraírem-se” com a pronúncia e com a velocidade, em vez de focarem a sua atenção no conteúdo (cf. Fernández, 1993: 14). Em terceiro lugar, a ficha de trabalho pode servir como forma de avaliar a compreensão leitora, mas essa avaliação difere substancialmente de uma atividade de compreensão, ou seja, o texto é lido e avalia-se o grau de compreensão final, no entanto nada é feito (ou muito pouco é feito) para ensinar estratégias de compreensão ou para promover essa mesma compreensão, isto é, “*no se interviene en el proceso que conduce a esse resultados, (...) no se enseña a comprender*” (Solé, 2001: 20).

As deficiências didáticas de que a sequência apresentada padece são semelhantes às que se podem encontrar em exercícios de “interpretação” que dão destaque a questões como *O que considera mais importante?, Do que gostou mais?*. E o principal defeito volta a ser que este tipo de exercícios privilegiam os resultados da leitura e não o processo que resulta em compreensão, convertendo a leitura numa prova, “*una comprobación sobre si el alumno-lector ha sabido encontrar el sentido del texto, dando por hecho que hay un significado correcto y otro incorrecto*” (Blanco Iglesias, 2005: 25).

Assim, aos professores de línguas é pedido que desenvolvam atividades de leitura que permitam a centralização no conhecimento prévio e nas estratégias de leitura dos alunos, que opere como um facilitador de aprendizagens. Para isso, o professor deve promover um ambiente de aprendizagem em que os alunos se sintam estimulados a ler por si próprios, com a sua própria intencionalidade, retirando dos textos a informação para eles relevante e passível de conduzir a transformações, quer no conhecimento do mundo quer no conhecimento da língua.

Neste sentido, Fernández (1993) constrói um guia para a utilização da leitura em contexto de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras. À partida, a leitura de um texto neste contexto tem já determinado o porquê de ler, podendo servir diferentes propósitos como copiar modelos de escrita (cartas, descrições, etc.), tirar notas, obter informação para uma apresentação sobre um determinado tópico cultural, entre outros.

Nas ditas atividades de pré-leitura, que pretendem ativar os conhecimentos prévios dos alunos e encarar o texto com maior motivação e capacidade de compreensão, Fernández (1993: 31-32) propõe que sejam dinamizadas atividades orais para reconhecer (i) os conhecimentos e experiências pessoais relacionadas com o que se vai ler, (ii) o género e tipo de texto, (iii) a estrutura externa do texto. Também se deve trabalhar as informações que o texto aporta antes da leitura propriamente dita, isto é, ainda no contexto do debate ou da tempestade de ideias, os alunos são convidados a refletir e fazer predições com base no título, na identificação das personagens, das ilustrações que acompanham o texto, etc. Estas atividades de pré-leitura produzem um efeito de imagem global, que permite que os alunos preencham as lacunas desta pré-leitura com o conteúdo significativo que encontrarão no texto durante a leitura.

Durante a leitura, é comum e expectável que o aluno se depare com diversas dificuldades de compreensão ou de atribuição de significado. Em línguas estrangeiras costuma haver a preocupação de atribuir um significado a cada palavra, ignorando muitas vezes aquilo que já sabemos das nossas experiências de leitura anteriores, isto é, que não necessitamos de todos os significados lexicais para compor o significado de um texto. Os professores de línguas devem assim promover junto dos seus alunos mecanismos que lhes permitam deduzir significados de palavras pelo contexto em que surgem, caso essas se revelem essenciais para a compreensão do todo. Neste sentido, Fernández (1993: 33) esclarece que durante a leitura realizamos diferentes tarefas de aproximação ao significado, como seja a discriminação dos prefixos e sufixos específicos da L2/LE, o uso extensivo das famílias de palavras e campos semânticos, as referências às palavras-chave previamente identificadas e, em último recurso, o uso do dicionário. O que fica claro é que o professor deve abster-se, o mais possível, da tradução de palavras, promovendo junto dos alunos a curiosidade pelo seu significado e importância no contexto geral do texto.

A dificuldade de leitura em L2/LE reside particularmente na necessidade que os alunos sentem de perceber cada palavra, cada frase, saturando a memória de informação gramatical que pode ocultar o sentido global do texto. Como auxiliares de memória, Fernández (1993: 34) aponta o sublinhar, o tirar notas, o preenchimento progressivo de esquemas, o resumo e o avançar apesar da incompreensão inicial. Estas estratégias configuram-se, portanto, como mais um papel que o professor-instrutor de leitura deve promover junto dos seus alunos.

Como afirmámos no ponto 1.3.2, referente ao texto, a coesão é um dos mecanismos linguísticos que os textos utilizam para veicular os seus conteúdos de forma compreensiva. Assim, assume-se que os conectores do discurso e os elementos anafóricos apresentam um papel fundamental na hora de ler compreensivamente um texto. Tendo em conta esta informação, o professor de línguas deve ensinar os seus alunos a identificarem os conectores discursivos e anáforas e fazer exercícios de preenchimento de lacunas e de substituição que envolvam estes operadores. Convém ressaltar que estes exercícios devem ser feitos durante todo o ano, em todas as atividades que se realizem, a fim de consolidar mais facilmente os conhecimentos e também para evitar que a leitura sirva como pretexto unicamente para as práticas gramaticais.

Os dicionários autónomos, isto é, dicionários que o aluno vai construindo durante a aprendizagem formal de vocabulário e de gramática e durante a leitura de textos revelam-se também uma boa estratégia a implementar durante todo o ano letivo, para que os alunos possam procurar, por si próprios, as informações que consideram mais difíceis de memorizar ou de utilizar.

Por fim, existem também as atividades que devem ser desenvolvidas depois da leitura. Como dissemos anteriormente, uma ficha de trabalho que permita avaliar a compreensão do texto nem sempre é o modo mais eficaz de promover a leitura compreensiva,

podendo gerar frequentemente respostas mecânicas, isto é, respostas que se conseguiram encontrar na estrutura superficial do texto. Para que os objetivos das atividades leitoras sejam plenamente cumpridos, propomos a criação de modelos de ficha de leitura, a preencher pelos alunos no final das atividades propostas ou quando terminem a leitura (que pode ou não ocorrer em aula). As fichas de leitura, normalmente em formato de questionário, podem permitir aferir se o texto foi ao encontro do propósito inicial de leitura, isto é, o aluno terá conseguido responder às perguntas que se formulou inicialmente? Terá conseguido consolidar os seus conhecimentos num campo específico? Conseguiu validar as hipóteses iniciais que formulou aquando da tempestade de ideias? Como reforça Fernández (1993: 4), “[e]s importante tomar conciencia de si se ha aprendido y qué, señalar si las cuestiones que ha generado la lectura han sido contestadas o no, o sea si la lectura ha cumplido su objetivo y recoger las preguntas que ha generado a su vez ese texto”. Além do inquérito geral aos objetivos e compreensão da leitura, os alunos também podem ser convidados a fazer resumos do conteúdo do texto e uma crítica pessoal ao mesmo, quer tendo em conta o enriquecimento e aprendizagem alcançados, quer pela apreciação estética do mesmo.

Estas fichas de leitura cumprirão dois objetivos avaliativos essenciais. Em primeiro lugar, a autoavaliação do aluno que, ao preenchê-la, se apercebe das suas dificuldades e conquistas de forma muito mais clara do que se o professor lhas indicasse, como aconselhado no Programa e Organização Curricular do Espanhol para o Ensino Básico, do Ministério da Educação, que indica que a avaliação deverá permitir “ao aluno controlar em pequenos passos a sua aprendizagem, consciencializar os seus progressos e as suas dificuldades, não acumular deficiências e lacunas, refletir sobre os seus erros para ensaiar outros caminhos” (ME, 1997: 33). Por outro lado, o professor pode analisá-las numa perspetiva de evolução da sua prática docente, como também é aconselhado no referido programa: “[a avaliação] permite ao professor analisar criticamente a sua intervenção, introduzir mecanismos de correção e reforço, definir estratégias alternativas, orientar a sua atuação com os alunos, com os outros professores e ainda com os encarregados de educação” (ME, 1997: 33).

2. Tipos de texto no Ensino Básico do Espanhol Língua Estrangeira (ELE)

Sabemos que a leitura é uma das destrezas que deve ser treinada no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras, a par da audição, da interação oral e da escrita, sendo considerada por alguns autores como a destreza que potencia o desenvolvimento das restantes. É neste sentido que Morote Magán (1998: 312) afirma que os bons leitores “*desarrollan mejor sus capacidades de expresión, comprensión y comunicación; que quién está en contacto asiduo con la lectura, está en posesión de un léxico y una sintaxis más ricos y variados, que los que no leen; que quienes leen mucho cometen menos faltas de ortografía y sus escritos son más claros y coherentes*”.

No entanto, apesar da sua importância, ainda não é claro que tipo de textos promove uma melhor aquisição da destreza de leitura.

De qualquer forma, tentaremos aqui defender um modelo “holístico” de leitura, no sentido de se promover o uso de textos de diferentes naturezas, com a intenção de promover uma aprendizagem abrangente da língua. Assumiremos, então, que no ensino de ELE devem ser usados tanto textos autênticos como textos construídos com a intenção de ensinar a língua, aplicados em alturas específicas, com objetivos específicos e sempre com a intenção de potencializar a compreensão e o uso da língua estrangeira escrita.

2.1 Os textos autênticos

A importância da utilização de textos autênticos ganhou força com o advento do método comunicativo, na década de 80 do século XX, que, em substituição de modelos mais tradicionais, pretende colocar os aprendentes de uma língua estrangeira em contacto com a língua real, não fabricada, permitindo-lhes, assim, adquirir mais rapidamente a competência comunicativa necessária para o contacto com pessoas falantes da língua meta ou com materiais que utilizem essa mesma língua. Os textos autênticos revelam-se instrumentos fortes para um dos princípios dos modelos interativos na medida em que, ao terem sido produzidos não com intenções didáticas, mas sim como expressão de necessidades comunicativas de elementos da língua-meta, mais facilmente são significativos e permitem identificar o “Para quê” da leitura, considerado tão comumente essencial para a compreensão textual. Por exemplo, se em vez de utilizarmos um texto fabricado sobre a rotina diária de um jovem espanhol, recorrermos a uma reportagem jornalística, produzida para uma revista infanto-juvenil espanhola, onde seja retratada essa mesma rotina através de depoimentos reais e comentários pessoais, mais facilmente os nossos alunos se motivarão para a apreensão dos significados nela inscritos.

Os textos literários

Apesar de defendido por muitos como texto autêntico (Pedraza, 1996 e Casado, 1999, referidos em Fortes Prado, 2010), o texto literário não mereceu especial atenção na aplicação dos métodos comunicativos, o que poderá ter acontecido tanto porque se associava a antigas metodologias, como por “*la creencia de que los textos literarios no están capacitados para cubrir las necesidades comunicativas de unos alumnos cuya pretensión principal es aprender una lengua extranjera*” (Fortes Prado, 2010: 7).

Atualmente, assiste-se a um movimento em defesa do uso da literatura nas aulas de ELE (Ocasar, 2003; Juárez, 1996; Albadalejo, 2007, entre outros, referidos em Fortes Prado, 2010) por se acreditar que a utilização do texto literário, no contexto educativo, acarreta diversas vantagens. Apresentamos, em seguida, uma súmula dessas vantagens de acordo com o enquadramento teórico de Fortes Prado (2010: 9-14). Assim, segundo a autora, o texto literário permite:

- 1) Contribuir para a construção da competência cultural, intercultural e literária;
- 2) Contactar com “*muestras del comportamiento lingüístico y cultural de la colectividad que habla la lengua*” (Jouini, 2008: 152, citado em Fortes Prado (2010: 10));
- 3) Contactar com uma gramática, um léxico e uma sintaxe perfeitamente contextualizados;
- 4) Um tratamento lúdico do ensino;
- 5) O desenvolvimento de atividades comunicativas na aula, entre pares, como seja os debates, as apresentações, entre outras dinâmicas;
- 6) Promover a competência de escrita, já que se entende que “*la lectura de textos escritos con corrección, con claridad, con belleza, es uno de los mejores medios para mejorar la expresión escrita de nuestros alumnos, pues el lector tiende a imitar la expresión del autor, capta y memoriza inconscientemente el léxico, las construcciones sintácticas, los recursos expresivos, haciéndolos suyos, y utilizándolos después en sus formas expresivas escritas*” (López Molina, 2000: 42, citado em Fortes Prado (2010: 12));
- 7) Ser lido e relido, dentro e fora da sala de aula, durante e após a frequência de aulas de ELE, permitindo uma aprendizagem e um contacto fora do contexto formal o que poderá levar ao reforço dessa mesma aprendizagem.

Classificado *a priori* como texto complexo, o texto literário é entendido “*como um dos pilares sobre que assenta o desenvolvimento de uma literacia mais compreensiva e inclusiva*” (Buescu *et al.* (2014: 6). Convém é ressaltar que essa elevada complexidade exige do professor um trabalho aturado de contextualização (histórica, cultural, estética, etc.) a fim de que o interesse dos alunos pelo seu estudo aumente, de que a motivação se mantenha e de que percebam porque é importante ler literatura e estudar as suas diferentes expressões ao longo dos tempos e das culturas.

2.2 Os textos “didáticos”

A etiqueta textos didáticos pode parecer algo estranha no contexto em que se inscreve o presente relatório, já que todos os textos podem ser utilizados para o ensino-aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, referimo-nos aqui aos textos construídos com o único objetivo de ensinar a língua, sejam escritos por aprendentes da língua (os que mais à frente designaremos “textos de produção própria”), sejam escritos por quem ensina (professores, autores de manuais, de plataformas *on-line* de ensino, etc.). Seguidamente, apresentamos um exemplo de um texto “didático”, retirado do manual Abanico³:

³ Chamorro *et al.* (2010). *Abanico - Libro del Alumno* (p. 70).

 **11. Un poco de historia... y literatura**

Ya sabéis que los árabes estuvieron en España mucho tiempo, casi ocho siglos. Llegaron en el año 711, ocuparon prácticamente toda la Península Ibérica. que recibió el nombre de Al-Andalus y después, poco a poco, fueron perdiendo terreno, empujados por los cristianos del norte que se organizaron para luchar contra los que consideraban "invasores". En enero de 1492, tras una larga guerra contra los Reyes Católicos, Boabdil, el último rey musulmán de España, entregó las llaves de su reino, Granada, a Isabel y Fernando, se retiró a unas montañas cercanas a la capital, las Alpujarras, y dejó definitivamente a su país en manos de los reyes cristianos. Lo que vamos a contaros ahora es la fantástica historia que surgió para explicar los motivos por los que los árabes entraron en España y la conquistaron. Ya veréis que es una historia interesante, con suspense, intrigas... ¡como en aquellos tiempos no existía el cine, había que hacer algo!, ¿no?

Para que vosotros trabajéis también un poquito, os dejamos los verbos sin colocar -los tenéis debajo-. Ponedlos, pero recordad que esto sucedió hace muchos, muchos años.



Figura 1 - Exemplo de texto "didático" presente em *Abanico*

Como ocorre tantas vezes em manuais de línguas, mesmo nos que se destinam a níveis mais avançados da aprendizagem da língua, como é o caso do manual de onde extraímos o texto acima, além de a parte de leitura ter sido criada pelos próprios autores do manual, apresenta seguidamente um exercício de gramática para preencher lacunas de texto com verbos.

Não defendemos a erradicação deste tipo de texto, aliás, todos os textos podem desempenhar o seu papel no ensino de uma língua estrangeira. No entanto, queremos deixar claro que, quando utilizamos este tipo de texto com o objetivo de treinar a competência gramatical, não estamos a promover a compreensão leitora, a não ser que o professor, que deve ser um elemento criativo e capaz de contextualizar o manual às necessidades dos seus alunos, se "aproveite" do texto apresentado para explorar estratégias de compreensão. A título de exemplo, o texto da figura 1 pode ser usado para ativar o conhecimento prévio dos alunos, para introduzir uma aula dedicada à cultura, para promover uma partilha de ideias e projetos sobre a influência árabe em Espanha e Portugal. Tantas e tantas dinâmicas que um texto pode gerar, mesmo que nos manuais não surja explicitamente esse tipo de atividades.

Cabe, então, ao professor usar os textos da forma que lhe pareça mais pertinente no contexto e mais adequada aos seus alunos, não deixando que um manual, a sua ordenação específica, as suas propostas de atividades e as suas interpretações condicionem completamente o trabalho de alargamento dos conhecimentos e competências dos alunos, o

que vai ao encontro da afirmação de Amado e Sardinha (2013: 54) de que “*O professor atual necessita, claramente, de ser um espetador atento do mundo, um ser humano desejoso de crescer contínua e ininterruptamente, um crítico da sociedade em que vive e dos problemas que a rodeiam e a afligem, um organizador de informação, um orientador de aprendizagem, uma criador de materiais pedagógicos, [...]*”.

Os textos de produção própria

Dentro daqueles textos que consideramos especificamente elaborados para o contexto de ensino-aprendizagem da língua, destacamos a importância dos textos gerados pelos próprios alunos.

Não sendo ainda uma prática recorrente em Portugal, cremos que o trabalho entre pares de escrita e leitura dos textos produzidos pelos alunos pode ser de grande importância para o processo de aprendizagem da leitura. Além das vantagens motivacionais e educativas associadas ao trabalho colaborativo, devemos ainda destacar a importância da heteroavaliação por pares, da correção entre pares, da redução de esforço que pressupõe ler e interpretar um texto produzido por um leitor-avaliador que se encontra no mesmo contexto (etário, de competência, sociocultural...) que o autor-avaliado.

