



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

A leitura: Promoção e transversalidade

Emanuela Barata Miguens

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em
**Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e do Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**
(2º Ciclo de Estudos)

Professora orientadora: Professora Doutora Maria da Graça Sardinha

Covilhã, junho de 2016

Agradecimentos

Em primeiro lugar, agradeço à minha mãe e irmã por estarem sempre do meu lado, apoiando-me incondicionalmente em todas as etapas da minha vida, oferecendo-me a possibilidade de concretizar os meus sonhos.

Ao meu namorado, por estar sempre comigo e por acreditar em mim e nas minhas capacidades, muitas vezes mais do que eu mesma, oferecendo-me palavras de consolo nos momentos mais difíceis.

De seguida, quero agradecer do fundo do coração à professora doutora Maria da Graça Sardinha que me orientou e ajudou nesta caminhada nada fácil, mostrando-se sempre muito disponível, tendo sido fundamental para a realização deste relatório, pois não pensei ser possível concluí-lo a tempo da presente data.

Aos meus orientadores de estágio, professora Maria de Jesus Lopes e professor doutor Ricardo Gaspar, que tanto me ensinaram ao longo destes dez meses, tendo sempre palavras de motivação e de ensinamento que me permitiram seguir em frente quando, por vezes, tinha vontade de desistir.

À minha colega de estágio Andreia, que se revelou, ainda mais, uma ótima companheira e amiga, estando sempre disponível para todas as horas ao longo desta jornada que só nós duas compreendíamos e ultrapassámos de mãos dadas como uma verdadeira equipa.

Por fim, mas não menos importante, à minha querida amiga Lúcia que, mesmo longe, esteve sempre presente com demonstrações de apoio absoluto e de muita amizade.

Resumo

As práticas de leitura transversais a todas as áreas do currículo e os projetos que lhe dão voz, inserem-se neste relatório através de uma classificação realizada para o efeito.

Os manuais escolares, enquanto mediadores da prática pedagógica, foram sujeitos a um olhar classificativo do modo como a leitura é tratada enquanto promotora da formação de leitores.

Para que o estágio tivesse um olhar mais atento sobre o conceito de leitura e a formação de leitores, apliquei um inquérito por questionário a sessenta e nove alunos que englobam as turmas onde decorreu a minha prática pedagógica.

Um conjunto de planificações, quer de português, quer de espanhol, bem como as reflexões sobre as aulas lecionadas, coroam o presente relatório.

Palavras-chave: Leitura; Ensino; Promoção; Transversalidade; Planificação.

Resumen

Las prácticas de lectura que son transversales a todas las áreas curriculares y los proyectos que le dan voz, están inseridas en el presente informe tras una clasificación realizada para ese efecto.

Los manuales escolares, como mediadores de la práctica pedagógica, se han sometido a una mirada clasificatoria del modo como la lectura es tratada en cuanto promotora de la formación de los lectores.

Para que las prácticas hubiesen tenido una mirada más atenta sobre el concepto de lectura y la formación de lectores, he aplicado una encuesta en forma de cuestionario a sesenta y nueve alumnos que engloban las clases donde ocurrió mi práctica pedagógica.

Un conjunto de planificaciones, tanto de portugués como de español, así como las reflexiones sobre las clases observadas, coronan el presente informe.

Palabras-clave: Lectura; Enseñanza; Promoción; Transversalidad; Planificación.

2.6.2.2. Fatores associados às características do texto: conteúdo e estrutura	47
2.7. A leitura como uma prática curricular transversal e tipos de leitura	47
2.8. A leitura nos manuais de Português e de Espanhol	48
2ª parte - Desenvolvimento da prática letiva de Português como língua materna e do Espanhol como língua estrangeira	
Capítulo I - Contextualização do estágio	
1. Caracterização da escola	50
1.1. Caracterização das turmas atribuídas	51
1.1.1. Turmas do estágio de português	51
1.1.2. Turmas do estágio de espanhol	51
Capítulo II - Reflexão sobre o estágio	
2. O estágio pedagógico	
2.1. Reflexão sobre o estágio pedagógico de português	52
2.2. Reflexão sobre o estágio pedagógico de português	53
2.3. Aulas observadas	54
2.3.1. Aulas observadas de português	55
2.3.1.1. Motivação nas aulas observadas de português	57
2.3.1.2. Execução e reflexão sobre as aulas observadas de português	60
2.3.2. Aulas observadas de espanhol	66
2.3.2.1. Motivação nas aulas observadas de espanhol	67
2.3.2.2. Execução e reflexão sobre as aulas observadas de espanhol	67
2.4. A avaliação e as competências focalizadas nas aulas de português e de espanhol	74

2.5. A leitura nas aulas observadas de português e de espanhol	74
Capítulo III - Atividades extracurriculares	
3. Atividades extracurriculares	75
3.1. Atividades extracurriculares de português	75
3.2. Atividades extracurriculares de espanhol	76
3.3. Direção de turma	77
3.3.1. Caracterização da turma	77
Conclusão	78
Bibliografia	79
Webgrafia	72
Anexos	84

Lista de figuras

Figura nº 1 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de ler?”.	14
Figura nº 2 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Lês com frequência?”.	14
Figura nº 3 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Lês por obrigação ou por prazer?”.	15
Figura nº 4 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Quando lês, prestas mais atenção às palavras ou à mensagem?”.	15
Figura nº 5 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “A não perceção de algumas palavras faz-te desistir de ler?”.	16
Figura nº 6 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Os livros com imagens motivam e ajudam a imaginar a ação?”.	16
Figura nº 7 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de dar opinião sobre os temas que leste?”.	17
Figura nº 8 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Pensas ter capacidade e facilidade em ordenar um texto desordenado?”.	17
Figura nº 9 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Pensas ter capacidade e facilidade em resumir um texto sem que este perca o sentido?”.	18
Figura nº 10 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Achas adequado aplicar os teus conhecimentos sobre o mundo para compreenderes melhor o que lês?”.	18
Figura nº 11 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Pensas que saber interpretar um texto é importante?”.	19
Figura nº 12 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Para ti as aulas de português...”.	19
Figura nº 13 - Modelo contemporâneo da Compreensão da leitura, segundo (Giasson, 1993:21)	34