Apesar de não serem amplamente usadas, propomos seguidamente algumas atividades que permitirão aproveitar o potencial pedagógico das produções escritas dos próprios alunos (cf. Morote Magán, 1998: 318):

- Decorar a sala com motivos de leitura;
- Construir murais com ilustrações, notas, esquemas e comentários relativos a determinado tema, de preferência esses temas devem ser escolhidos pelos próprios alunos e enquadrados no programa geral da disciplina;
- Fazer exposições e debates baseados em textos mais extensos escritos pelos alunos;
- Publicar periodicamente um jornal escolar sobre a disciplina;
- Participar em iniciativas interdisciplinares em que a língua estrangeira seja utilizada da forma mais natural possível (tradução de artigos interessantes, promoção de exposições sobre a língua e a cultura estrangeiras, etc.);
- Fazer representações teatrais na língua estrangeira, baseadas em textos que tenham sido bastante apreciados pelos alunos.

2.3 Suportes de leitura antigos e modernos

O livro e o papel continuam a ter um lugar de enorme relevância quando se aborda a questão do ensino da leitura e da escrita. No entanto, como destaca Azevedo (2011: 10), devemos estar conscientes de que hoje em dia a literacia implica também que os nossos alunos sejam capazes de:

- “*Procurar, construir e compreender a informação na internet.*”

- *Efetivamente usar um motor de busca para procurar informação precisa sobre algo.*
- *Avaliar criticamente a informação encontrada no espaço Web, inferindo quem a criou, que ponto de vista adota e o modo como a informação é apresentada.*
- *Enviar uma mensagem de correio eletrónico numa variedade de contextos e para uma multiplicidade de destinatários para obter informação útil.*
- *Utilizar um processador de texto de forma efetiva.”*

Cassany (2004) também ressalta as implicações da leitura na Internet, destacando o facto de novas comunidades virtuais de interlocutores surgirem, baseadas em fatores não geográficos e que comunicam de forma diferente da “tradicional”. Assim, os utilizadores da Internet leem e escrevem com novos géneros textuais (correio eletrónico, conversação síncrona, *site*), leem e escrevem textos com estruturas muito diferentes das anteriores, com valorização do hipertexto e da intertextualidade, usam formas linguísticas próprias deste meio (como os *emoticons* e a ortografia truncada), utilizam novos formatos (ecrã por papel, teclado por papel e instrumento de escrita). Tantas mudanças acarretam, segundo Cassany (2004: 2) uma evolução também dos processos cognitivos “*implicados en la interacción, la lectura o la escritura y se aventuran cambios significativos en la cultura y las formas de pensamiento de las sociedades (expansión de la democracia, incremento de la capacidad de comunicación y de las libertades, etc.)*”.

Falamos então atualmente de uma literacia digital, cujas componentes são apresentadas por Shetzer e Warschauer, referidos em Cassany (2004), da seguinte forma:

Componente de comunicação: permite “*inactuar a través de medios tecnológicos que presentan un sistema alternativo de reglas y protocolos interactivos: se usan géneros nuevos, con estructuras discursivas, registros y fraseología diferentes a las orales o escritas*” (Cassany, 2004: 5).

Componente de construção/escrita: com as alterações mais relevantes a consistirem na passagem de ensaios para hipertextos, da escrita individual para a coautoria e da construção de textos escritos para produtos multimédia.

Componente de investigação: permite o uso pleno da tecnologia. Cassany (2004: 6) destaca como habilidades principais desta componente o “*saber leer sitios, desplazarse a través de su compleja estructura, saber evaluar críticamente la validez, fiabilidad y utilidad de los datos conseguidos, o saber interpretar tanto formas verbales escritas, como auditivas, visuales o gráficas*”.

Como a tecnologia evolui a um ritmo que impossibilita o seu uso por longos períodos de tempo, autores como Azevedo (2011) defendem que o que se deve ensinar é o “*como fazer* ou, dito por outras palavras, *aprender a pensar*”, para que o desempenho de leitura se mantenha independentemente do suporte gráfico que se utilize.

A Internet abriu também portas a um intenso trabalho colaborativo que pode ser aproveitado pela Escola como forma de promover a comunicação “*com pessoas reais, ter a oportunidade de estabelecer conexões interculturais com outras pessoas e poder vivenciar a atividade dos alunos como sujeitos críticos, resolvidores de problemas e ciber navegadores*” (Azevedo, 2011: 10).

No entanto, os autores referidos são unânimes na afirmação de que esta nova literacia não implica o abandono da antiga, pois constituem-se mais como ampliação das anteriores formas de leitura do que como sua substituição. O esquema proposto por Cassany (2004), e aqui adaptado na figura 2, ilustra bem esta realidade:

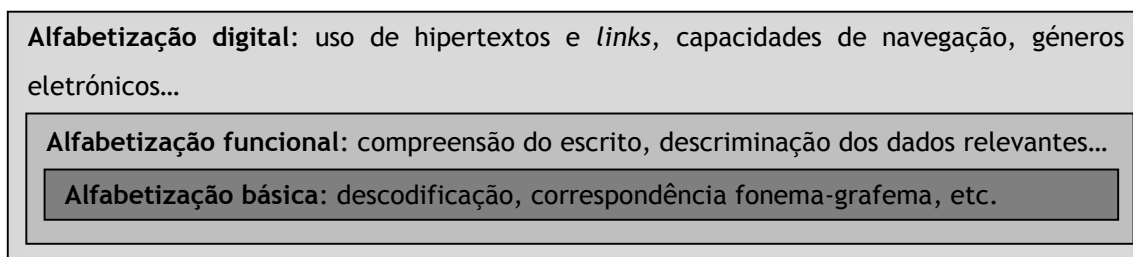


Figura 2 - As três alfabetizações (adaptado de Cassany, 2004: 6)

3. Estratégias de desenvolvimento e aprendizagem da leitura em ELE

Como último ponto do enquadramento teórico do presente relatório, discutiremos a necessidade de adaptar os recursos de que os professores dispõem para promover uma aprendizagem eficaz da leitura em língua estrangeira. A programação de que o ensino-aprendizagem das línguas é alvo por parte de diferentes organismos nacionais e internacionais, poderão dar pistas para aquela que deverá ser a escola promotora da literacia. Mesmo sabendo que a problemática do ensino da leitura e treino da literacia se circunscreve normalmente ao ensino da língua materna, acreditamos que a análise aprofundada do Programa de Espanhol Língua Estrangeira do Ministério da Educação português para o 3.º Ciclo do Ensino Básico (ponto 3.1) e das referências à competência leitora presentes no Quadro Europeu Comum de Referência (ponto 3.2) poderão dar indicações de como as aulas de língua estrangeira se constituem como espaços chave para o desenvolvimento da compreensão e da interculturalidade.

3.1 O Programa de ELE do Ministério da Educação

A leitura do Programa de Língua Estrangeira - Espanhol para o 3.º Ciclo do Ensino Básico, editado pelo Departamento de Educação Básica do Ministério da Educação em 1997, doravante referido como ME (1997), permite concluir que os programas de ensino-aprendizagem se encontram ajustados aos princípios básicos das teorias que se têm vindo a

apresentar, já que, além de ser dado um foco substancial ao aluno, como construtor do seu próprio conhecimento, o programa de Espanhol defende que sejam valorizados os processos de aprendizagem e que seja promovida a autonomia. Nesse sentido, destacam-se duas finalidades do ensino de Espanhol em Portugal: (1) *“promover a estruturação da personalidade do aluno pelo continuado estímulo ao desenvolvimento da autoconfiança, do espírito de iniciativa, do sentido crítico, da criatividade, do sentido da responsabilidade, da autonomia”* e (2) *“fomentar uma dinâmica intelectual que não se confine à escola nem ao tempo presente, facultando processos de aprender a aprender e criando condições que despertem o gosto por uma atualização permanente de conhecimentos”* (ME, 1997: 9).

Especificamente em relação à compreensão escrita em Espanhol, o mesmo programa deixa claro os conteúdos, procedimentos e atitudes que devem ser tidos em conta. Assim, o ME (1997) destaca, em relação aos procedimentos, que os alunos devem ser capazes de *“interpretar textos com a finalidade de solucionar situações”*, ou seja, é demonstrada a necessidade de possuir objetivos claros para a leitura, e *“utilizar diversas estratégias de leitura”*. Ainda nos procedimentos, percebe-se mais adequadamente que estratégias são preferidas pelos programadores do ensino-aprendizagem de Espanhol, já que é dado especial destaque à inferência (*“inferir o contexto da mensagem a partir da informação fornecida”* e *“Inferir, através do contexto, o significado dos termos desconhecidos”*), à procura de informação nos elementos paratextuais (*“Utilizar os elementos gráficos (fotografias, desenhos...) e de outros tipos para formular hipóteses sobre o significado do texto”*), à tipologia dos textos (*“Identificar diferentes tipos de textos”*) e à identificação dos conectores presentes no texto (ME, 1997: 15-16).

Quanto aos textos a utilizar, os autores do ME (1997) propõem que *“o aluno seja sujeito a exposição à língua de uma forma tão ampla e variada quanto possível, a fim de que possa elaborar hipóteses de sentido que irá verificando mediante a interação.”* Sendo aconselhável também que os textos sejam ricos contextualmente, ou seja, que se dê preferência a *“textos ou discursos completos”*.

Seguindo o pressuposto de que a leitura é mais eficiente quando o texto aborda temas e problemáticas que o aluno já conhece (ou que já leu na sua língua materna), porque já tem o conhecimento do mundo suficiente para poder iniciar a interpretação, o ME (1997) recomenda que os textos selecionados, pelo menos em fases iniciais da aprendizagem da língua estrangeira, se centrem em tópicos conhecidos dos alunos.

Já quanto ao tipo de texto, no mesmo documento, salienta-se a utilização de textos do tipo narrativo (reportagens, memórias, romances...), do tipo descritivo (manuais, relatórios de experiências...), do tipo expressivo (poesia, banda desenhada, cartas pessoais...), do tipo lógico-argumentativo (editoriais, relatórios...) e do tipo prescritivo (receitas, instruções de utilização...).

3.2 O Quadro Europeu Comum de Referência do Conselho da Europa

O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR) surgiu com a intenção de fornecer “*uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc., na Europa*” (QEQR, 2001: 20), a fim de promover uma prática pedagógica das línguas que conduzisse a uma maior valorização da diversidade linguística e cultural no território europeu, à valorização da aprendizagem de línguas estrangeiras e à extensão do multiculturalismo, do plurilinguismo e da interculturalidade.

Antes de mais, foram identificados três tipos de utilizador e os respetivos seis níveis de proficiência, conforme representado no quadro 3:

	Utilizador elementar	Utilizador independente	Utilizador proficiente
A1 - Iniciação	✓	✓	✓
A2 - Elementar	✓	✓	✓
B1 - Limiar		✓	✓
B2 - Vantagem		✓	✓
C1 - Autonomia			✓
C2 - Mestria			✓

Quadro 3 - Utilizadores e níveis de proficiência (adaptado do QEQR: 48)

Cada nível de proficiência surge classificado com uma letra (A, B, C) de acordo com o tipo de utilizador que atingiu esse mesmo nível. Assim, um utilizador elementar atingiu o nível de iniciação (A1) ou elementar (A2) no uso de uma língua estrangeira, o utilizador independente atingiu o nível limiar (B1) ou vantagem (B2) e o utilizador proficiente atingiu os níveis de autonomia (C1) ou de mestria (C2). Para cada um dos níveis foram também estabelecidos os descritores de desempenho em cada uma das tarefas de interação comunicativa (ouvir, falar, ler, escrever⁴), onde se descreve o que o aprendente de língua é capaz de fazer no final de cada nível de proficiência. No presente relatório, por abordar o tema da leitura, apresentaremos somente os descritores de cada nível para a compreensão leitora. A escala apresentada pode servir para os próprios aprendentes se avaliarem, o que apresenta vantagens do ponto de vista pedagógico, já que permite uma maior “*motivação e a tomada de consciência: [podendo] ajudar os aprendentes a apreciar os seus aspetos fortes, a reconhecer as suas fraquezas e a orientar a sua aprendizagem com maior eficácia*” (QEQR, 2001: 263).

⁴ Também designadas compreensão oral, expressão oral, compreensão escrita e produção escrita, respetivamente.

Nível	Descritor para a leitura
A1	Sou capaz de compreender nomes conhecidos, palavras e frases muito simples, por exemplo, em avisos, cartazes ou folhetos.
A2	Sou capaz de ler textos curtos e simples. Sou capaz de encontrar uma informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente, por exemplo, anúncios, folhetos, ementas, horários. Sou capaz de compreender cartas pessoais curtas e simples.
B1	Sou capaz de compreender textos em que predomine uma linguagem corrente do dia-a-dia ou relacionada com o trabalho. Sou capaz de compreender descrições de acontecimentos, sentimentos e desejos, em cartas pessoais.
B2	Sou capaz de ler artigos e reportagens sobre assuntos contemporâneos em relação aos quais os autores adotam determinadas atitudes ou pontos de vista particulares. Sou capaz de compreender textos literários contemporâneos em prosa.
C1	Sou capaz de compreender textos longos e complexos, literários e não literários, e distinguir estilos. Sou capaz de compreender artigos especializados e instruções técnicas longas, mesmo quando não se relacionam com a minha área de conhecimento.
C2	Sou capaz de ler com facilidade praticamente todas as formas de texto escrito, incluindo textos mais abstratos, linguística e estruturalmente complexos, tais como manuais, artigos especializados e obras literárias.

Quadro 4 - Descritores de desempenho para autoavaliação da leitura, adaptado do QECR (2001: 53)

Como era de prever, as referências ao texto literário só surgem a partir do nível B2 de proficiência. Devemos ressaltar que esta distinção da avaliação da leitura literária não restringe a utilização da literatura aos níveis mais altos de aprendizagem da língua. Assuma-se, sim, que é necessária uma proficiência elevada para que haja compreensão do texto em língua estrangeira, o que está de acordo com a Hipótese do Limiar Linguístico, por nós apresentada no ponto 1.4.1 do presente relatório.

Também no QECR (2001: 106) se assume o propósito de leitura e as suas funções como variáveis fundamentais para a compreensão, o que levou os seus autores a estabelecer que a leitura pode ser feita para compreender o essencial, para obter informações específicas, para compreender pormenores, para compreender as questões implícitas, etc., além de que as atividades de leitura podem ser de tipo orientativo, informativo, instrucional ou de prazer. Estas classificações levam à discriminação de diferentes descritores de proficiência, sugerindo exemplos de escalas de compreensão escrita geral, de leitura de correspondência, de leitura para orientação, de leitura para obter informações e argumentos e de leitura de instruções (cf. QECR, 2001: 107-109).

Uma última nota ao Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas deve ser feita, tendo em conta a sua pertinência no âmbito do relatório agora apresentado. Defendemos, ao longo deste trabalho, o aproveitamento das experiências pessoais e dos conhecimentos prévios dos nossos alunos, quer em língua materna quer noutras línguas estrangeiras aprendidas, como forma de potenciar a aprendizagem da língua-meta que ensinamos. Esse aproveitamento, além de permitir a poupança de tempo nas diversas aprendizagens, consolida também as aprendizagens anteriores já que “*a nova competência também não é guardada à parte da antiga*” (QEER, 2001: 73). Devemos, portanto, empreender um esforço contínuo para reconhecer as aprendizagens já efetuadas e para retirar delas o máximo proveito nas nossas aulas de língua estrangeira. Isto implica, no campo da leitura, a valorização dos hábitos de leitura dos nossos alunos, assim como a aproximação aos seus gostos e à sua curiosidade.

Segunda Parte

A segunda parte do relatório que agora se apresenta descreve as atividades desenvolvidas durante a prática pedagógica associada à obtenção do grau de mestre. Tendo sido desenvolvidas diversas atividades ao longo do ano letivo 2014-2015, optamos por dar especial destaque às que foram desenvolvidas com o intuito de promover a aquisição de competências de leitura em Espanhol Língua Estrangeira, já que se pretende obter conclusões válidas que articulem a teoria apresentada na primeira parte com as práticas descritas na segunda.

A fim de tornar a apresentação mais clara, a segunda parte apresenta-se organizada em três pontos principais. O primeiro relativo à EB 2/3 de Grão Vasco, local de realização das atividades de estágio, à descrição do núcleo de estágio, das turmas atribuídas à estagiária e das atividades extracurriculares desenvolvidas pelo núcleo de estágio. O segundo ponto apresenta as atividades dinamizadas nos tempos letivos atribuídos, descrevendo, por um lado, o desenvolvimento das planificações apresentadas em anexo e, por outro lado, as alterações às planificações que foi necessário implementar durante a aula e as respetivas considerações, designadas observações à prática. O terceiro ponto apresenta o tratamento de dados recolhidos mediante questionário preenchido pelas duas turmas que participaram nas dinâmicas de leitura, destacando as variáveis selecionadas, a amostra e os resultados obtidos.

A articulação entre a prática planificada, a prática efetivamente executada, as reflexões pessoais, os comentários dos orientadores de estágio, a avaliação dos alunos e a reflexão teórica permitirão obter algumas conclusões que se apresentam no final deste relatório.

4. A escola

A prática pedagógica cujos resultados este relatório analisa foi realizada na Escola Básica Grão Vasco, sede do Agrupamento de Escolas Zona Urbana de Viseu, situada em pleno centro da cidade de Viseu. O agrupamento abrange o centro urbano e a periferia desta cidade e é constituído pela Escola Básica do 2.º e 3.º Ciclos de Grão Vasco (Escola-Sede), pelo Jardim de Infância/Escola Básica de Viseu n.º 1 (Ribeira), pela Escola Básica de Viseu n.º 2 (Avenida), a Escola Básica n.º 3 (Massorim), a Escola Básica n.º 4 (Balsa), pela Escola Básica de Viseu n.º 5 (São Miguel), as Escolas Básicas de Orgens, São Martinho de Orgens e Vildemoinhos e pelo Jardim de Infância/Escola Básica n.º 7 (Santiago).

4.1 Descrição da escola⁵

Inicialmente construída com o intuito de servir como Liceu Feminino, a Escola Básica Grão Vasco foi rapidamente adaptada a Ciclo Preparatório do Ensino Secundário, sob o nome Escola Preparatória Oliveira Salazar, inaugurada pelo Presidente da República, Américo Tomás, e pelo Ministro da Educação, José Hermano Saraiva, no dia 13 de setembro de 1969. Nesse ano, a população escolar contava com 43 professores, 1320 alunos, 5 contínuos e 2 escriturários de 2ª classe.

Numa primeira fase, o estabelecimento estava dividido em duas secções: a ala norte para alunos do sexo feminino e a ala sul para alunos do sexo masculino. Essa separação foi abolida pela introdução da coeducação de sexos de 1973/74.

Prevista para 1088 alunos, a escola rapidamente ficou superlotada, tendo-se registado a máxima frequência no ano letivo de 1980/81 com 1932 alunos.

O quadro 5 mostra a distribuição de discentes, docentes e técnicos de diferentes tipos afetos à Escola Grão Vasco no ano letivo 2014/2015:

DISCENTES		
Ano de escolaridade	Nº de turmas	Nº de alunos
5ºano	9	217
6ºano	8	200
7ºano	9	203
8ºano	9	202
9ºano	7	199
Curso Vocacional	1	20
PESSOAL DOCENTE		

⁵ 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)

Nº de docentes com atividade letiva	90
Nº de docentes da Educação Especial	9
Professora Bibliotecária	1
PESSOAL NÃO DOCENTE	
Psicóloga	1
Nº de Assistentes Operacionais	23
Nº de Assistentes Técnicos (do Agrupamento de Escolas)	16+1 (Chefe de Serviços de Administração Escolar)

Quadro 5 - Dados relativos à Escola Básica Grão Vasco, ano letivo 2014/2015

Relativamente às infraestruturas, este estabelecimento de ensino nunca sofreu obras de remodelação desde a sua fundação e por isso apresenta algum desgaste e degradação de alguns materiais e 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 cantina, o bar dos alunos e dos professores, assim como os serviços administrativos e a direção da escola. Todas as salas estão devidamente providas de computadores, projetores e ligação à Internet. Algumas têm também quadro interativo. Quanto a espaços exteriores, a escola oferece pequenos jardins e campos de jogos.

4.2 Caracterização das turmas

Depois de nos ter dado a conhecer o programa e termos analisado as respetivas planificações elaboradas para o 7.º, 8.º e 9.º anos, a professora orientadora aconselhou-nos a começar as práticas letivas com o nível A1, ou seja, com turmas do 7.º ano. Já no segundo período, foi-nos dada a oportunidade de lecionar a turmas do 9.º ano, tendo-se concluído o ano letivo retomando as turmas iniciais do 7.º ano durante o terceiro período.

A turma de 7.º ano que me foi atribuída foi o 7.º A, constituída por 22 alunos (10 rapazes e 12 raparigas), dos quais 4 com Necessidades Educativas Especiais. A média de idades situava-se nos 12 anos, sendo que um aluno tinha 13 e dois 14, indicador de que a maior parte dos alunos nunca terá ficado retido ao longo do seu percurso escolar, salientando-se apenas três alunos com uma retenção.

Ao nível da escolaridade dos pais, esta varia desde o 6.º ano até ao mestrado, sendo que, na sua maioria, os pais apresentavam como habilitação académica o ensino secundário ou a licenciatura. Ainda no que diz respeito à família, a maioria dos alunos tem um irmão. Como somente 5 alunos são beneficiários de Ação Social Escolar, podemos declarar que o nível socioeconómico da turma é razoável⁶.

⁶ As informações sobre a turma do 7.º A foram amavelmente facultadas pela Diretora de Turma, a quem agradeço, desde já, a disponibilidade e simpatia.

Em termos de comportamento, a turma do 7.º ano era afável e, de uma forma geral, muito interessada em aprender, respondendo de forma bastante positiva às atividades propostas. No entanto, como em todos os grupos, a heterogeneidade a nível das competências linguísticas era uma realidade, havendo alunos com grandes dificuldades, alunos de nível médio e alunos com elevadas capacidades para a aprendizagem de ELE. Em relação ao comportamento, verificou-se que ao longo do tempo, a turma se foi tornando mais conversadora, aproveitando qualquer tema das aulas para dispersar.

Relativamente à turma A do 9.º ano, que me foi atribuída para execução de práticas no 2.º período, esta era constituída por 27 alunos dos quais 14 (7 rapazes e 7 raparigas) optaram pela língua espanhola, tendo os restantes 13 alunos escolhido a língua francesa. As suas idades estavam compreendidas entre os 13 e os 15 anos. O grupo no qual lecionei não tinha nenhum aluno com Necessidades Educativas Especiais.

A turma do 9.º A apresentou um comportamento razoável, destacando-se alguns rapazes como alunos mais inquietos e faladores. No geral, revelou-se uma turma muito agradável em que se criou um bom ambiente de trabalho.

Para ficarmos a conhecer melhor as turmas que nos foram atribuídas, foi-nos dada a possibilidade de assistir às aulas ministradas pela orientadora de estágio. Também as reuniões intercalares e de avaliação revelaram-se momentos preciosos para compreender as características dos grupos e para esboçar o perfil de cada estudante.

4.3 O núcleo de estágio

O núcleo de estágio de Espanhol, orientado pelas Professoras Doutoradas Ana Pinheiro (Escola Básica Grão Vasco) e Ana Belén Cao (Faculdade de Letras e Artes da Universidade da Beira Interior), foi constituído por duas professoras estagiárias: Charlene Almeida Miguel e eu, Sílvia de Oliveira Ferreira.

A orientadora Ana Pinheiro tinha a seu cargo sete turmas: três de 7.º ano, duas de 8.º e três de 9.º ano. As sessões de orientação, com duração de 90 minutos, previstas no horário das professoras estagiárias e da professora orientadora revelaram-se momentos muito valiosos para a nossa prática letiva. Durante essas reuniões, discutimos a melhor maneira de lecionar determinada unidade, aprendemos muito e partilhámos conhecimentos e experiências enriquecedores. Aliás, detentora de muitos saberes, a Doutora Ana Pinheiro sempre se mostrou muito humana e disponível para ajudar.

A orientadora Ana Belén Cao supervisionou três aulas de 90 minutos, cujas planificações constituem o anexo I. Depois de cada aula observada, era feito um comentário com o objetivo de corrigir as situações menos positivas e de enaltecer os aspetos em que fomos bem sucedidas.

É com um forte agradecimento que afirmamos que as professoras orientadoras sempre nos guiaram no sentido do aperfeiçoamento da prática, com críticas deveras construtivas e sugestões, sempre ouvidas com muito interesse da nossa parte.

Quanto à colega de estágio, o ambiente de trabalho foi sempre muito positivo, com muita cooperação e interajuda. É importante destacar que todas as atividades realizadas nas aulas, bem como os recursos pedagógicos construídos e o questionário final, foram preparados em conjunto. Acreditamos que o nosso trabalho sempre se pautou pelo rigor e pelo gosto pelo ensino, daí que as nossas aulas tenham sido pensadas sempre tendo em conta as características e os interesses dos nossos alunos. Para mantermos o interesse e motivação dos estudantes, optámos por seleccionar textos muito diversos, de acordo com as recomendações do Ministério da Educação, apresentadas no ponto 3.1 deste relatório.

4.4 As atividades extracurriculares

Durante o estágio pedagógico, ficámos responsáveis pelo placar da disciplina de Espanhol, situado num dos acessos principais às salas de aulas. As datas mais significativas, do ponto de vista histórico-cultural, foram assinaladas nesse espaço, de modo a informar toda a comunidade educativa e a estimular o gosto pela aprendizagem da língua espanhola junto dos alunos.

Assim, para o “Día de la Hispanidad”, 12 de outubro, com a colaboração de uma turma do 9.º ano, concretizou-se uma banda desenhada, muito sucinta, da história da descoberta do continente americano (ver figura 3). Antes da concretização do placar, foi realizado um trabalho prévio de contextualização, por exposição oral breve, do acontecimento que viria a marcar a história do mundo hispano. Por fim, em trabalho de pares, distribuiu-se a cada grupo uma fala e/ou parte da narração da descoberta da América que deveria ilustrar.



Figura 3 - Placar referente ao “Día de la Hispanidad”, realizado por alunos do 9.º ano

Quase todos os países cristãos comemoram de alguma forma os seus defuntos. Espanha e os hispano-americanos não são exceção à regra e por isso, a fim de assinalar o “Día

de los Muertos” e o “Día de Todos los Santos”, realizou-se um placar que reunia informações sobre os hábitos e costumes, no plano religioso e gastronómico, associados a essa celebração.



Figura 4 - Placar alusivo ao “Día de los Muertos” e ao “Día de Todos los Santos”

A quadra natalícia também não foi esquecida, decorando o placar com os símbolos mais significativos da “Navidad” e do “Día de los Reyes”, como a famosa Lotaria “El Gordo”, os tão aclamados Reis Magos e algumas iguarias típicas destas festas.



Figura 5 - Placar alusivo ao Natal e ao Dia de Reis

A Semana Santa, época intensamente vivida por grande parte dos espanhóis, destaca-se pelas variações regionais na forma de a comemorar. No placar, destacámos os dias mais importantes da Semana Santa, através de ilustrações simples e exemplificativas das várias etapas que antecipam a Páscoa. Durante essa semana, foram ainda realizados, pelos alunos do 7.º ano, uns penitentes em papel, depois expostos na montra do corredor do terceiro piso, junto à Biblioteca e às Salas dos Professores.



Figura 6 - Placar alusivo à Semana Santa



Figura 7 - Montra com penitentes em papel feitos por alunos do 7.º ano

Para o dia 23 de abril, “Día del Libro”, pedimos às nossas turmas que escrevessem, em marcadores de livros, citações de autores do mundo hispânico. O placar alusivo a essa data foi decorado com os marcadores dos alunos e com fragmentos de obras literárias espanholas reconhecidas, bem como com uma sucinta bibliografia do ilustre Miguel de Cervantes.

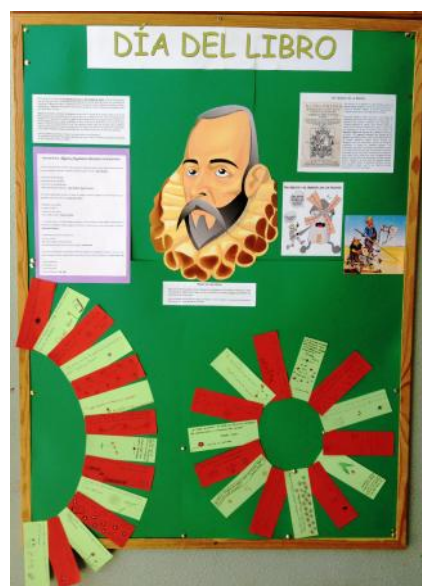


Figura 8 - Placar alusivo ao “Día del Libro”

Foi também dedicado algum tempo à dinamização de atividades mais simples, como o assinalar do Dia dos Namorados, através da execução e exposição de um coração composto por vários corações mais pequenos sobrepostos, recortados em cartolina.



Figura 9 - Placar alusivo ao “Día de los enamorados”

No âmbito de atividades mais vastas, desenvolvidas por toda a escola e com a participação de todos os alunos, o núcleo de estágio de ELE não deixou de marcar presença. Assim, durante a Semana das Línguas e da Multiculturalidade, que decorreu de 2 a 13 de fevereiro, o núcleo de estágio colaborou na decoração dos espaços destinados à língua espanhola, dispoindo desenhos das mãos dos alunos da disciplina, em papel colorido recortado. Nos dedos, os alunos escreveram, em Espanhol, nomes de sentimentos relacionados com a amizade e o amor.



Figura 10 - Placar alusivo à Semana das Línguas e da Multiculturalidade

Do dia 16 a 20 de março, comemorou-se a Semana da Leitura, com uma dinâmica especial, concebida pelo Grupo de Espanhol, destinada a promover o gosto pela leitura nesta língua junto dos alunos do 2.º ciclo, futuros candidatos à aprendizagem de ELE. Com este propósito, os alunos do 9.º G acompanharam os colegas mais novos à Biblioteca da Escola, onde promoveram um *workshop* de contos. A atividade consistiu na dinamização de jogos didáticos em torno de contos populares bastante conhecidos escritos em Espanhol, nomeadamente “*La Caperucita Roja*”, “*La Blancanieves*”, “*La Cenicienta*”, “*El gato con botas*” e “*El flautista de Hamelin*”.



Figura 11 - Momento de dinamização de leitura em Espanhol

No dia 22 de abril, a Escola Grão Vasco recebeu o escritor/ilustrador Pedro Seromenho na Biblioteca, onde se reuniram algumas turmas do 7.º ano, acompanhadas também pelas professoras estagiárias. O escritor falou do seu novo livro, *As Gravatas do Meu Pai*, e das suas obras anteriores. A sessão foi muito animada, pois Pedro Seromenho recontou algumas das suas histórias com uma ênfase muito própria. Terminou a sessão com uma ilustração feita à medida que ia contando a sua última história (ver figura 12). Foi, sem dúvida, um momento diferente para os alunos que mergulharam no mundo da leitura de uma forma mais lúdica do que o habitual.



Figura 12 - Apresentação do escritor/ilustrador Pedro Seromenho

Quanto a visitas de estudo, as professoras estagiárias participaram em duas. Na primeira, a 13 de março de 2015, acompanhámos duas turmas do 9.º ano numa visita ao Porto. A primeira deslocação foi à 13.ª Mostra da Universidade do Porto, um espaço de encontro informal entre a comunidade universitária e todos aqueles que desejassem saber o que se faz na maior instituição de ensino e investigação do norte do país. Os estudantes que perspetivam a continuação de estudos no Ensino Superior tiveram a oportunidade de, em diálogo com os docentes, investigadores, estudantes e técnicos universitários, conhecer a

diversidade da formação oferecida pela Universidade do Porto, confirmando escolhas ou descobrindo percursos de estudo ainda não considerados.



Figura 13 - Participação na 13.ª Mostra da Universidade do Porto

À tarde, foi a vez de visitar a Casa Museu de Guerra Junqueiro onde os alunos puderam observar uma riquíssima coleção de artes decorativas, nacionais e estrangeiras, pertencentes ao poeta e à sua família. A visita foi complementada por comentários e explicações pertinentes de um guia que nos transportou para os tempos em que Guerra Junqueiro viveu. Esta visita proporcionou aos alunos um encontro com um grande poeta da nossa literatura num local bastante aprazível, longe da confusão cotidiana portuense.



Figura 14 - Visita à Casa-Museu de Guerra Junqueiro

Já na segunda visita de estudo, que decorreu a 14 de abril, acompanhámos a deslocação a Foz Côa das turmas do 7.º ano para visitar o Museu do Côa e as Pedreiras do Poio. Realizada no âmbito das disciplinas de História, Geografia, Ciências Naturais e Ciências Físico-Químicas, esta visita teve como principal objetivo sensibilizar os alunos para a

preservação do património histórico-cultural. Esta atividade extracurricular motivou certamente os discentes para os conteúdos a lecionar, consolidando outros já adquiridos.

De manhã, os alunos começaram por observar a paisagem envolvente do museu, perfeitamente integrado na bela paisagem envolvente, oferecida pelo Vale do Côa, onde se unem os rios Douro e Côa. Depois, e graças às explicações valiosas do guia que nos acompanhou durante a visita, ficámos a conhecer o museu propriamente dito que, para além de museu de arqueologia, é também um museu de arte onde se destaca a importância do ordenamento territorial das sociedades pré e proto-históricas, procurando vincar a sua ligação aos dias de hoje.



Figura 15 - Visita ao Museu do Côa

À tarde, deslocámo-nos até Poio, junto à margem esquerda do rio Côa. Fomos ver *in loco* todo o trabalho desenvolvido nas Pedreiras do Poio onde se exploram xistos ardósíferos, tradicionalmente usados para os esteios das vinhas, mas também aplicados em pavimentos e revestimentos de edifícios. Tivemos ainda a oportunidade de sermos acompanhados por um geólogo que nos foi explicando todo o processo de exploração do xisto.



Figura 16 - Visita às Pedreiras do Poio

5. Planificações

Apresentamos agora as atividades levadas a cabo nos períodos letivos atribuídos à professora estagiária, destacando que no 1.º período lecionei ao 7.ºA sequências didáticas subordinadas aos temas “La Descripción Física” e “En el Instituto”; no 2.º período explorei o tema “La Rutina” com a mesma turma e a sequência sobre “Los Falsos Amigos”, ao 9.ºA; por fim, no 3.º período, retornei à turma do 7.º ano para dinamizar uma unidade didática dedicada ao tema “La Casa”. Todos os planos de aula elaborados para a organização das sequências a lecionar constam do Anexo II deste relatório e acreditamos que deixam claras as nossas principais preocupações: encontrar resposta às expectativas das turmas, promover a leitura, dinamizar aulas promotoras do diálogo, valorizar a aprendizagem da cultura espanhola e destacar os textos como veículos essenciais à aprendizagem de uma língua estrangeira.

5.1 Exposição das atividades leitoras

Nesta secção apresentamos unicamente as dinâmicas executadas para o desenvolvimento da competência leitora. Esta opção deriva do facto de ser a compreensão leitora o objeto de estudo teórico deste relatório, parecendo-nos demasiado extensivo descrever todas as atividades constantes dos planos de aula. Assim, a informação pertinente para as nossas conclusões torna-se muito mais transparente, além de que se continua a ter acesso a todas as atividades, mediante a consulta do anexo II, com a descrição exaustiva de todas as planificações.

Primeira Dinâmica: “La Descripción Física”

No âmbito do estudo da unidade temática “La Descripción Física”, planificaram-se duas aulas, uma de 90 minutos e outra de 45, escolhendo-se para essa sequência uma adaptação da banda desenhada de Don Quijote de la Mancha de Miguel de Cervantes, *Mi primer Quijote* (cf. Anexo III), criada para crianças espanholas, demonstrando-se assim a preocupação em usar textos autênticos, ou seja, destinados a públicos falantes nativos da língua meta, além de um género que normalmente os jovens apreciam.