Figura nº 14 - As componentes da variável “leitor”, segundo (Giasson, 1993: 25)	36
Figura nº 15 - Processos de Leitura e as suas componentes, segundo (Giasson, 1993:32)	39

Lista de anexos

Anexo 1 - Questionário sobre os hábitos e competências de leitura	85
Anexo 2 - Atividade de leitura no Dia do Agrupamento	87
Anexo 3 - Sexta aula observada de Português	89
Anexo 4 - Sétima aula observada de Português	106
Anexo 5 - Nona aula observada de Português	120
Anexo 6 - Terceira aula observada de espanhol	132
Anexo 7 - Quarta aula observada de Espanhol	148
Anexo 8 - Sexta aula observada de Espanhol	162
Anexo 9 - Primeira eliminatória da primeira fase do Concurso Nacional de Leitura	171
Anexo 10 - Segunda fase da primeira eliminatória do Concurso Nacional de Leitura	175
Anexo 11 - Visita de estudo a Mafra	180
Anexo 12 - Tertúlia “A minha pátria é a minha língua portuguesa”, Mia Couto	182
Anexo 13 - Dia Europeu das Línguas	184
Anexo 14 - Comemoração do <i>Día de la Hispanidad</i>	185
Anexo 15 - Exposição de postais de Natal na escola e distribuição dos mesmos no hospital do Fundão	186
Anexo 16 - Visita de estudo a Salamanca e Alba de Tormes com os alunos do 7º ano	187
Anexo 17 - Visita de estudo a Ávila, Segóvia e Madrid	187
Anexo 18 - Visita de estudo a Mérida	188
Anexo 19 - Exposição “Viagem literária com valores” realizada no Dia do Agrupamento	189
Anexo 20 - Intercâmbio escolar com a escola “Los Barruecos”, de Malpartida de	189

Cáceres

Anexo 21 - Intercâmbio escolar com a escola “Lucía de Medrano”, de Salamanca 190

Anexo 21 - Caracterização da direção de turma 191

0 - Introdução

Com este relatório de estágio, para além de intervir e participar no trabalho realizado na comunidade escolar do Agrupamento de Escolas do Fundão ao longo do ano letivo 2015/2016, também irei refletir acerca da formação de leitores em contexto escolar.

A escolha deste tema teve como base a constatação da falta de hábitos de leitura¹ e, consequentemente, a falta de leitores capacitados para serem seletivos na hora de escolher a obra a ler. Sabe-se, hoje, que é desde tenra idade, que se devem formar os leitores².

Para motivar para a leitura, realizar-se-ão diversas atividades na minha escola, no âmbito do estágio, em conjunto com os professores orientadores e a minha colega de núcleo.

Através do incentivo à prática de leitura, tentarei promover atividades inovadoras para formar leitores da escola e leitores que o sejam para além desta, ou seja, irei desenvolver um trabalho cujo objetivo será formar, não só na escola, mas também leitores do mundo.

Com efeito, o que se pretende é que os leitores não sejam apenas leitores na escola, mas também para além dela, que se façam leitores para toda a vida. De facto, há uma expressão muito comum que diz: “Os leitores fazem-se, mas os não leitores também”. Estou convicta de que cabe fundamentalmente à escola mudar mentalidades de que a leitura é uma ferramenta essencial ao longo da vida.

Assim, pretendo construir uma reflexão sobre formas de promoção da leitura assentes na sua transversalidade. De facto, a leitura é transversal a todas as aulas de português, bem como a todas as restantes áreas do currículo. Neste sentido, deve a escola promover projetos que atravessem todas as áreas. Ora, a biblioteca escolar costuma ser o lugar de excelência para o desenvolvimento de projetos que têm a leitura como matriz.

Neste sentido, focarei o meu estudo na promoção da leitura na sala de aula, no âmbito das planificações e respetivas aulas lecionadas, mas tentarei, igualmente, indagar junto do bibliotecário da BECRE³ os projetos que ali se desenvolveram e que tiveram a leitura e a sua promoção numa ótica de transversalidade a outras áreas do currículo, nos anos letivos de 2014/2015 e 2015/2016, ou seja, o ano anterior à minha estadia na escola enquanto estagiária e o ano presente em que decorre o estágio.

¹ Projeto que visa permitir aos alunos portugueses a obtenção de um nível de literacia mais elevado.

² A formação de leitores tem como base criar leitores ativos que saibam o que leem, porque leem e que tenham uma atitude responsável sobre a leitura.

³ Bibliotecas escolares como centro de recursos para a formação de leitores.

Tendo em conta a variedade de projetos existentes na BECRE, preocupei-me em fazer a seguinte classificação: projetos de educação para os valores; projetos de educação para o exercício da cidadania; projetos de educação literária⁴.

Convém, ainda, referir que, antes de iniciar o presente relatório, indaguei junto dos alunos, através da aplicação de um inquérito por questionário (anexo 1) acerca dos seus hábitos de leitura, cujo resultado a seguir se apresenta.

Selecionei quatro turmas onde dou aulas, sendo duas delas do ensino secundário com idades distintas (a de 10º ano com idades entre os 15 e os 16 anos e a de 12º com idades entre os 17 e os 19 anos) e as outras duas do 3º ciclo com as mesmas idades (duas turmas de 7º ano com idades compreendidas entre 12 e 13 anos). Para além disso, as turmas do ensino secundário diferem também no facto de uma pertencer ao ensino regular e outra ao ensino profissional.

Sendo o meu questionário longo, selecionei apenas algumas questões para refletir que acho pertinentes para este relatório, como o gosto pela leitura, a frequência com que o fazem, se a leitura é por obrigação ou por prazer, se prestam apenas atenção às palavras ou à mensagem e intenção do autor, se a não perceção os faz desistir de ler, se as imagens nos livros os motivam e os ajudam a imaginar a ação, se têm gosto em dar opinião acerca do que leram, se têm a capacidade de ordenar um texto e de o resumir sem perder o sentido, se acham adequado colocar os conhecimentos que têm sobre o mundo ao serviço da leitura para uma melhor compreensão do que leram, se acham importante fazer exercícios de interpretação de texto e, por último, se acham que as aulas de português têm importância para o desenvolvimento de hábitos de leitura.