Como atividade de pré-leitura, sugeriu-se a descrição física das personagens principais da obra em questão, a saber, Dom Quixote e Sancho Pança, com recurso à projeção de uma imagem de ambos. Pretendeu-se, dessa forma, testar os conhecimentos adquiridos referentes ao vocabulário usado para descrever pessoas/personagens e também dar a conhecer as personagens principais do episódio retratado na banda desenhada que iriam ler. Conhecidos os protagonistas, explicou-se o contexto geral da obra, isto é, que iam ler uma banda desenhada que consistia numa adaptação para crianças da grande obra da literatura espanhola, *Don Quijote de la Mancha*, de Miguel de Cervantes. Neste momento, também se fez, oralmente, um resumo da referida obra. Esses conteúdos culturais foram comunicados

em língua materna (portuguesa), uma vez que, tendo em conta o nível A1 dos alunos, a transmissão dos mesmos tornar-se-ia bastante morosa.

Finalizadas as etapas iniciais, os alunos entraram na leitura do texto propriamente dita, atendendo às características próprias de uma banda desenhada. Assim, num primeiro momento procedeu-se à leitura silenciosa do texto com a qual se pretendeu que os aprendentes captassem o sentido global do texto. No entanto, mesmo estando perante suportes icónicos que pretendiam complementar as falas, os alunos depararam-se com alguns problemas a nível do vocabulário, o que dificultou a compreensão do episódio apresentado. O ritmo de leitura foi portanto quebrado, uma vez que tiveram de ser explicados os significados das palavras desconhecidas - de notar que a contextualização dos significados é de extrema dificuldade para alunos de nível inicial. Num segundo momento, de leitura em voz alta, pretendia-se “dar vida” ao episódio cómico, revelando-se novamente difícil uma leitura expressiva por parte de alunos do 7.º ano, nível A1, que sentiram dificuldades na pronúncia das palavras.

Os exercícios de compreensão, realizados como atividade de pós-leitura, foram realizados com sucesso. As perguntas foram diversificadas, tal como se pode ver na figura 17, de forma a motivar os alunos para a compreensão textual, sendo que no último exercício se fez a “ponte” para o conteúdo gramatical que se pretendia lecionar a seguir, mais concretamente o grau comparativo dos adjetivos.

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 gigantes.

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

El caballo de Don Quijote se llama Rocinante.

4. Para cada frase indica qué viñeta le corresponde.

	VIÑETA Nº
El escudero no entiende nada de aventuras.	2
Sancho Panza explica a su amo que no son gigantes.	1
Los gigantes tienen más brazos que Briareo.	3

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 **loco** que cree que los molinos son gigantes muy **peligrosos**. Piensa ser más valiente que su escudero y le trata de **miedoso**.

miedoso
peligrosos
loco

Figura 17 - Ficha de trabalho utilizada para exercício de pós-leitura (com correção)

Segunda Dinâmica: “En el Instituto”

A fim de trabalharmos a unidade temática “En el Instituto”, para a qual planificámos um total de 225 minutos, optámos pelo texto literário de Elvira Lindo, Manolito Gafotas, já que aborda, de forma humorística, as histórias de um jovem. O nosso objetivo foi escolher um texto do agrado dos alunos, com o qual se pudessem identificar, uma vez que o fragmento selecionado trata de uma história ocorrida na escola. Convém referir que o texto foi adaptado (cf. Anexo IV), tendo em conta o nível de ensino dos alunos. Para além disso, com o intuito de ajudar os alunos na compreensão, decidimos colocar algum vocabulário a complementar o texto, também como forma de evitar que as dúvidas lexicais impedissem uma leitura compreensiva, como tinha ocorrido na primeira dinâmica.

Iniciámos as atividades pela pré-leitura que, à semelhança da primeira experiência, consistiu na projeção de uma imagem, desta vez representando a cena principal da história. Os objetivos da visualização da imagem e da tempestade de ideias que motivou foram despertar a curiosidade dos alunos e permitir o reconhecimento das personagens da história e do espaço onde decorria a ação principal. A ficha de trabalho 1 (cf. Anexo IV), continha algumas perguntas diretas que permitiram aos alunos levantar hipóteses sobre o conteúdo da história, promovendo, assim, uma das estratégias de compreensão, concretamente a predição. Na mesma ficha, através de um exercício de associação com frases e imagens, também foram dadas a conhecer as personagens mais importantes da história, bem como as suas principais características físicas e psicológicas. Esta primeira parte revelou-se

fundamental na medida em que deu pistas de leitura aos alunos, despertando-lhes o interesse pelo texto a ler.

Numa segunda etapa, partiu-se para o texto propriamente dito, cuja leitura em voz alta foi feita pela professora, de maneira a transmitir de forma não explícita alguns aspetos da pronúncia da língua espanhola. Esta leitura expressiva permitiu igualmente que a turma fosse acompanhando o texto, não se distraíndo com outras situações. A seguir, com o intuito de testar a compreensão global, foram feitas algumas perguntas do tipo *Quem? Onde? Quando? e O quê?*. Também se aproveitou o momento para esclarecer algum vocabulário desconhecido. De seguida, e desta vez, com o objetivo de avaliar a compreensão do texto de uma forma mais aprofundada, realizou-se uma ficha de trabalho (ver figura 18) em que o primeiro exercício levava os alunos a construir o resumo de cada parágrafo do texto a partir de frases desordenadas. O exercício seguinte exigia, por parte dos alunos, outro cuidado, o de responder a uma pergunta um pouco mais difícil (do tipo *Porquê?*) através de uma frase completa, o que levanta ainda alguns problemas num nível de iniciação. Os dois exercícios seguintes centravam-se na caracterização psicológica de duas personagens do texto, permitindo assim que os alunos ampliassem o seu vocabulário. O último exercício, sempre muito estimulante de se fazer, foi o de atribuir um título sugestivo ao texto. Claro, que neste nível os alunos possuem ainda um léxico e uma sintaxe limitados para corresponder às expectativas, mas, de uma maneira geral, podemos afirmar que souberam focar-se no tema principal da história.

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

- A. Orejones piensa que Paquito no es de este mundo.
- B. Después de pedir a Paquito, los alumnos le copian la respuesta.
- C. Manolito y sus compañeros de fila no estudian para la prueba de Conocimiento del Medio.
- D. 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.

A	B	C	D	E	F	G
3	6	4	1	5	2	7

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

Manolito piensa que Paquito es un extraterrestre porque es diferente de todos los alumnos de la clase: es limpio, estudia y ayuda a sus compañeros.



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



No estudia para los exámenes.

Es perezoso y copión.

Insulta a los compañeros.

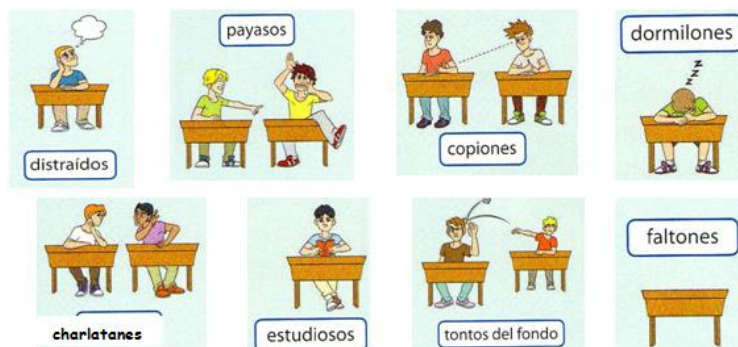
Es educado y organizado.

Ayuda a los compañeros.

No estropea el material de la aula.

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

Manolito es copión y Paquito Medina es estudioso.



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

Figura 18 - Ficha de trabalho utilizada para exercício de compreensão escrita (com correção)

A atividade de pós-leitura principal revelou-se de extrema importância, porque veiculava uma lição de moral, levando os alunos a refletirem sobre o que é correto fazer-se ou não. Ao basear-se numa carta que tinha de ser completada com palavras dadas, a atividade levava o aluno a assumir algum protagonismo ao chamar à razão a personagem principal da história, cujo comportamento fora incorreto (ver proposta da atividade no anexo IV). Aproveitou-se esse momento para relembrar aos alunos a importância da escola e dos professores como transmissores de saberes e experiências. Conquanto seja um conteúdo previsivelmente já assimilado, porque foi estudado na língua materna, a estrutura da carta informal foi lembrada na língua espanhola.

Ainda no âmbito do mesmo tema, foi realizada uma leitura de uma tira de banda desenhada de *Gaturro* que abordava, de uma forma cômica, a falta de vontade de ir para a escola que um aluno por vezes tem. Esta leitura, de fácil compreensão, estava inserida na

ficha de vocabulário sobre o tema em estudo e, para além de permitir uma revisão de algum léxico, pretendia levar os alunos a refletir, mais uma vez, sobre a importância da escola através de uma pergunta que anexámos à tira:



5.1 Dale un consejo para que empiece a tener ganas de ir al cole.

Figura 19 - Tira de Gaturro

Terceira Dinâmica: “La Rutina”

Também em três blocos letivos, dois de 90 e outro de 45 minutos, trabalharam-se alguns conteúdos da unidade temática “La Rutina”, iniciando as atividades de leitura com uma ficha de trabalho subordinada ao tema das horas e horários em Espanha (ver Anexo V). O texto foi selecionado tanto por ser um texto autêntico, retirado de uma página de Internet⁷, como por permitir a aquisição de competências socioculturais, valorizando o facto de estas serem indissociáveis das outras competências essenciais para uma boa aprendizagem de uma língua estrangeira.

Os trabalhos prosseguiram, agora tendo como recurso principal um excerto narrativo apresentado no manual dos alunos⁸, página 54 (ver Anexo V). Sabemos que se trata de um texto adaptado da Internet e como se encontra num manual elaborado especificamente para alunos portugueses de nível 1, julgamos que foi uma escolha acertada. Para além disso, queríamos também testar a aplicabilidade dos textos contidos nos manuais e o facto de este

⁷ www.spain.info/es/informacion-practica/consejos-viaje/consejos-practicos/horarios-festivos/

⁸ Pacheco, L. (2012). *¡Ahora Español! 1*. Porto: Areal Editores

apresentar a rotina de uma jovem de idade aproximada à dos nossos alunos levou-nos a selecioná-lo para aumentar a motivação dos estudantes ao verem a sua possível rotina plasmada num texto escrito. Numa primeira etapa, que visava motivar os alunos para a leitura do texto, optou-se por explorar somente o título, “¡Finalmente domingo!”, que foi escrito em grande no quadro para chamar a atenção dos alunos e levá-los a explicar a razão por que o domingo é sempre tão aguardado. Partiu-se primeiro para as razões dos próprios alunos e depois foi-lhes pedido que imaginassem que tipo de atividades estariam referidas no texto que iriam ler, tendo em conta que a personagem principal era uma jovem da idade deles. Este primeiro momento serviu ainda de enriquecimento lexical para a turma que aprendeu novas palavras relacionadas com as rotinas de fim de semana.

Antes da leitura do texto em si, utilizou-se a gravação da mesma, um recurso digital que acompanha o referido manual. Motivados pelo facto de estarem a ouvir um falante nativo, os alunos, ainda que indiretamente, foram prestando atenção aos aspetos fonológicos da língua espanhola e acompanharam a leitura sem distrações. Após a audição e uma leitura silenciosa, foram colocadas algumas perguntas de compreensão global que recaíram nos aspetos essenciais da narrativa, como as personagens intervenientes, a localização da ação no espaço e o essencial da rotina da jovem protagonista. Foi este o momento selecionado para comprovar as hipóteses de conteúdo avançadas na fase de pré-leitura.

Os exercícios propostos como atividades de pós-leitura, também apresentados no manual *¡Ahora Español! 1*, na página 55, consistiram num exercício de compreensão, neste caso em formato de verdadeiro ou falso. Este tipo de exercício desperta sempre o interesse dos alunos, visto que os leva a procurar a informação necessária para a boa execução da tarefa. Realizou-se também o exercício 3, com o qual se pretendia promover o desenvolvimento lexical, aproveitando o contexto do texto.

A fase de pós-leitura também foi aproveitada para introduzir um novo conteúdo gramatical: os verbos com alterações vocálicas no presente do indicativo. Para tal, foram retiradas três formas verbais do texto lido correspondentes aos três grupos de verbos a estudar, que serviram de apoio à explicação dada a seguir. Essa explicação foi feita gradualmente e por dedução, solicitando a participação dos alunos, a fim de envolvê-los no processo de ensino-aprendizagem.

Quarta Dinâmica: “Los Falsos Amigos”

Para explorar a temática “Los Falsos Amigos” com os alunos do 9.º ano, ao longo de 180 minutos, escolhemos um texto disponível na Internet, construído propositadamente para este tema. O texto, intitulado “La Presunta Abuelita”⁹, foi produzido para abordar os falsos amigos da língua espanhola e do Português do Brasil, daí termos procedido a algumas alterações a nível do vocabulário para o adequar à variante de Português Europeu. A escolha do texto também se ficou a dever ao facto de o mesmo apresentar uma versão diferente da

⁹ Texto redigido por Guillermo de Oliveyra Alves e Eulalia Bartaburu, disponível em <http://www.hispaniaonline.com.br/testeconhec.htm> e consultado a 19 de maio de 2015.

tão conhecida história de “O Capuchinho Vermelho” e com isso cativar os alunos através da surpresa que o texto poderia causar.

Na fase de pré-leitura, foi realizada uma série de atividades de exploração lexical que tinha como objetivo principal descortinar o sentido dos falsos amigos presentes no texto. Começou-se por motivar os alunos com um jogo do tipo Bingo, criado para associar cada definição lida pela professora ao falso amigo correspondente nos cartões que cada grupo de alunos possuía. Terminado o jogo e revisto o conceito de falsos amigos, foram então lembrados os falsos amigos aprendidos com a atividade anterior. Posto isto, os alunos viram o vídeo “O Médico Cubano”, do programa “Estado de Graça” (disponível no site www.youtube.com) com o objetivo de ampliar a lista de falsos amigos, através de uma ficha de trabalho (ver Anexo VI). Finalizou-se esta fase de pré-leitura com um exercício que levava os alunos a completar algumas frases com um falso amigo, tendo em conta o contexto apresentado. Para os ajudar, colocou-se também na ficha imagens/fotos de cada falso amigo acompanhado da sua respetiva legenda, como se pode ver na figura 20:



4. PRACTICA UN POCO MÁS, ¡PARA NO TENER SORPRESAS COMO ESTAS!

Para cada situación, descubre de qué se trata.

					
BOLSO	OSO	BERROS	ACORDARSE	RICA	ANÉCDOTA

- a) Las ardillas, aunque pequeñas, tienen una **cola** muy peluda.
- b) ¡Estos **pimpollos** están casi abiertos! Mañana ya veremos estas rosas más coloridas y preciosísimas.
- c) ¡El dolor de **muela** es siempre algo insoportable!
- d) Hoy me he comprado un **bolso** rojo de piel. ¡Es muy bonito!
- e) El fin de semana pasado fuimos al jardín zoológico y vimos a unos **cachorros** 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 **berros**.
- g) La **salsa** de este estofado de pulpo está muy **rica**. ¡Me encanta comer en este restaurante!



RUBIO



SALSA



COLA

- h) ¡Mi vecina está **espantosa**! Se cambió de peinado, parece una bruja.
- i) Dicen que los hombres prefieren las mujeres con el pelo **rubio** pero hoy en día, eso es un tópico.
- j) Aunque no consiga **acordarse** del nombre de todos los estudiantes, al profesor López le gusta contarnos una **anécdota** diferente en cada clase.
- k) El **oso** 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 **sótano** ya está casi hecho. Falta el primero y segundo piso y el desván.



PIMPOLLOS



ESPANTOSA



SÓTANO



MUELA



CACHORROS

Figura 20 - Ficha de trabalho utilizada para exercício de consolidação de vocabulário (com correção)

Testando sempre dinâmicas mais motivantes para os alunos, desta vez a leitura foi introduzida de forma substancialmente diferente. Assim, dividiu-se a turma em grupos, aos quais foi atribuído um parágrafo do texto. A primeira tarefa do grupo, depois de procederem à leitura silenciosa do parágrafo que lhes coube em sorte, foi apresentar um resumo do conteúdo lido. Depois, projetaram-se no quadro as ideias principais redigidas por cada grupo relativamente a cada fragmento, de modo a reconstituir o próprio resumo do texto que iria ser lido a seguir. Cada representante dos grupos leu em voz alta o seu parágrafo, ordenadamente, tendo-se estabelecido, assim, um primeiro contacto com o texto bastante consistente.

Depois de distribuído o texto integral de “La Presunta Abuelita” (ver Anexo VI), os alunos fizeram uma nova leitura, desta vez silenciosamente. Como todos os falsos amigos tinham sido trabalhados nas atividades de pré-leitura, não houve grandes dúvidas de compreensão dos significados das palavras. Houve lugar somente a uma pergunta de compreensão global “¿Conocéis alguna historia parecida a esta?”, feita oralmente, que visava levar os alunos a concluir que o texto lido era uma versão adaptada do tão famoso conto “O Capuchinho Vermelho”.

A ficha de trabalho 1, constante também do anexo VI, procurava, num primeiro exercício, dissipar as dúvidas de vocabulário que ainda pudessem surgir, propondo um exercício de associação entre a palavra e a respetiva definição. Para a tarefa se tornar um pouco mais exigente, essa associação implicava uma verificação do contexto da própria narrativa. O segundo e último exercício de compreensão, apresentado na mesma ficha de trabalho, permitiu a comparação entre a versão original do conto e a versão adaptada descoberta na aula. Esse confronto de narrativas foi realizado mediante um quadro, tendo por

base perguntas-chave. Este tipo de exercício enquadra-se nas atividades de durante a leitura, já que os alunos podem sempre utilizar o texto como instrumento de pesquisa, relendo, anotando, sublinhando, entre outras atividades que lhes pareçam adequadas à prossecução dos objetivos.