Desta forma, apresentarei diversos gráficos sobre cada um destes pontos e, posteriormente, refletirei sobre eles.

⁴ Entendeu-se que estas áreas são bastante abrangentes e, por isso, foram definidas.

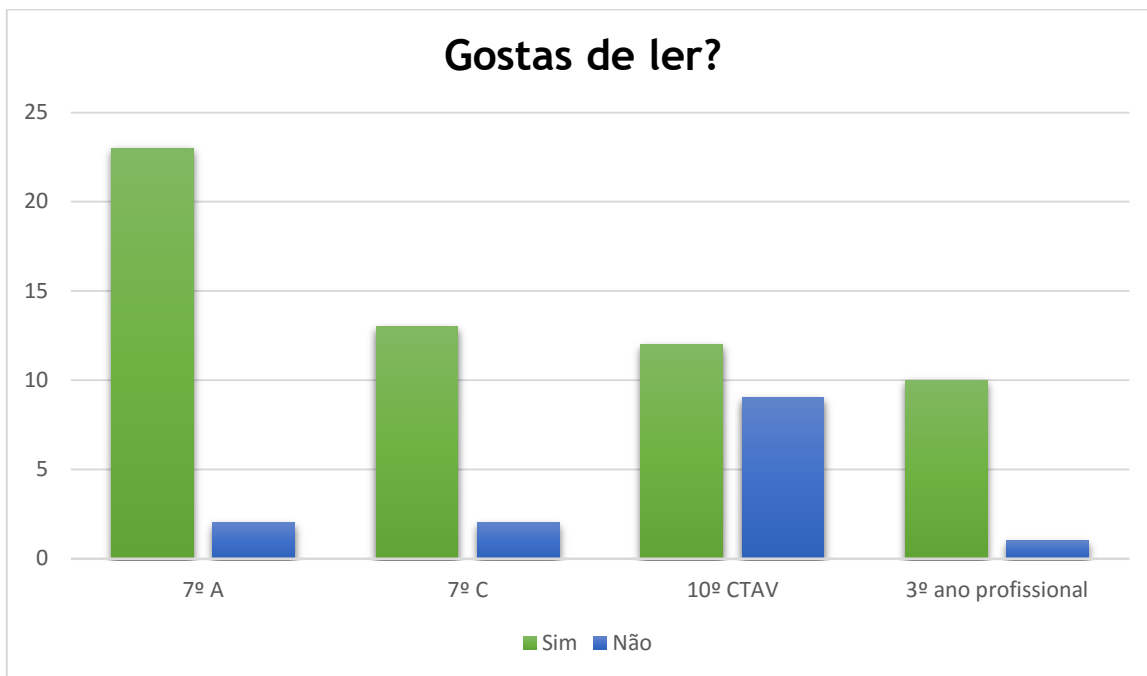


Figura nº 1 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão "Gostas de ler?".

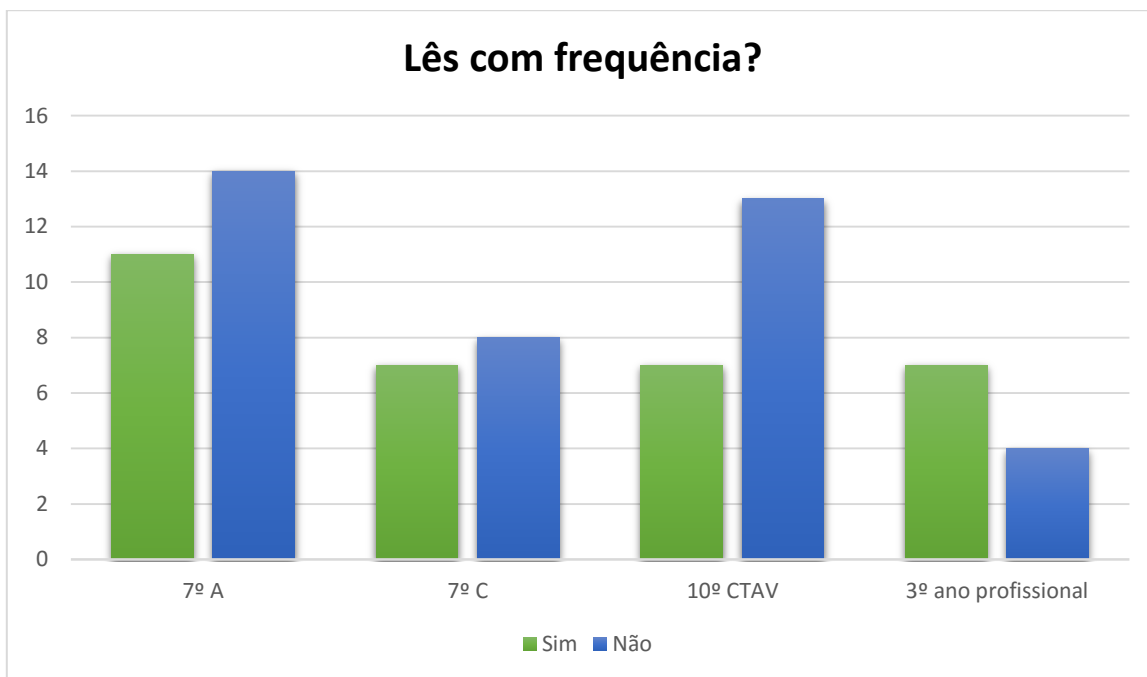


Figura nº 2 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão "Lês com frequência?".