As atividades de pós-leitura consistiram na oportunidade para introduzir a exposição de um novo tempo verbal, o “pluscuamperfecto”, presente no texto, bem como para relembrar os tempos do passado já estudados (“pretérito indefinido” e “pretérito imperfecto”). Por fim, foi proposta uma atividade mais criativa que consistiu na elaboração de uma versão própria do conto “O Capuchinho Vermelho”, promovendo também o desenvolvimento da competência de expressão escrita. A fim de fornecer diversas fontes de inspiração para esta última tarefa, que consideramos exigente, os alunos viram um *trailer* de uma outra adaptação do conto original: *La verdadera historia de la Caperucita Roja*, disponível no site www.youtube.com. As únicas exigências colocadas foram que na narrativa criada pelos alunos se usassem os tempos verbais já abordados em aula e que se empregassem pelo menos cinco falsos amigos.

Quinta Dinâmica: “La Casa”

Na última sequência lecionada à turma do 7.º ano, com duração de 180 minutos, distribuídos por dois blocos letivos, optou-se por trabalhar anúncios de venda/arrendamento de casas. Como pretendíamos transportar os alunos para o mundo real, selecionámos textos autênticos, neste caso, anúncios publicados numa página de Internet de uma imobiliária espanhola¹⁰.

A atividade de pré-leitura levou os alunos a mobilizarem as suas experiências de vida e os seus conhecimentos prévios, tendo entrado em diálogo sobre as formas de agir quando procuramos casa. Todo o léxico pertinente resultante desse diálogo foi anotado no quadro com o objetivo de alargar o vocabulário dos alunos acerca da temática. Posteriormente, este diálogo foi focalizado na procura de casa através da consulta de anúncios em jornais ou na Internet, causando a reflexão em relação ao tipo de informação que um anúncio deve conter. Seguidamente, realizaram-se exercícios de ampliação de vocabulário, propostos na Ficha de Trabalho N.º 1 (ver anexo VII), no formato de associação entre palavra e respetiva definição e de escolha múltipla, acompanhada por imagens/fotos que os alunos legendavam de acordo com a definição considerada correta.

A leitura dos anúncios foi feita oralmente pelos alunos. Como não houve lugar à necessidade de explicitação de significados, já adequadamente trabalhados na fase de pré-leitura, optou-se por ir colocando perguntas de compreensão global, com o intuito de focar a atenção dos alunos nos aspetos particulares de cada anúncio. Depois, apresentaram-se seis textos em que cada pessoa referia as características de um espaço que necessitaria de arrendar/comprar. A tarefa associada a esta ficha de trabalho consistiu em relacionar cada

¹⁰ www.milanuncios.com/alquiler-de-pisos/

anúncio lido anteriormente com as respectivas descrições de casas feitas pelas pessoas interessadas em arrendar/comprar casa.

Estimulando a produção escrita dos alunos, tornámos a optar por uma atividade de pós-leitura em modo de escrita criativa. Assim, os alunos deviam redigir um anúncio, imaginando que eram proprietários de um apartamento em Barcelona que queriam arrendar. Desta forma, incentivámos os alunos tanto a simularem uma tarefa real, promovendo a adequação sociocultural dos seus discursos, como a aplicarem os conhecimentos de vocabulário adquiridos durante a dinâmica proposta.

5.2 Observações à prática

Como cremos ter deixado claro na primeira parte deste relatório, o tipo de texto e de atividade de leitura que os professores optam por usar em aula condiciona sobremaneira a aquisição de competências de uso da língua estrangeira e de competências de aprendizagem, para não falar das competências culturais e interculturais e das próprias competências de leitura.

A seleção de textos variados que apresentámos no ponto anterior permitirá refletir sobre a importância da adequação dos textos, da adaptação ao nível dos alunos, das dinâmicas mais bem recebidas e daquelas que acreditamos serem as que melhor promoveram a aprendizagem de ELE.

No que respeita aos alunos do 7.º ano, nível A1, a tarefa de selecionar textos adequados e motivadores para as unidades lecionadas não foi fácil. Por um lado, existiu a condicionante relacionada com o nível de língua, mesmo sabendo que os alunos portugueses são considerados falsos principiantes. Por outro lado, houve a necessidade de corresponder às expectativas dos estudantes procurando textos que os cativassem de alguma forma. De facto, ao selecionar os materiais a trabalhar nas aulas, pretendeu-se que os alunos se identificassem com os textos e os relacionassem com as suas experiências de vida. Para além disso, houve uma preocupação em usar textos autênticos -ainda que adaptados-, bem como em não repetir o género e tipo de texto nas unidades abordadas. Todos os textos que serviram de apoio a determinada temática foram precedidos de atividades de pré-leitura e seguidos de atividades de pós-leitura. Sempre que achámos pertinente, introduzimos, ao longo da unidade, outras pequenas leituras com o objetivo de desenvolver os conhecimentos dos alunos a nível linguístico, cultural e social. O quadro 6 sintetiza a informação relativa aos textos usados em cada sequência, tendo em conta as categorias propostas no ME (1997) (cf. Ponto 3.1 deste relatório):

Texto	Tipo de texto	Origem
Mi Primer Quijote	Expressivo	Autêntico
Manolito Gafotas	Narrativo	Literário
¡Finalmente Domingo!	Descritivo	Didático
La Presunta Abuelita	Narrativo	Didático
Busco vivienda	Prescritivo	Autêntico

Quadro 6 - Classificação dos textos utilizados

Discriminando as dificuldades sentidas aquando da planificação e execução de cada unidade temática, no campo da “Descripción Física”, em que o texto-base utilizado foi uma banda desenhada escrita para jovens, concluímos que a escolha deveria ter recaído sobre um texto de nível mais elementar, uma vez que se tratava de um dos primeiros contactos que os discentes tinham com um texto em língua espanhola. Como existiram muitos momentos de quebra aquando da compreensão das falas das personagens, o efeito pretendido no final não foi de todo alcançado. Na verdade, o episódio retratado na banda desenhada tinha como objetivo provocar o riso pela sua carga humorística, o que à partida seria difícil de alcançar em falantes de um nível tão elementar. A própria contextualização do autor, Miguel de Cervantes, e da obra que suportou a criação da banda desenhada, *El Quijote*, não foi levada a cabo da melhor forma possível. Hoje acreditamos que seria preferível fazer essa abordagem ao texto através de um suporte de animação digital, tornando a aprendizagem cultural mais cativante e favorecendo uma entrada mais “confortável” na leitura.

Tentando desde o início emendar as falhas com que nos fôssemos deparando com o decorrer das aulas, na segunda unidade a pré-leitura foi usada como ferramenta essencial para a motivação para a leitura do texto. A leitura foi feita, de forma expressiva pela professora, inicialmente, seguindo-se uma leitura silenciosa por parte dos alunos. Neste caso, as atividades resultaram muito bem e suscitaram o interesse da turma, o que ainda foi mais bem conseguido por se tratar de um tema muito familiar: o ato de copiar em sala de aula. Podemos afirmar que os objetivos foram alcançados, como se comprovou nas atividades propostas de compreensão leitora que foram realizadas com sucesso. A criação de momentos de introspeção, promovidos pela atividade de pós-leitura, parece-nos também bastante positiva, principalmente porque pode levar, paulatinamente, à mudança de comportamentos em sala de aula.

No que diz respeito à sequência “La Rutina”, considerámos que o exercício de antecipar hipóteses de conteúdos sobre o texto foi estimulante para os alunos, uma vez que suscitou curiosidade para verem confirmadas no texto as suas expectativas. Quanto ao texto propriamente dito, concluímos que a audição de um discurso produzido por um nativo foi extremamente cativante, já que a entoação dada e a expressividade captaram a atenção dos alunos. A temática em si e o facto de a protagonista ter uma idade aproximada à dos alunos foi, claramente, outro dos motivos que levou os alunos a interessar-se mais pela leitura, pois

sabemos que a tendência é estabelecerem comparações entre aquilo que leem e as suas experiências de vida. Quando os alunos contactaram pela primeira vez com o texto impresso, demos conta que o compreenderam facilmente. Depreende-se que os alunos se tenham apoiado no contexto para deduzir o significado de eventuais dúvidas de vocabulário, sendo que algumas foram logo dissipadas com as notas de vocabulário, situadas na margem do texto. Convém destacar o facto de, no segundo período, os alunos já terem um léxico mais produtivo, além de terem assimilado algumas estruturas gramaticais. Quando se passou à fase de avaliar a compreensão escrita através do exercício proposto, este foi realizado com sucesso.

A experiência com o 9.º ano de escolaridade revelou-se muito proveitosa, uma vez que os conhecimentos da língua já são mais consistentes, tendo os alunos uma base sólida de estruturas linguísticas elementares e um leque mais variado de vocabulário em Espanhol. Contudo, não podemos esquecer que as atividades de pré-leitura, com o jogo do Bingo, a visualização de vídeo e as fichas sobre léxico, voltaram a revelar-se de extrema importância para contornar os problemas de comunicação que os falsos amigos, presentes no texto escolhido, poderiam suscitar. As estratégias utilizadas durante todo o trabalho prévio à leitura serviram para consolidar significados de falsos amigos, usados em contexto próprio, e relembrar os graves mal-entendidos que podem vir a provocar. A vertente lúdica das dinâmicas implementadas motivou os alunos a entrar numa matéria que, por vezes, se torna repetitiva e descontextualizada. A outra tarefa para preparação da leitura, o resumo parcial em grupos e posterior ordenação dos parágrafos do texto, permitiu a antecipação do conteúdo, dotando os alunos de mais confiança na compreensão do texto integral. É óbvio que nem todos os significados foram entendidos por todos, todavia o significado global foi compreendido. A ficha que acompanhava o texto permitiu direcionar os exercícios de vocabulário para o contexto da história, levando a uma maior concentração nos objetivos de leitura. Ainda nessa fase, foram ativados conhecimentos relativos a outros textos, concretamente, o conto original *O Capuchinho Vermelho*, estabelecendo comparações com o texto lido em aula. Acreditamos que é pertinente e motivador apelar à intertextualidade para incrementar o gosto pela leitura. Por fim, a atividade de pós-leitura, pretendeu desenvolver a capacidade de escrever criativamente, utilizando modelos lidos (“La Presunta Abuelita) e/ou visualizados (o trailer de *La verdadera historia de la Caperucita Roja*), articulando as competências de leitura com as competências de escrita.

Ao retomar as aulas com o 7.º A, para a última sequência lecionada, demos conta de que, de facto, tinha havido uma evolução positiva na aprendizagem de ELE, promovida seguramente pela professora Ana Pinheiro. Mais uma vez, as atividades de pré-leitura selecionadas - tempestade de ideias e exercícios de ampliação do vocabulário - mostraram-se eficazes como forma de fornecer um objetivo de leitura, logo, aumentando a motivação para ler, e como forma de contextualizar os conteúdos, diminuindo as dúvidas quanto aos significados das palavras presentes no texto. O recurso a anúncios autênticos, com conteúdos

socioculturais e promotores de tarefas reais (arrendar casa) revelou-se uma escolha acertada. Também a atividade de pós-leitura, com os alunos a escreverem o seu próprio anúncio de arrendamento, permitiu manter a tónica nas tarefas reais e articular as competências de leitura com as competências de escrita. A adesão entusiástica às atividades desta sequência fazem-nos defender, mais uma vez, a utilização de textos variados, a dinamização de dinâmicas de pré-leitura adequadas e a articulação entre atividades de leitura e de escrita.

6. Questionário de leitura

Mesmo no final do ano letivo, fizemos circular pelas nossas turmas do 7.º A e do 9.º A um questionário com o objetivo de avaliar quer as práticas de leitura dos nossos alunos, quer a sua apreciação em relação às dinâmicas de leitura implementadas pela professora estagiária. Desta forma, pretendíamos cumprir três princípios definidos no enquadramento teórico deste relatório. A saber, aferir os hábitos de leitura dos nossos alunos, conforme recomendação do QECR, referido no ponto 3.2, permitir a autoavaliação dos alunos e a reflexão sobre as aprendizagens efetuadas e munir-nos de um instrumento de melhoria da prática pedagógica, como sugere Fernández (1993) no ponto 1.4.1.

6.1 Definição de variáveis

Do questionário, apresentado no seu formato completo no anexo VIII, constavam perguntas sobre o sexo dos alunos e a habilitação académica dos seus pais, dados usados como variáveis sociodemográficas. Estas foram as variáveis moderadoras selecionadas por diferentes razões. Assim, em primeiro lugar, tanto o estudo de Santos (2007) *A leitura em Portugal* como os estudos do PISA (por exemplo, Carvalho (2011) referida no enquadramento teórico deste relatório) referem que os elementos do sexo feminino leem mais e em suportes mais variados do que os do sexo masculino. Já as habilitações literárias dos pais são consideradas, também em ambos os estudos referidos, como condicionantes para a prática da leitura. Assim, de acordo com Santos (2007), a variedade de formatos e o número de livros lidos é maior quanto maior é o nível de habilitações académicas dos progenitores. Já Carvalho (2011), citada no ponto 1.2.1 deste relatório refere que a origem social pode estar associada a um maior acesso a recursos de leitura, o que, por sua vez, pode servir de estímulo à prática leitora.

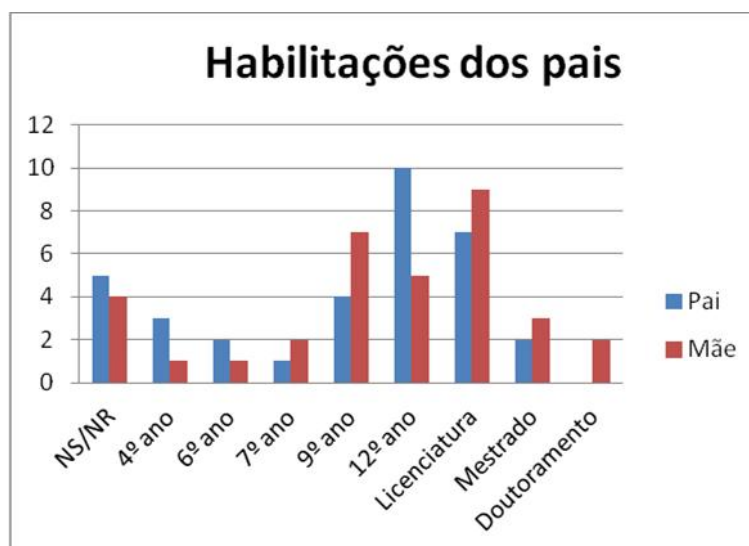
As variáveis dependentes consideradas na primeira e segunda perguntas do questionário são o tipo de suportes de leitura (jornais/revistas/livros/só os textos e livros obrigatórios para as aulas) e o número de livros lidos por ano (nenhum livro, 1 livro, 2 livros, 3 ou mais livros), respetivamente.

As últimas 6 perguntas tinham por objetivo avaliar a perceção dos alunos em relação às sequências de leitura por nós dinamizadas em aula, tendo em conta a motivação, o alargamento do conhecimento da cultura espanhola e dos conhecimentos linguísticos, a

pertinência das atividades de pré-leitura, o interesse das atividades de pós-leitura e o desenvolvimento do espírito crítico. A função dos inquiridos nestas perguntas era preencher uma Escala Likert de 5 pontos, variável desde “Concordo Completamente” até “Discordo Completamente”¹¹. Primeiramente, julgámos que algumas perguntas poderiam não ser devidamente interpretadas pelos alunos, no entanto, esses medos revelaram-se infundados, já que todos os alunos responderam ao questionário, não apresentando dúvidas quanto ao seu preenchimento.

6.2 Descrição da amostra

Apesar de a turma do 7.º A ser constituída por 22 alunos, somente 20 responderam ao questionário, dado que os restantes 2 não estavam presentes na aula. Já da turma do 9.º A, todos os 14 alunos responderam ao inquérito. Assim, do total de 34 inquiridos, 19 são do sexo masculino (56%) e 15 do sexo feminino (44%). Representando quase 95% do total da população escolhida, considera-se a amostra significativa. Prosseguindo com a caracterização da amostra, o quadro 7 esclarece sobre as habilitações académicas dos pais dos jovens:



Quadro 7 - Habilitações académicas dos pais

Excluindo os alunos que não declararam as habilitações académicas dos pais (NS/NR), predomina um quadro de habilitações ao nível do Ensino Secundário e Superior, como já tínhamos declarado no ponto 4.2 desta segunda parte.

6.3 Apresentação de resultados

Passamos agora a apresentar os resultados obtidos com o inquérito. Esclarecemos, desde já, que para a primeira e a segunda pergunta do questionário apresentaremos os dados das duas turmas conjuntamente. Afinal, o número de aulas de estágio dadas a cada turma não

¹¹ Para questões técnicas de construção do questionário consultámos Tuckman (2005: 262-280)

deverá implicar diferenças significativas ao nível dos hábitos de leitura, já que as dinâmicas foram aplicadas em relativamente poucas aulas. A partir da pergunta 3, quando iniciamos a exposição dos resultados da avaliação dos alunos face às atividades de leitura desenvolvidas pela professora estagiária, apresentamos os dados separadamente, um gráfico para a turma do 7.º ano e outro para a turma do 9.º ano para cada pergunta, pois consideramos que a diferença entre ter participado em quatro ações (7.º ano) ou em uma (9.º ano) pode levar a diferenças expressivas na percepção do valor e da importância das dinâmicas levadas a cabo.