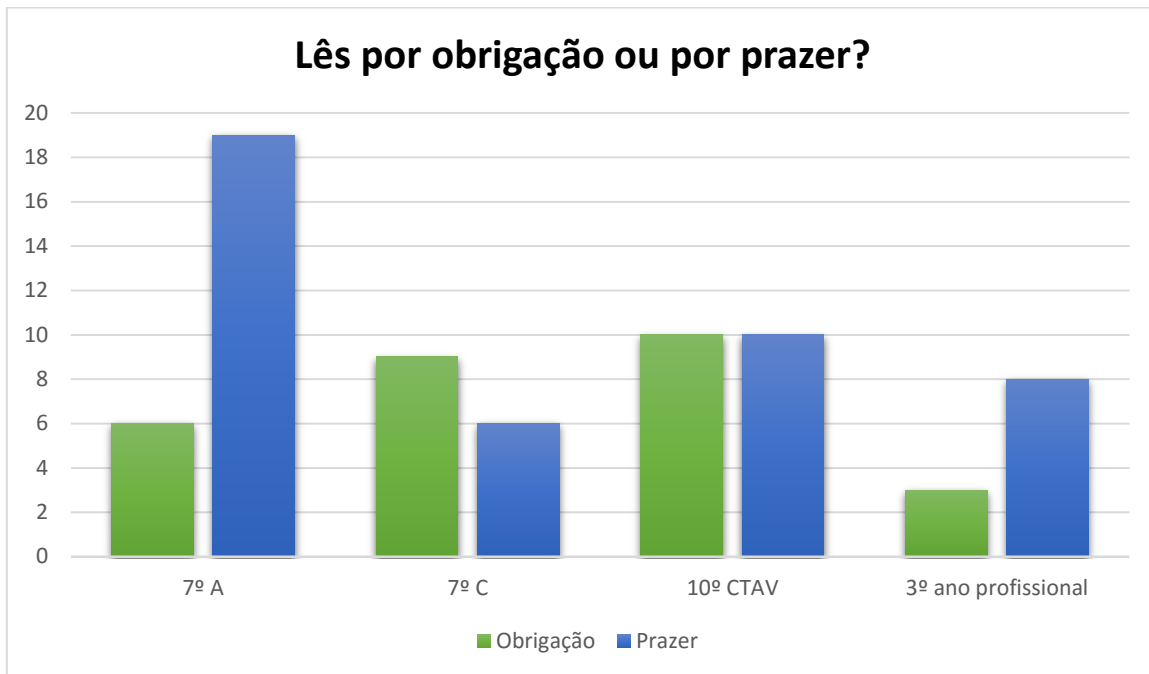


Figura nº 3 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Lês por obrigação ou por prazer?”.

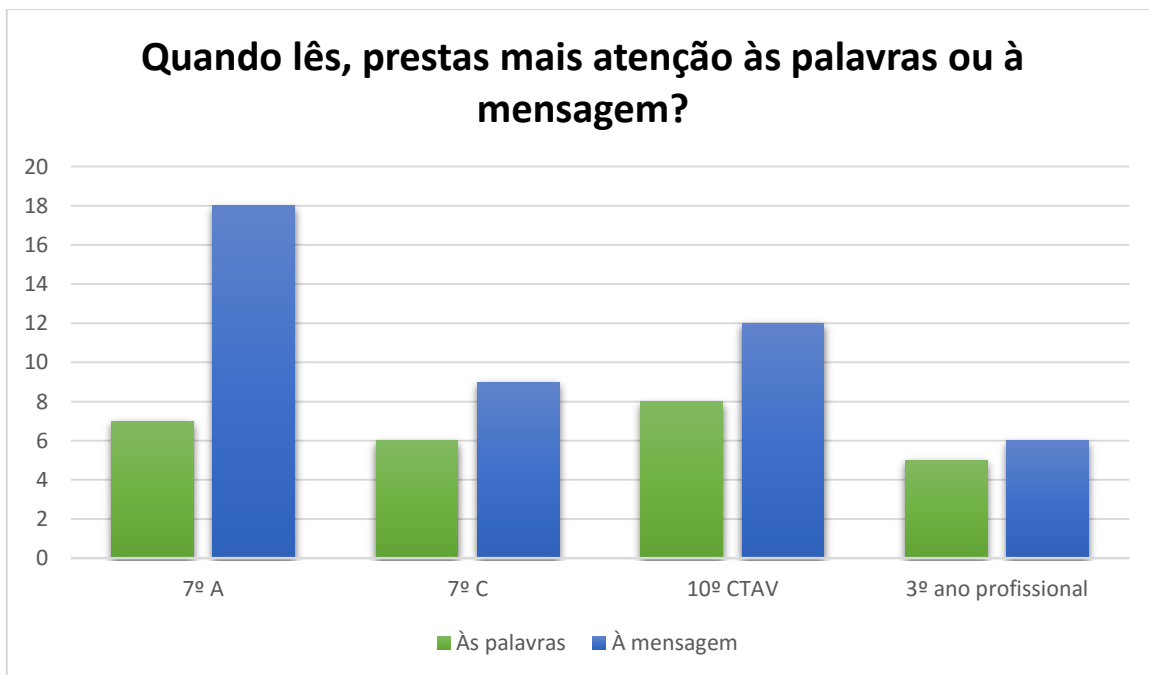


Figura nº 4 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Quando lê, prestas mais atenção às palavras ou à mensagem?”.