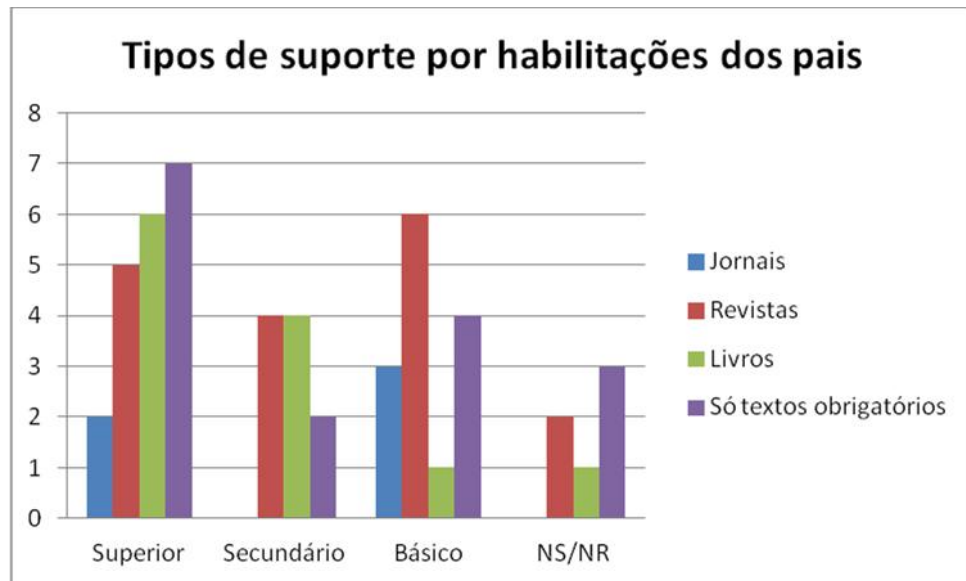
6.3.1 Hábitos de leitura



Quadro 8 - Suportes lidos habitualmente de acordo com o sexo

O quadro 8 deixa claro que os elementos do sexo feminino leem mais revistas e livros do que os do sexo masculino, o que confirma a hipótese inicial, fundamentada nos resultados do estudo de Santos (2007). Gostaríamos também de salientar que, apesar de haver alunas que declaram só ler texto e livros obrigatórios para as aulas, esta resposta só é dada em exclusivo por duas alunas do 9.º ano, nos restantes casos as alunas selecionam mais opções de formato. Ao contrário, os rapazes que assumem só ler textos obrigatórios não selecionam qualquer outra opção.

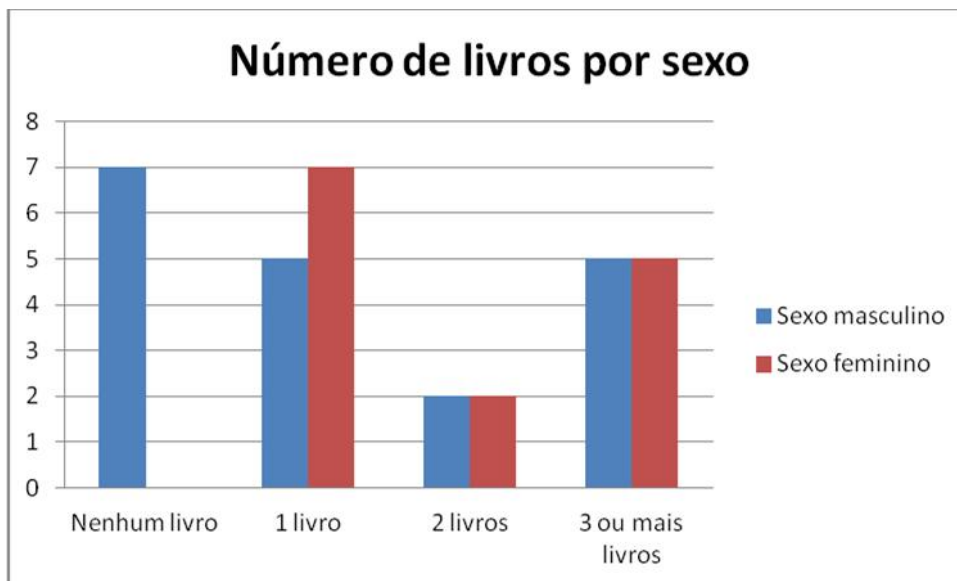
O quadro 9 mostra os resultados obtidos do cruzamento da mesma variável dependente, “Tipo de suporte”, com a variável moderadora “Habilitações dos pais”. Para estes resultados contamos com a habilitação máxima dos progenitores, por exemplo, se o pai possuir habilitações ao nível do Ensino Secundário e a mãe é licenciada, consideramos a habilitação conjunta ao nível do Ensino Superior.



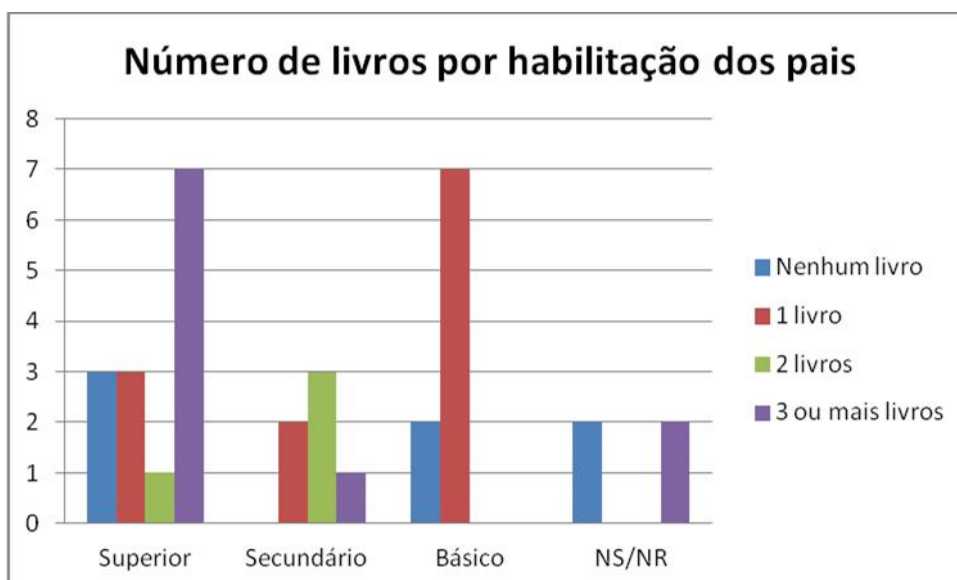
Quadro 9 - Suportes lidos habitualmente por habilitações dos pais

Ignorando os casos de alunos que não indicaram as habilitações académicas dos pais, torna-se claro que os níveis de leitura em geral aumentam quando os pais possuem habilitações ao nível do Ensino Superior, servindo a nossa amostra para confirmar, mais uma vez, os dados de Santos (2007). Descriminando mais profundamente os resultados, constata-se que os filhos de pais com habilitações ao nível do Ensino Básico, leem mais revistas e jornais do que os restantes, enquanto que os livros são preferidos por filhos de pais pelo menos licenciados. Infelizmente, as leituras obrigatórias também possuem elevada representatividade nos alunos cujos pais possuem habilitação ao nível do Ensino Básico e do Ensino Superior.

No estudo da variável dependente “Número de livros lidos”, refira-se, antes de mais, que houve uma aluna que não selecionou qualquer opção de resposta à segunda pergunta, havendo assim redução de uma resposta. O quadro 10, mostra os resultados do cruzamento da variável em causa com a variável moderadora “Sexo”, enquanto o quadro 11 resulta do cruzamento de dados das variáveis “Habilitações dos pais” e “Número de livros lidos”:



Quadro 10 - Número de livros lidos por sexo



Quadro 11 - Número de livros lidos por habilitação dos pais

Apesar de não termos discriminado o número de livros lidos por turma, é interessante notar que não houve nenhum aluno do 9.º ano que tenha afirmado ler 3 ou mais livros. O que também vai ao encontro de outro resultado de Santos (2007), que já tinha concluído que a taxa de leitura diminui com a idade.

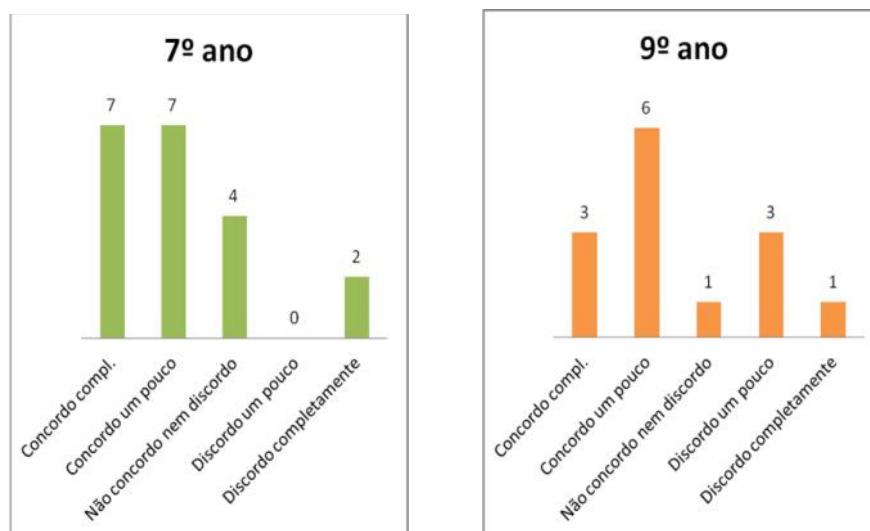
Outros dados mostram também a importância da variável “Sexo”. Assim, conclui-se que os elementos do sexo feminino leem mais livros do que os do sexo masculino, mas não de forma significativa, já que somente os “Pequenos leitores”, ou seja, leitores de 1 livro, apresentam variação. No entanto, cabe também dizer que todas as respostas “Nenhum livro” foram dadas por rapazes.

Quanto às habilitações dos pais, o quadro 11 deixa bem patente que os possíveis “Grandes leitores”, ou seja, que leem 3 ou mais livros, pertencem a núcleos familiares com elevadas qualificações académicas, enquanto os que admitem ter lido somente um livro pertencem a famílias cujos pais se qualificaram ao nível do Ensino Básico.

6.3.2 Apreciação das dinâmicas de leitura implementadas

No que se refere às perguntas relacionadas especificamente com as dinâmicas de leitura implementadas pela professora estagiária, apresentamos os dados seguidamente na forma de dois gráficos (um por turma), a fim de facilitar a análise tendo em conta a variável moderadora “Número de dinâmicas”. Devemos então lembrar que a turma do 7.º ano participou em quatro sequências didáticas dedicadas mais especificamente à leitura, enquanto à turma do 9.º ano coube somente participar numa dessas sequências, dedicada ao tema dos falsos amigos e com recurso ao texto “La Presunta Abuelita”.

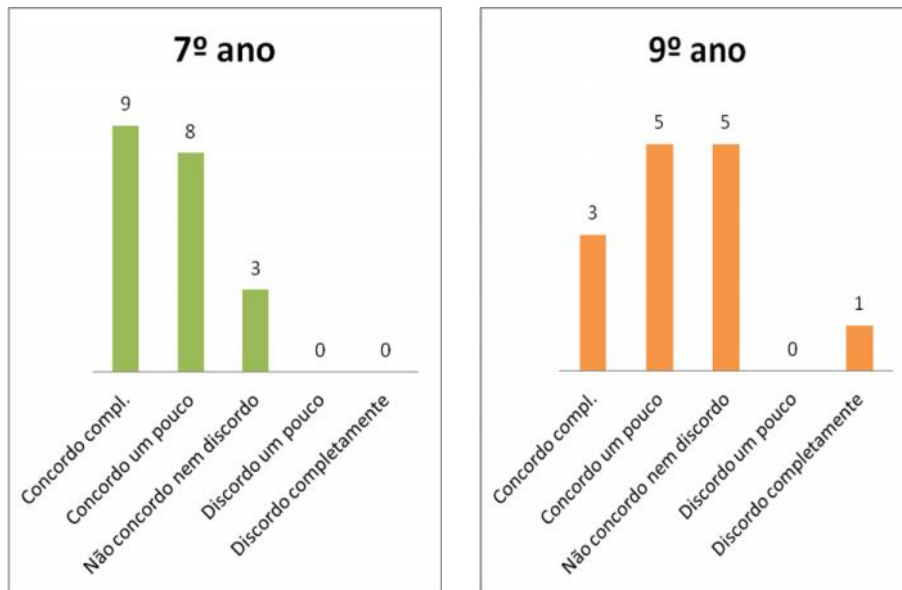
Primeira afirmação: “As leituras que fiz nas aulas motivaram-me para o estudo do Espanhol.”



Quadro 12 - Resultados da Escala de Likert ao ponto 3

A primeira observação que cabe fazer aos resultados apresentados no quadro 12 é que 70% dos alunos do 7.º ano e 65% dos do 9.º consideram as leituras feitas em aula motivadoras da aprendizagem de ELE, mas distinguem-se no grau de concordância. Assim, se 7 alunos do 7.º A afirmam “Concordo completamente”, já no 9.º A somente 3 apresentam concordância total. Em conformidade com esta redução da concordância, há mais alunos do 9.º ano a discordarem parcial ou completamente com a afirmação, 4, contra 2 do 7.º ano. Estes números tornam-se mais expressivos quando temos em conta que se obteve um maior número de respostas (20) na turma de nível A1. Assim, 10% dos alunos do 7.º discordam da afirmação de que ficaram mais motivados para a aprendizagem de ELE, contra os 29% do 9.º ano.

Segunda afirmação: “Os textos que li foram uma forma de conhecer a cultura espanhola.”

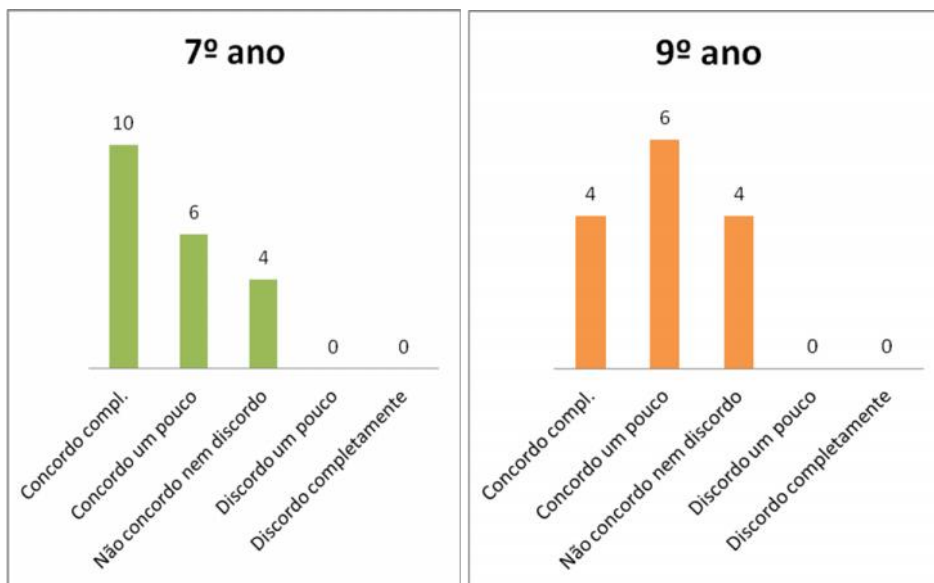


Quadro 13 - Resultados da Escala de Likert ao ponto 4

Os resultados acima mostram que os alunos consideram que os textos trabalhados em aula lhes permitiram aproximar-se da cultura espanhola, contribuindo para o alargamento do seu conhecimento face à cultura do país vizinho. Mais uma vez, os resultados positivos são mais expressivos no 7.º ano, com 17 concordâncias, contra as 8 manifestadas pelos alunos do 9.º ano. A neutralidade face à afirmação é mais expressiva no 9.º ano. A (36% das escolhas) e a única discordância pertence também a um aluno dessa turma.

Terceira afirmação: “As leituras efetuadas permitiram ampliar os meus conhecimentos linguísticos.”

O quadro 14, por seu lado, torna patente a importância que os alunos conferem aos textos como veículo de transmissão de conteúdos gramaticais, ou seja, como forma de adquirir novos conhecimentos lexicais, semânticos e sintáticos e também como ferramenta de consolidação das aprendizagens já iniciadas.

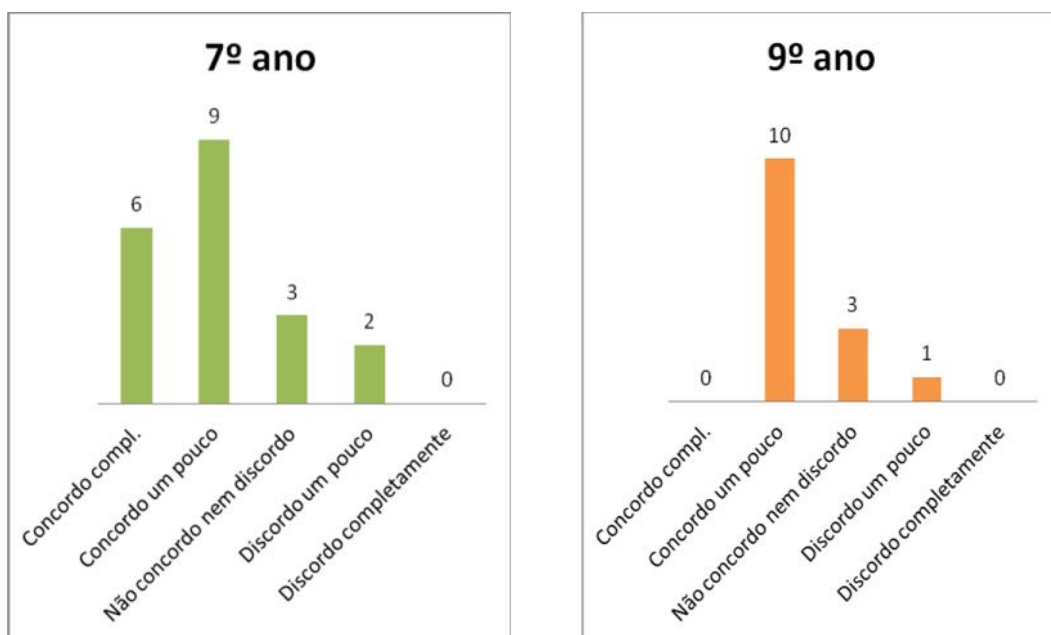


Quadro 14 - Resultados da Escala de Likert ao ponto 5

Assim, para ambas as turmas não existem registros de não concordância com a afirmação, variando os resultados somente no nível de concordância, havendo 50% dos alunos do 7.º A que concordam totalmente, contra somente 29% dos alunos da turma do 9.º ano.