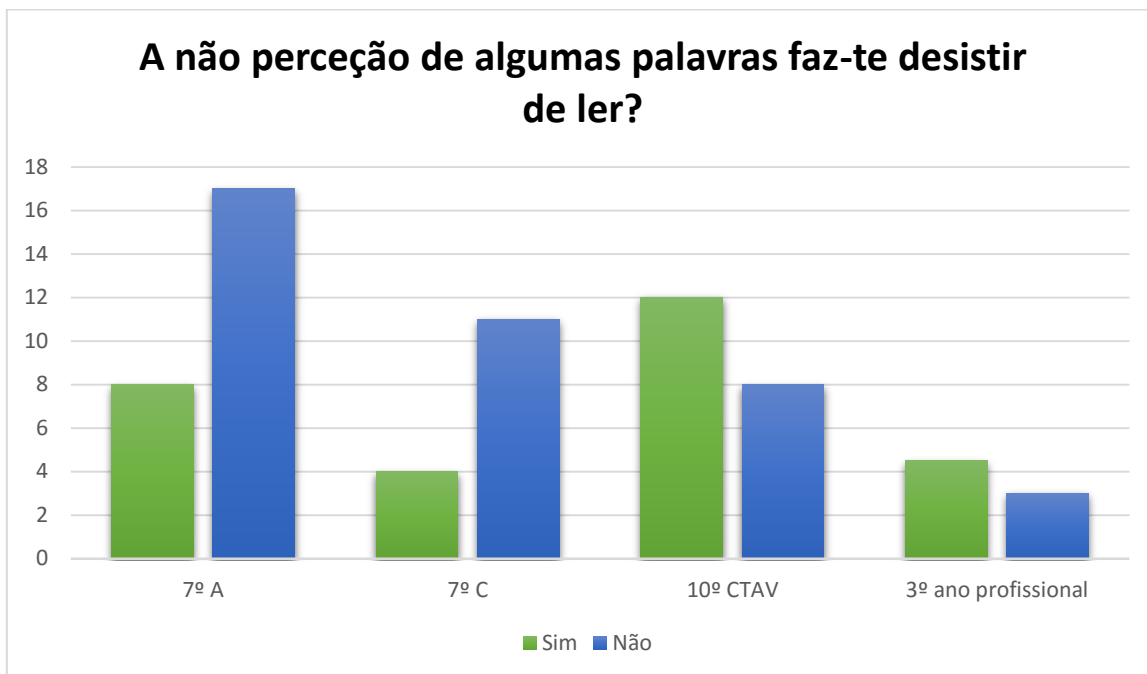


Figura nº 5 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “A não perceção de algumas palavras faz-te desistir de ler?”

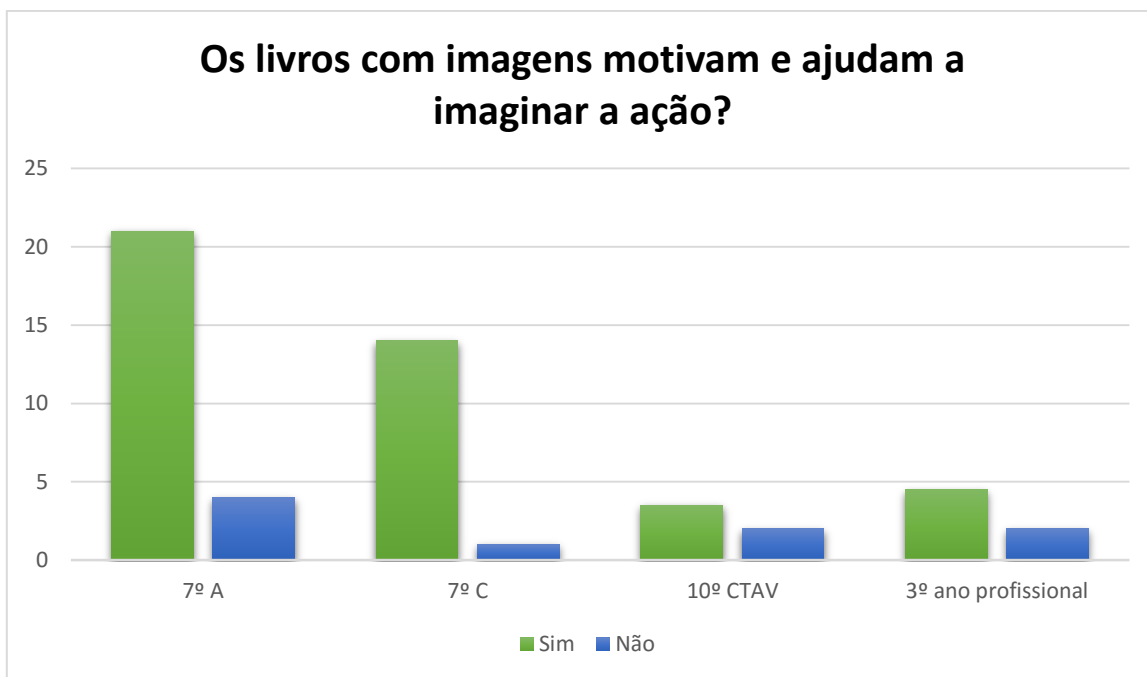


Figura nº 6 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Os livros com imagens motivam e ajudam a imaginar a ação?”.

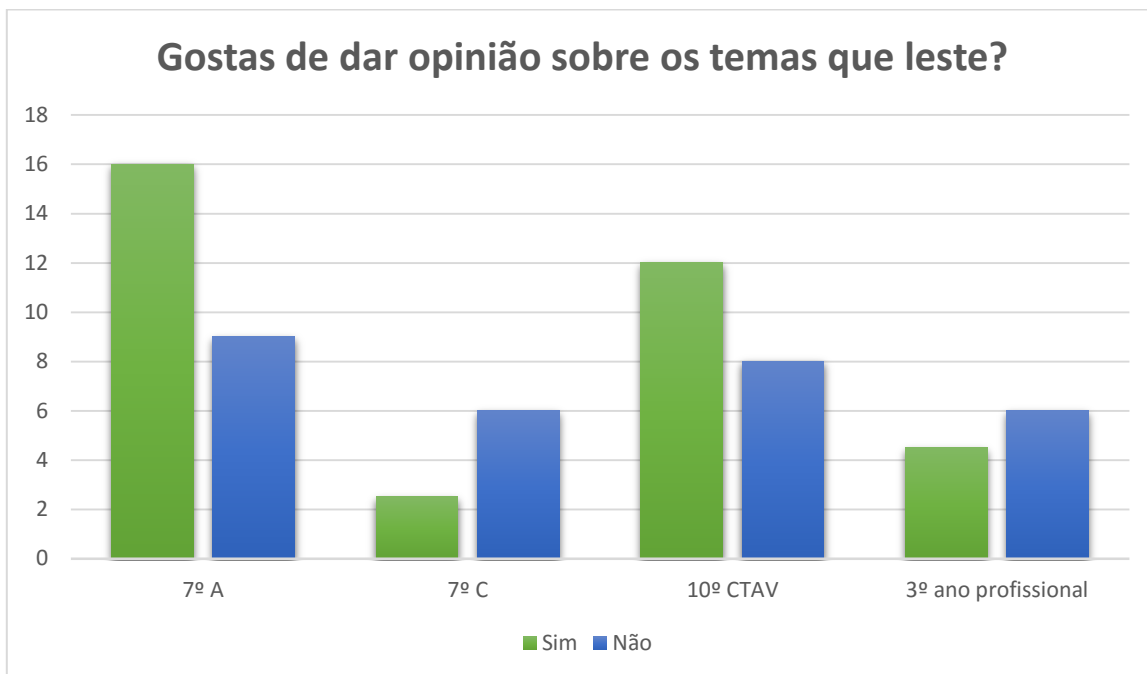


Figura nº 7 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Gostas de dar opinião sobre os temas que leste?”.

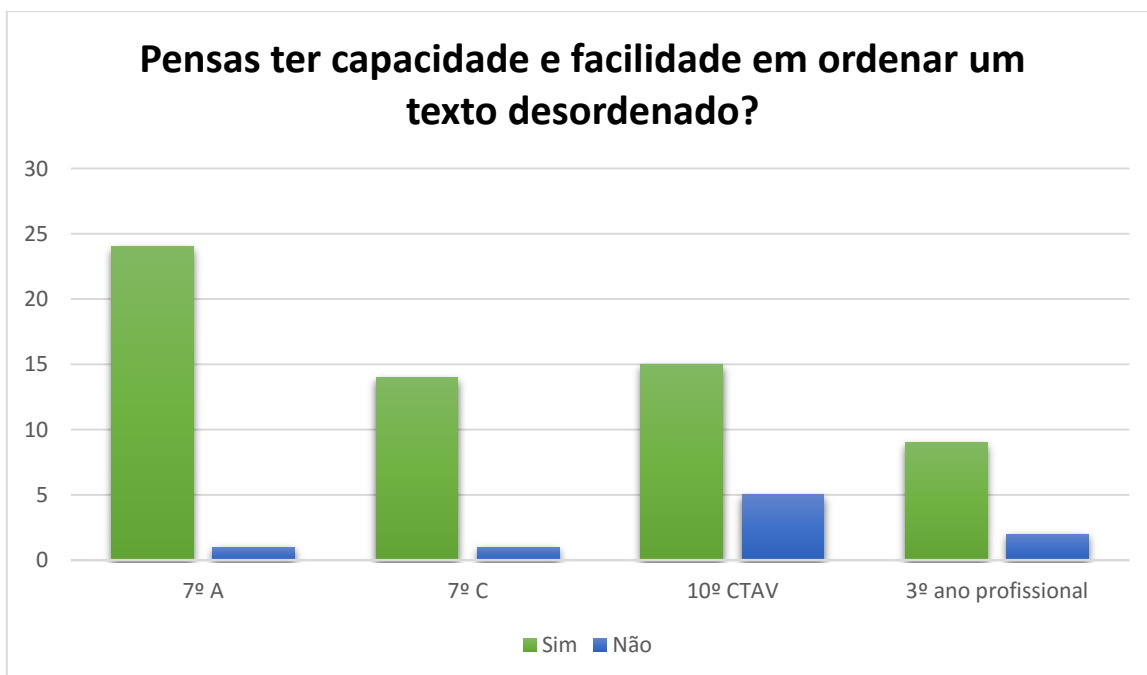


Figura nº 8 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Pensas ter capacidade e facilidade em ordenar um texto desordenado?”.

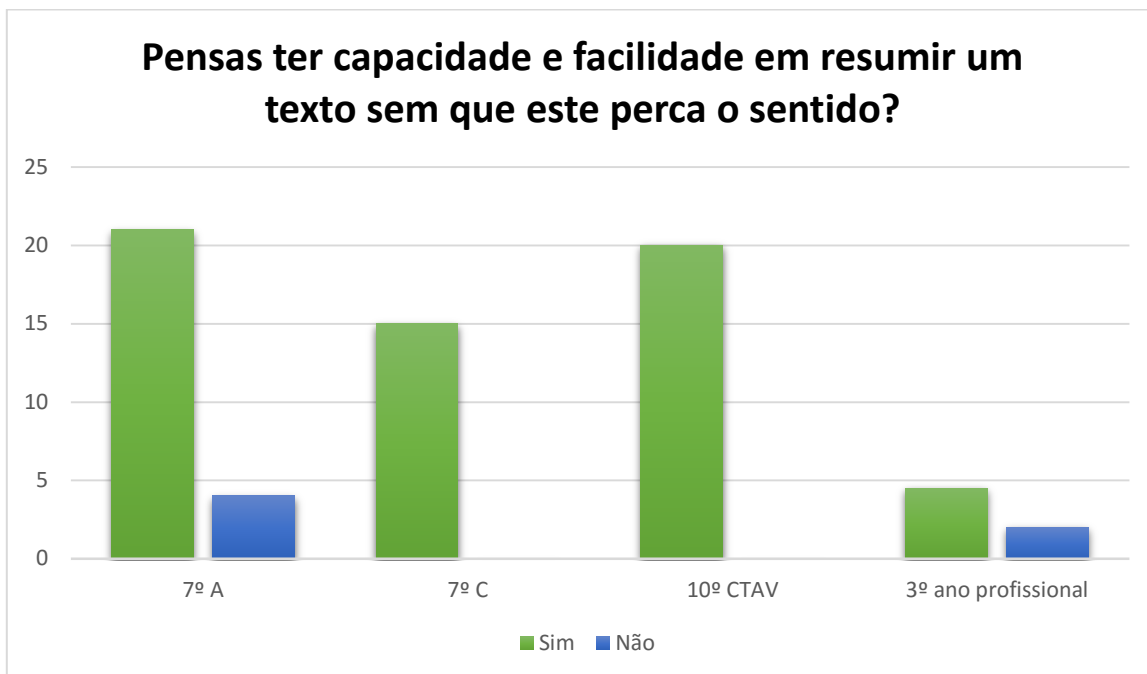


Figura nº 9 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Pensas ter capacidade e facilidade em resumir um texto sem que este perca o sentido?”.