Quarta afirmação: “As atividades realizadas antes da leitura ajudaram-me a compreender o significado do texto.”

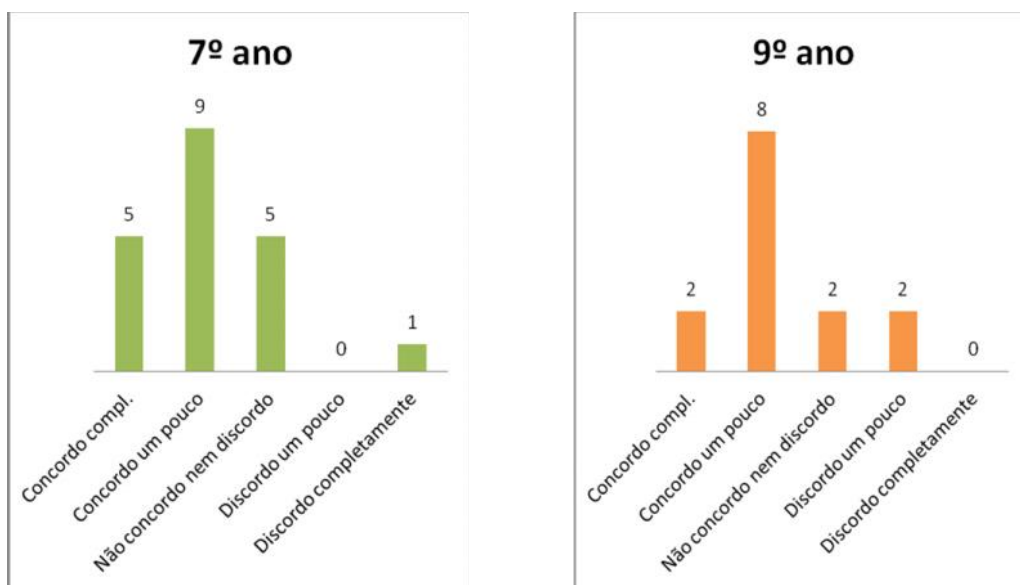
A quarta afirmação com a qual os alunos teriam de mostrar acordo ou desacordo, pretendia aferir se os alunos reconheciam a importância da implementação de atividades de pré-leitura para a compreensão dos significados dos textos:



Quadro 15 - Resultados da Escala de Likert ao ponto 6

Apesar de todas as dinâmicas de enquadramento lexical desenvolvidas no âmbito da leitura do texto “La Presunta Abuelita” nenhum dos 14 alunos do 9.º ano se mostra completamente concordante com a importância dessas atividades, situando-se a maioria na categoria “Concordo um pouco”. Já 30% dos alunos do 7.º ano valorizam as atividades de pré-leitura concordando plenamente com a afirmação. De notar, mesmo assim, que os resultados mais expressivos se situam no “Concordo um pouco”, com 9 seleções (45%). De destacar também três discordâncias parciais.

Quinta afirmação: “As atividades desenvolvidas depois da leitura foram interessantes e motivadoras.”

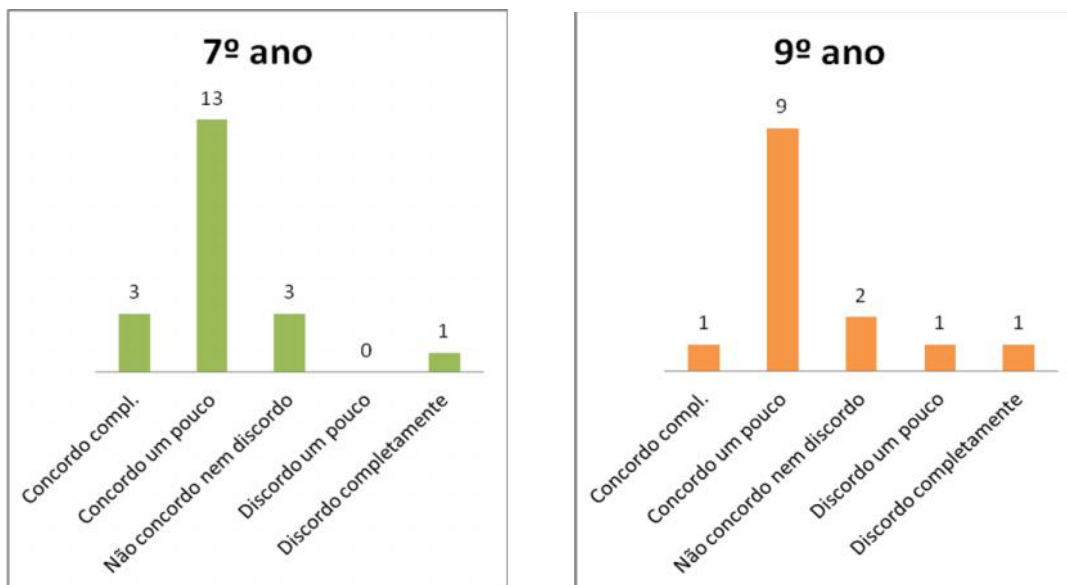


Quadro 16 - Resultados da Escala de Likert ao ponto 7

Já a quinta afirmação pretendia avaliar a motivação dos alunos face às atividades de pós-leitura desenvolvidas. Como os alunos tinham mostrado bastante empenho na execução das tarefas propostas, era expectável que os resultados confirmassem a sua concordância com o tipo de dinâmicas. De facto, essa foi a realidade que o questionário aclarou, obtendo 70% para as opções “Concordo completamente” (15%) e “Concordo um pouco” (55%) na turma do 7.º ano e uns expressivos 64% na opção “Concordo um pouco” na turma do 9.º ano. Apesar do cenário positivo, esperaríamos obter mais concordâncias totais, pelo menos na turma do 7.º ano.

Sexta afirmação: “As leituras fomentaram o desenvolvimento do meu espírito crítico.”

Por fim, para a sexta afirmação, último ponto do questionário, optámos por uma declaração que pudesse tornar explícita a perceção dos alunos face à capacidade dos textos para desenvolver o espírito crítico, numa clara alusão aos princípios da educação para a literacia.



Quadro 17 - Resultados da Escala de Likert ao ponto 8

Sabemos que o trabalho em torno do espírito crítico foi desenvolvido de forma mais explícita, e mesmo assim algo superficial, somente na sequência didática do 7.º ano “En el Instituto”, com os conselhos dados a Manolito Gafotas e a Gaturro sobre o seu comportamento face à escola, e na sequência dada ao 9.º A com os exercícios que apelavam à intertextualidade. Por isso não é de surpreender que os resultados, apesar de favoráveis, dado o número de concordâncias na categoria “Concordo um pouco”, se mostrem mais contidos para ambas as turmas do que nas afirmações anteriores, com somente 3 alunos do nível A1 e 1 do nível B1 a concordarem completamente.

6.4 Análise de resultados

No que diz respeito à análise dos resultados alcançados com o questionário, podemos concluir que, no que se refere às variáveis dependentes “Tipo de formatos” e “Número de livros lidos”, os nossos dados confirmam os obtidos no estudo de Santos (2007) e Carvalho (2011). Assim, as variáveis moderadoras “Sexo” e “Habilitação dos pais” são fortes indicadores dos hábitos de leitura dos jovens portugueses, provando-se que os elementos do sexo feminino leem mais do que os do sexo masculino, mesmo sendo essa variação mais significativa nos “Pequenos leitores” (leitores de 1 livro), preferindo também o formato “Revistas” e “Livros”. Para reforço da nossa conclusão, acrescenta-se que somente elementos do sexo masculino assumem não ler qualquer livro. No que concerne às habilitações dos pais, os nossos dados permitem concluir que quanto maior a habilitação dos pais, maior a probabilidade de estarmos perante um aluno leitor de 3 livros ou mais (“Grande leitor”) e com preferência por esse formato. Por outro lado, e indo também ao encontro dessa conclusão, os filhos de pais com habilitações ao nível do Ensino Básico são os que mais assumem ler “Revistas” e 1 só livro.

Na segunda parte do questionário, constituída por afirmações a ser avaliadas numa Escala de Likert de 5 pontos, a variável moderadora considerada é “Número de dinâmicas de leitura em que participou”. Foi possível utilizar esta variável na medida em que consideramos significativa a variação de 3 sequências, isto é, os alunos do 7.º ano participaram em 4 dinâmicas de leitura, enquanto os do 9.º somente em 1, sendo que os resultados obtidos confirmam a definição desse fator como variável. Assim, de forma geral, os alunos do 9º ano discordam mais vezes das afirmações e são mais contidos na concordância. Como estamos perante um conjunto alargado de resultados, optamos por apresentá-los no quadro 18, a fim de clarificar a informação:

	4 dinâmicas			1 dinâmica		
	DC/DP	Concordo		DC/DP	Concordo	
		CC	CP		CC	CP
Motivação para o estudo de ELE	10%	35%	35%	29%	21%	43%
Conhecimento cultural	0	45%	40%	7%	21%	36%
Conhecimentos linguísticos	0	50%	30%	0	29%	42%
Atividades de pré-leitura	10%	30%	45%	7%	0	71%
Atividades de pós-leitura	5%	25%	45%	14%	14%	57%
Espírito crítico	5%	15%	55%	14%	7%	64%

Quadro 18 - Resultados da avaliação das dinâmicas de leitura

Legenda:

DC/DP: Discordo completamente ou parcialmente

CC: Concordo completamente

CP: Concordo parcialmente

A leitura do quadro 18 permite confirmar a panorâmica geral quanto à discordância e concordância com as afirmações efetuadas.

Quanto ao tipo de conhecimento que os alunos consideram que a leitura mais promove, os alunos do 7.º ano acreditam que se enriqueceram principalmente na área dos conhecimentos culturais (85%), sendo esta a afirmação que mais concordância recolheu. Já os alunos do 9.º ano, valorizam mais positivamente os conhecimentos linguísticos como resultado da leitura, com 71% dos resultados, contra os 57% que consideram que houve um incremento dos conhecimentos culturais.

Tanto as atividades de pré-leitura como as de pós-leitura são valorizadas por ambos os grupos, com valores a ultrapassarem os 70% de concordância. Não entanto, não queremos deixar de destacar os 6 alunos, 3 do 7.º ano e 3 do 9.º, que discordam das afirmações 6 e 7.

Por fim, e como já tínhamos referido durante a exposição dos resultados, os alunos não valorizaram de forma tão expressiva a capacidade das leituras efetuadas em aula terem contribuído para o desenvolvimento do seu espírito crítico. Assim, além de existirem 3 alunos que discordam da afirmação 8, destacamos também o número reduzido de respostas na categoria “Concordo completamente”, com 3 respostas e 1 resposta, respetivamente para os alunos do 7.º e do 9.º ano.

Conclusão

Num país onde tantos jovens de 15 anos não atingem ainda o nível 2 do exame de PISA, torna-se de extrema importância que a escola promova a leitura e a literacia como competências-chave para o desenvolvimento dos cidadãos ativos do futuro. Para isso, o ensino-aprendizagem das línguas, tanto materna como estrangeiras, pode constituir-se como espaço privilegiado por diversas razões. Em primeiro lugar, porque a aprendizagem de uma língua implica diferentes competências, desde o ouvir e falar, ao ler e escrever nessa língua. Em segundo lugar, porque os textos são amplamente usados em diferentes tarefas pedagógicas, não só em leitura extensiva, mas também em leitura orientada a objetivos mais práticos e comuns como executar uma receita culinária ou obter os contactos de uma empresa, por exemplo. Em terceiro lugar, porque são principalmente os professores de línguas que têm formação específica para o ensino da literatura, possuindo este género de textos a vantagem de contribuir para o desenvolvimento da competência cultural e intercultural, de serem documentos autênticos, de promoverem atividades comunicativas como tempestades de ideias, debates e apresentações, entre outras vantagens apresentadas por Fortes Prado (2010). Também porque se sabe que os bons leitores têm um desempenho mais adequado tanto na oralidade como na escrita, produzindo menos erros ortográficos, possuindo um léxico mais abrangente e uma sintaxe mais rica¹², sendo estes alguns dos objetivos do ensino-aprendizagem de línguas. Por fim, porque o próprio documento orientador do ensino de ELE em Portugal, o ME (1997), define como objetivos a interpretação de textos e a utilização de diferentes estratégias de leitura, aconselhando o uso de textos diversificados.

Para cumprirmos o objetivo de demonstrar a forma como o ensino-aprendizagem de ELE pode contribuir para o desenvolvimento da competência de leitura, foi necessário expor um quadro teórico em que recolhemos sugestões de atividades a desenvolver e princípios que guiaram a nossa prática pedagógica. Assim, além da seleção de textos variados, organizámos as sequências didáticas em torno de atividades de pré-leitura, durante a leitura e pós-leitura, como recomendado por Solé (2001) e Fernández (1993).

Logo após a primeira sessão de leitura, em que se recorreu a um excerto de uma banda desenhada adaptada do *Don Quijote de la Mancha*, nos apercebemos da importância das atividades de pré-leitura, já que justificamos as dificuldades de compreensão dos alunos com o facto de termos recorrido quase exclusivamente a uma contextualização oral da obra e das personagens. Como procedemos a correções desta prática nas sessões subsequentes e a compreensão melhorou significativamente, concluímos que o conhecimento prévio deve ser adequadamente ativado e que as tempestades de ideias, os jogos e os exercícios de enriquecimento do vocabulário são ferramentas potenciadoras da interpretação textual.

¹² Já comentámos esta afirmação no ponto 2 do presente relatório.

Nas atividades de durante a leitura, optamos quase sempre pela resolução de exercícios que obrigavam à seleção e extração de informação presente no texto. Os nossos alunos não demonstraram grandes dificuldades nestas tarefas, contrariamente aos resultados do PISA relativos à extração e recuperação da informação, apresentados em Carvalho (2011).

A grande questão que se nos colocou no desenvolvimento das leituras foi se devíamos dar prioridade à leitura em voz alta ou à leitura silenciosa. Se bem que possa ser verdade que a leitura silenciosa agiliza a compreensão do sentido global dos textos por não haver “distrações” com questões de pronúncia, logo na primeira sessão nos apercebemos que a necessidade de esclarecer vocabulário quebrou o ritmo de leitura, dificultando a compreensão. Por outro lado, quando pedimos aos alunos que lessem a banda desenhada em voz alta, a falta de expressividade e os erros de pronúncia das palavras ocultaram o valor humorístico do texto. Em relação a esta problemática, decidimos enriquecer as atividades de pré-leitura para haver menos dúvidas de significados e permitir uma leitura mais fluida. Também não voltamos a recorrer à leitura silenciosa como primeiro momento de encontro com o texto, pelo menos com os alunos do 7.º ano. Esta decisão foi tomada não só pelo insucesso da primeira leitura, mas também porque, como professoras já com alguma prática docente no ensino do Português e do Francês, sabemos que a leitura silenciosa também “promove” a não-leitura ou uma leitura mais desatenta. Assim, testamos a leitura em voz alta pela professora na sessão dedicada a “Manolito Gafotas”, a audição do texto lido por um falante nativo de Espanhol no texto “¡Finalmente Domingo!” e a leitura pelos alunos, em voz alta, dos anúncios de venda/arrendamento de casas. Além de os alunos terem demonstrado grande concentração e satisfação por ouvirem um falante nativo, no caso da audição, defendemos este tipo de “leitura inicial” porque permite a atenção à pronúncia, a leitura expressiva e, simultaneamente, treina a competência de compreensão auditiva.

As atividades de pós-leitura são o momento ideal para consolidar ou pôr em ação os conhecimentos adquiridos durante a leitura. Se bem que Solé (2001) critica o formato leitura-ficha de interpretação, optamos por realizar algumas perguntas sobre o conteúdo e significados do texto na primeira e na terceira sequência, permanecendo a dúvida se este tipo de atividades não deve ser considerado do tipo de durante a leitura, já que, para a sua execução, os alunos podem reler o texto ou partes do texto. Também defendemos que a necessidade de ensinar formalmente gramática pode “obrigar” a utilizar os textos também com esse propósito, como fizemos com os alunos do 9.º ano, que identificaram as formas de pluscuamperfecto presentes no texto “La Presunta Abuelita”, ou com os alunos do 7.º, que refletiram sobre verbos com irregularidade vocálica no texto associado ao tema da “Rutina”. Esta opção acaba por ir ao encontro da recomendação feita por Fortes Prado (2010) de usar os textos para ter acesso a uma gramática e um léxico contextualizados. O que não defendemos é o uso de textos, autênticos ou não, com a única intenção de explicitar a gramática. Apesar de todas as atividades de pós-leitura terem sido bem sucedidas, as que foram alvo de maior empenho por parte dos alunos foram as que exigiam criatividade e aplicação do conhecimento

adquirido, concretamente a escrita de uma nova versão do conto *O Capuchinho Vermelho*, na sequência dada ao 9.º A, e a escrita de um anúncio de arrendamento, na sequência “La Casa”, ministrada já no terceiro período à turma do 7.º ano. Não é alheio a esse empenho a dificuldade dessas tarefas, tendo sido necessário adaptar esse formato à escrita de um modelo de carta previamente preenchido na segunda sequência.

Os professores e especialistas em didática das línguas estrangeiras defendem amiúde a necessidade de usar textos autênticos, por serem mais significativos, por, por exemplo, promoverem a competência sociocultural e intercultural, por permitirem o acesso a modelos reais, por veicularem conhecimentos culturais, por permitirem a autonomia e a aprendizagem ao longo da vida. Se bem que concordamos com todas as vantagens apresentadas no enquadramento teórico quanto à utilização de textos produzidos para leitura de falantes nativos, temos de ressaltar que as adaptações de vocabulário e mesmo as de estrutura sintática podem ser necessárias, quer para reduzir o texto, quer para o adequar ao nível linguístico e cultural dos alunos, o que não pode ser considerado pedagogicamente inválido se tivermos em conta a Teoria do Limiar Linguístico, apresentada em Blanco Iglesias (2005), segundo a qual os alunos necessitam possuir conhecimentos linguísticos suficientes para poderem transferir as suas habilidades de leitura em língua materna para a leitura em língua estrangeira. Em todo o caso, o que recomendamos é uma seleção adequada dos textos autênticos, tendo em conta não só os objetivos de aprendizagem, mas também o conhecimento prévio dos alunos e as suas experiências de leitura anteriores, além dos seus gostos, expectativas e interesses.