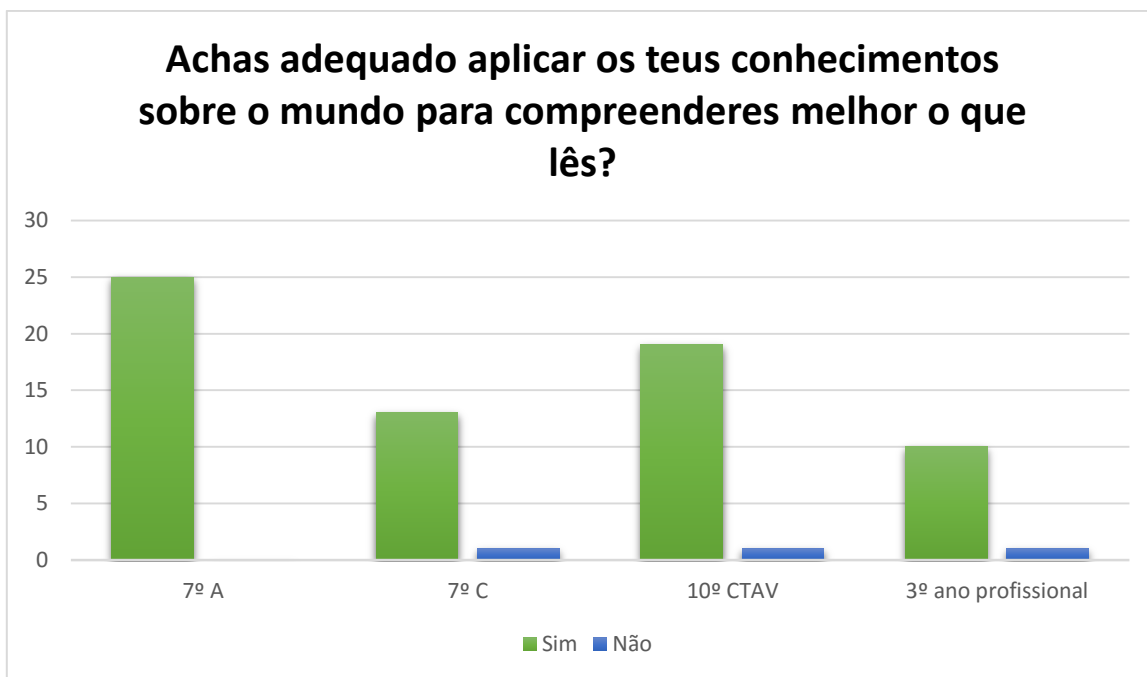


Figura nº 10 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Achas adequado aplicar os teus conhecimentos sobre o mundo para compreenderes melhor o que lês?”.

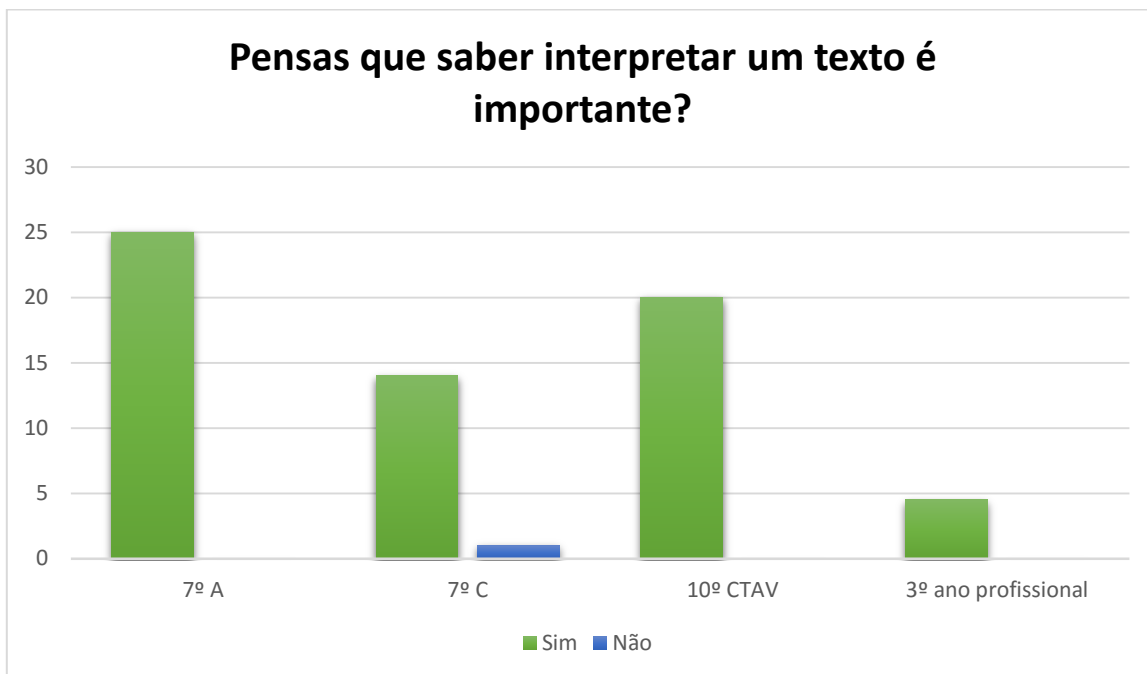


Figura nº 11 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Pensas que saber interpretar um texto é importante?”.