Quanto ao questionário implementado é possível concluir que a variável “Número de dinâmicas de leitura” gera resultados com variação significativa, principalmente ao nível da perceção do enriquecimento da competência cultural, com 85% dos alunos do 7.º ano a concordarem com a segunda afirmação, contra os 57% da turma do 9.º A. Ambas as turmas mostram concordâncias bastante expressivas com a terceira afirmação “As leituras efetuadas permitiram ampliar os meus conhecimentos linguísticos”. Talvez precipitadamente, consideramos que essa expressividade se deve tanto ao hábito de utilizar a leitura como recurso para o ensino da gramática como ao facto de, efetivamente, termos desenvolvido muitas atividades relacionadas direta ou indiretamente com a competência linguística em ELE, nomeadamente os exercícios de enriquecimento lexical foram uma constante.

Para terminar esta conclusão, gostaríamos de debater o que não foi feito durante o estágio, apontando caminhos para estudos e práticas futuros. Assim, aos professores que se dedicam durante um ano letivo inteiro às suas turmas, dispondo de algum tempo para promoverem uma maior variedade de atividades, aconselhamos o labor com estratégias metacognitivas, como as predições e o treino para superar a incompreensão momentânea. O professor deve coibir-se de traduzir significados de palavras desconhecidas dos alunos, para isso, deve ensiná-los a procurar sentido no contexto da frase ou do texto, insistir na análise morfológica das palavras compostas e derivadas, alargar os campos semânticos e fazer uso

das famílias de palavras ou mesmo recorrer ao dicionário, deixando os alunos consultá-lo. Outra sugestão é que os alunos construam um dicionário próprio. Com as novas tecnologias de informação essa tarefa pode ser cumprida de forma motivante, seja pela construção cooperativa de um documento partilhado, pela criação de um blogue com entradas de dicionário mais completas, pela criação de uma plataforma interativa com definições, imagens, ficheiros áudio... Outro ponto importante que não conseguimos implementar foi a utilização de textos criados pelos próprios alunos em atividades de leitura. Neste sentido, e tendo a noção da importância deste tipo de textos na promoção da competência de escrita, sugerimos a publicação *on-line* desses textos (num blogue, numa página de *Facebook* da disciplina...), a edição de uma publicação periódica em Espanhol e/ou encenar peças teatrais cujo argumento tenha sido escrito pelos alunos. Por fim, sugerimos que sejam elaborados dois tipos de questionário. O primeiro com o objetivo de melhor conhecer os alunos, os seus hábitos de leitura, os seus gostos, as suas experiências leitoras, entre outros aspetos que se considerem relevantes para uma boa seleção de textos e implementação de dinâmicas. O segundo com o objetivo de avaliar a satisfação dos alunos em relação às leituras feitas em aula, para recolher as suas sugestões e para aferir a sua perceção sobre os conhecimentos adquiridos. O questionário que usámos no final do ano pode servir de base à construção de novos instrumentos de recolha e avaliação de dados referentes às atividades de leitura.

Como último ponto, consideramos que o nosso empenho na dinamização de variadas e motivadoras atividades de leitura viu-se recompensado por uma melhoria progressiva dos níveis de compreensão dos alunos do 7.º ano, visível logo na passagem da primeira para a segunda dinâmica e muito patente na última dinâmica. Esta melhoria não se deverá, seguramente, somente às 4 sequências que lecionámos, mas sim a todo o trabalho desenvolvido durante o ano letivo pela professora Ana Pinheiro. No entanto, temos esperança de que a nossa ajuda tenha contribuído para o desenvolvimento linguístico, cultural e humano dos 22 alunos do 7.º A.

Referências

- Aguiar e Silva, V. M. (2002). *Teoria da Literatura*. Coimbra: Livraria Almedina (8ª edição)
- Alonso, J. e Mateos, M. M. (1985). “Comprensión lectora: modelos, entrenamiento y evaluación”. In *Infancia y Aprendizaje*, 31-32 (pp. 5-19)
- 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)
- Aventín Fontana, A. (2004). *Del Contexto al Texto: El Texto Literario en ELE. Reflexiones y Propuestas*. Tese de Mestrado. Madrid: Universidad Antonio de Nebrija
- Azevedo, F. (2011). “Educar para a literacia: perspectivas e desafios”. *Comunicação apresentada no VII Encontro de Educação: Numeracia e Literacia em Educação - 17 e 18 de junho*. Almada: Escola Superior de Educação Jean Piaget
- Barranco Pérez, J. L. (2007). “Metacognición, motivación y autoevaluación en el proceso lector”. In *Actas del XVIII Congreso Internacional de la ASELE*
- Blanco Iglesias, E. (2005). “La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario”. In *RedELE nº 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)
- Buescu, H. et al. (2014). *Metas Curriculares de Português - Ensino Básico 1.º, 2.º e 3.º Ciclos*. Lisboa: Ministério da Educação e Ciência
- Carvalho, H. (2011) (coord.). *As Competências dos Alunos. Resultados do PISA 2009 em Portugal*. Lisboa: CIES-IUL
- Cassany, D. (2004). “La alfabetización digital”, in Sánchez Corrales, V. M. (ed.), *Actas XIII Congreso Internacional del ALFAL*. San José: Universidad de Costa Rica (pp. 3-20)
- Cassany, D. et al. (1994). *Enseñar Lengua*. Barcelona: Graó

- Chamorro, M. *et al.* (2010). *Abanico - Libro del Alumno*. Barcelona: Difusión
- Conselho da Europa (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação*. Lisboa: Edições ASA
- Eco, U. (1992). *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença (2ª edição)
- Fernández, S. (1993). “Leer en Español. Proceso y estrategias de lectura”. In *Cuadernos de Roma (reedición digital) Volumen I: Leer. Español Lengua Extranjera*. Ministerio de Educación: Embajada de España, Consejería de Educación en Italia, Grecia y Albania (disponível em <https://sede.educacion.gob.es/publiventa/directa.action>, consultado a 15 de abril de 2015)
- Fortes Prado, N. M. (2010). *Los Textos Literarios en el Aula de E/LE*. Tese de Mestrado. Sevilha: Universidad Pablo de Olavide
- 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
- Marcuschi, L. A. (2006). “Gêneros textuais: configuração, dinamicidade e circulação”, in Karwoski, A. M.; Gaydeczka, B. e Brito, K. S. (orgs.) *Gêneros Textuais, Reflexões e Ensino*. Rio de Janeiro: Editora Lucerna (pp. 23-36)
- Morote Magán, P. (1998). “Creatividad y motivación en la enseñanza de la literatura”. In *Actas del XXXIII Encuentro AEPE*. (pp. 311-335)
- 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 Azevedo, F. (coord.). *Formar Leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: LIDEL

- 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)
- Solé, I. (2001). *Estrategias de lectura*. Barcelona: ICE, Universidad de Barcelona y Graó
- 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, A. M. (2013). *Compreensão Leitora e Humor em Histórias em Quadrinhos em ELE*. Tese de doutoramento. Rio de Janeiro: Universidade Federal do Rio de Janeiro
- 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 e recursos utilizados nas aulas supervisionadas*

Anexo II - Planificações totais*

Anexo III - Primeira sequência: “Mi primer Quijote”

Anexo IV - Segunda sequência: “Manolito Gafotas”

Anexo V - Terceira sequência: “¡Finalmente Domingo!”

Anexo VI - Quarta sequência: “La presunta abuelita”

Anexo VII - Quinta sequência: “Anuncios de venta/alquiler de casas”

* Para visualizar estes anexos, consulte-se CD 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.

	VIÑETA 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



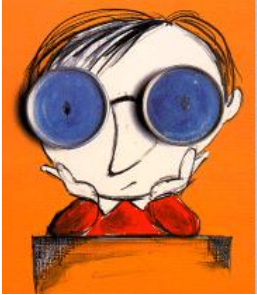
Orejones López

- 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.

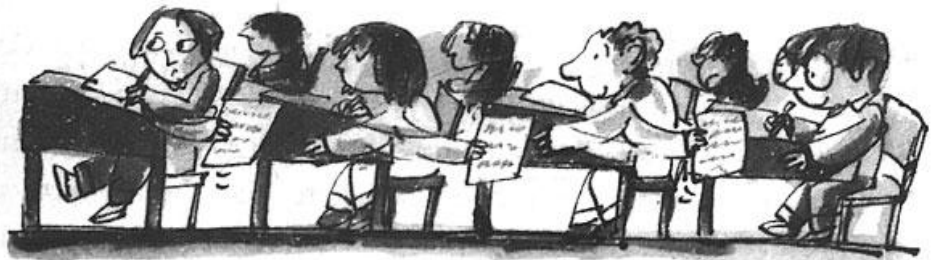
Paquito se diferencia de los niños normales porque siempre va limpio. Las uñas de Paquito son dignas de exposición. Sus dientes nunca tienen restos de bollicao. Sus cuadernos parecen libros de texto. Paquito se merece el Premio Nobel. La verdad es que cuando te encuentras con un niño tan listo, eso te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

Manolito Gafotas, Elvira Lindo (adaptado)

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

- A. Orejones piensa que Paquito no es de este mundo.
- B. Durante el examen, los alumnos copian la respuesta.

- C. Manolito y sus compañeros de fila no estudian para la prueba de Conocimiento del medio.
- D. 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?



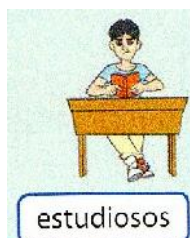
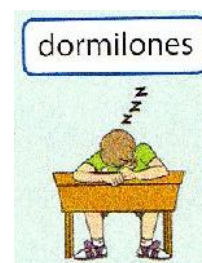
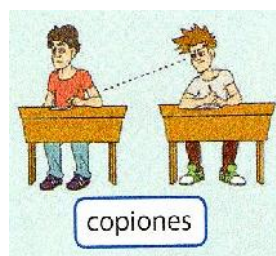
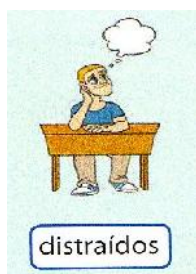
2.1 Selecciona, de la lista, las características de cada uno y escríbelas bajo su foto.



- 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).

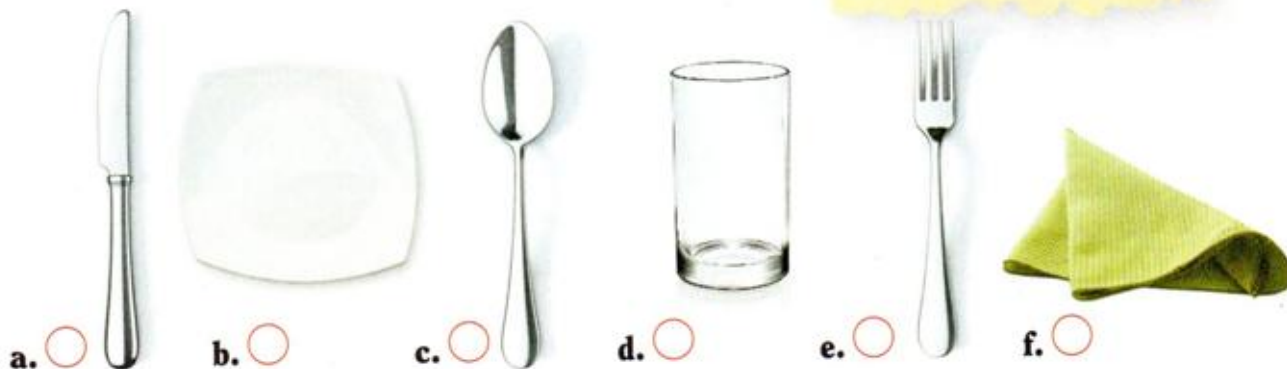
- a. El padre de Patricia acaba de llegar del trabajo y la despierta.
- b. En el cuarto de baño Patricia se mira al espejo.
- c. Patricia se ducha antes de comer.
- d. No hay ningún amigo de Patricia conectado al Twenty.
- e. A Patricia le gustan las lentejas.
- f. Después de comer, Patricia se pone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



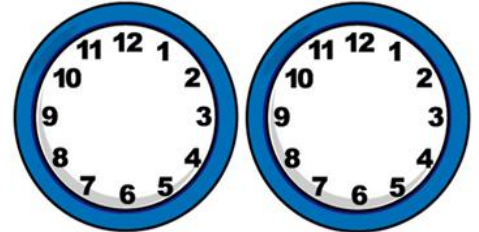
1. ¿Conoces los horarios en España? Vamos a ver algunos y descubrir si son iguales o diferentes de los nuestros. Lee el texto del Instituto de Turismo y marca las horas en los relojes.

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.

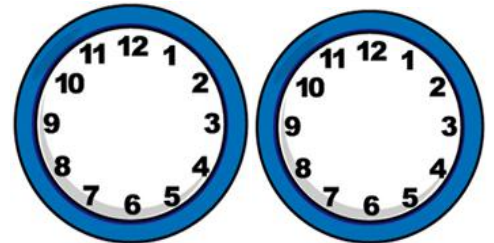
Los horarios comerciales más usuales son de lunes a sábado de las nueve y media a la una y media del mediodía y de las cuatro y media a las ocho de la noche. Los grandes centros comerciales y almacenes tienen un horario continuado de las diez de la mañana a las nueve o diez de la noche. Algunos domingos 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)

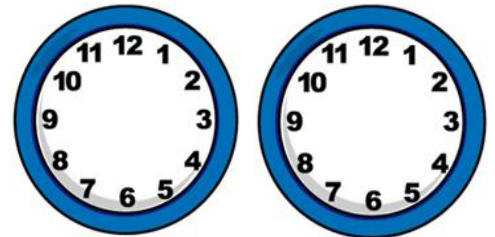
Desayuno



Comida



Cena

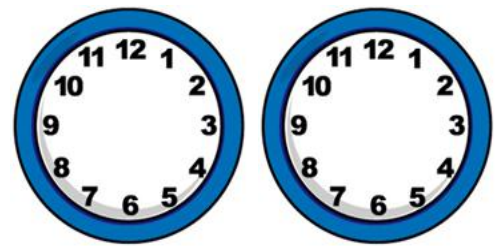
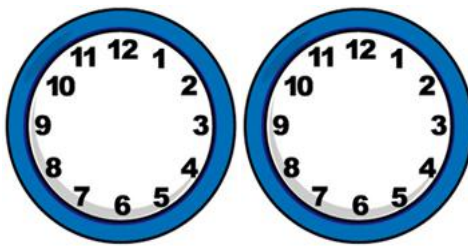
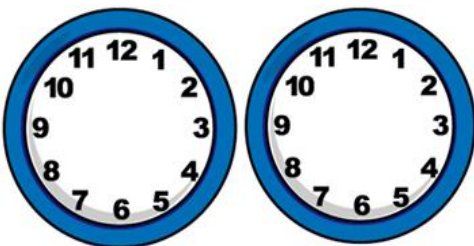


Pueblos y ciudades más pequeñas

Por la mañana

Por la tarde

Grandes ciudades, centros comerciales y almacenes





2. ¿Qué hora es? Completa el crucigrama y descubre a qué hora Pablo se encuentra con Sofía.

Pablo se encuentra con Sofía a las cinco menos veinticinco de la tarde.



The crossword puzzle is centered on a large clock face. The words are filled in as follows:

- 12: H O C H E
- 11: S E I S M E N O S C U A R T O
- 10: Y I E
- 9: C U A T R O M E N O S V E I N T E
- 8: C E Y A Y C I M N T O
- 7: M C A C M N T O
- 6: O N C E Y D I E Z
- 5: D N O A N T O
- 4: I O C H O Y C U A R T O
- 3: A O E Y T O S C I N C O
- 2: I N T E
- 1: N U E V E Y V E I N T I C I N C O

The 12 smaller clock faces around the perimeter are numbered 1 through 12, corresponding to the hours of the day.

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.



Pegajosa 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 QUE NO TENGAS SORPRESAS COMO ESTAS!
Para cada situación, descubre de qué se trata.



BOLSO



OSO



BERROS



ACORDARSE



RICHA



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!

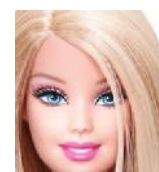
h) ¡Mi vecina está _____! Se cambió de peinado, parece una bruja.

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.



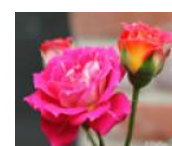
RUBIO



SALSA



COLA



PIMPOLLOS



ESPANTOSA



SÓTANO



MUELA



CACHORROS

TEXTO DIVIVIDO 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 berro 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.





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 desliza 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?		



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 en 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 writing area with a rounded top and bottom. It features a grey tab at the top left and a grey tab at the bottom left. The main area 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	1dorm.	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	5dorm.	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	3dorm.	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
------	------	--------	--------	------------



4. 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.





5. ¡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 dark blue border, intended for writing the rental 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-te, desde já, a 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
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 completa Discordo completamente.
5. As leituras efetuadas permitiram-me ampliar os conhecimentos linguísticos.
Concordo completa Discordo completamente.
6. As atividades realizadas antes da leitura ajudaram-me a compreender o significado do texto.
Concordo completa Discordo completamente.
7. As atividades desenvolvidas depois da leitura foram interessantes e motivadoras.
Concordo completa Discordo completamente.
8. As leituras fomentaram o desenvolvimento do meu espírito crítico.
Concordo completa Discordo completamente.