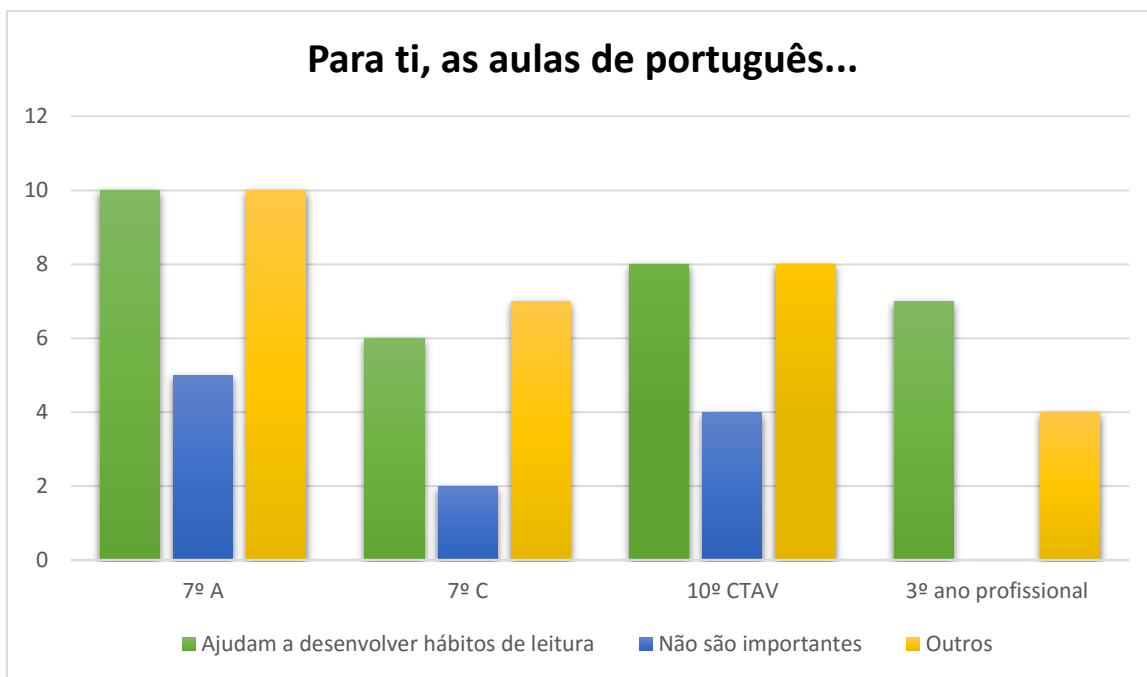


Figura nº 12 - Gráfico com a resposta dos alunos à questão “Para ti as aulas de português...”.

Através da análise dos questionários aplicados e dos gráficos acima apresentados, que contêm a resposta dos alunos às questões colocadas, pode concluir que, dentro da amostra, muitos alunos

gostam de ler, contudo, não o fazem com frequência. No entanto, não são admiráveis os resultados, pois ainda há muitos alunos que não gostam de o fazer. Quando leem, na sua maioria, os alunos fazem-no por obrigação, ou seja, porque um professor pede ou porque têm de ler artigos para realizar um trabalho escolar.

Também pude apurar que, os alunos que leem com frequência responderam sempre que o fazem por prazer e que dão mais importância à mensagem do que às palavras, apesar de alguns dos alunos que leem por obrigação também considerarem a mensagem que o autor pretende transmitir mais importante.

Quando questionei os alunos acerca da dificuldade que sentem ao longo da leitura, caso esta possua várias palavras difíceis, houve muitos alunos que responderam que já desistiram de ler um livro por essa razão, contudo não aconteceu à maioria. Quase todos concordam que os livros com imagens ajudam a imaginar a ação. A meu ver, os livros com imagens condicionam a imaginação do aluno, pois vai limitar o seu pensamento com a imagem anteriormente visualizada de uma personagem ou de uma paisagem que seja descrita no livro. Ao ver a imagem de uma personagem, na hora em que no texto esta é descrita, o leitor imaginá-la-á de acordo com a imagem que viu e não com a sua própria imaginação, construída através das informações fornecidas pelo autor.

Muitos dos alunos gostam de dar a sua opinião sobre os temas que leem, não obstante, os que não gostam, provavelmente associam a exposição da sua opinião à complexidade do ato de falar em público sobre um tema.

Creio que a capacidade que os alunos possuem de resumir e de ordenar um texto desordenado não é problema nas turmas analisadas. No entanto, creio que a resposta a estas duas questões só seria cem por cento confiável se lhes apresentasse um texto desordenado e lhes pedisse que os ordenassem e se lhes apresentasse um texto e lhes pedisse que o resumissem, ou seja, aqui apenas tenho as opiniões deles e não a realidade. À exceção de três alunos, num universo de sessenta e nove, todos concordam que é importante colocar ao serviço da leitura todos os conhecimentos que o leitor tem sobre o mundo para conseguir uma maior compreensão.

À semelhança da questão anterior, apenas um aluno discorda da importância que tem saber interpretar um texto.

Por fim, a última questão do questionário tinha como base a opinião dos alunos acerca da influência das aulas de português no desenvolvimento da capacidade de leitura. Existiam várias opções de resposta, contudo, resolvi selecionar apenas duas: “As aulas de português ajudam no desenvolvimento de hábitos de leitura” e “As aulas de português não têm assim tanta importância”. Apenas trinta e um alunos consideraram que as aulas de português ajudam os

alunos a ler e promovem hábitos de leitura, ou seja, menos de metade dos alunos abordados. Onze dos trinta e oito restantes alunos consideram que as aulas de português não são assim tão importantes. Os vinte e seis alunos que restam, selecionaram outras opções, como “nas aulas de português lemos muitos textos”, “nas aulas de português conhecemos novos autores” e “as aulas de português são importantes porque é a nossa língua”, as quais resolvi não analisar pois não achei tão pertinente para este relatório.

Estes resultados, antes de conhecer as turmas melhor, eram apenas números. Contudo, ao longo do tempo e depois de trabalhar com os alunos de cada turma, consigo fazer uma interpretação diferente dos resultados. Das quatro turmas em análise, na turma A do 7º ano mostram-se naturais os resultados de frequência de leitura, pois quase metade da turma pratica atividades extracurriculares desde cedo que envolvem a leitura regularmente, como é o caso do teatro. Contudo, a outra metade que não o faz revela-se nas respostas menos positivas neste contexto. Na turma C do mesmo ano escolar, com idades semelhantes, o interesse pela leitura não é exatamente igual, estando um pouco dividida, pois os valores das respostas positivas andam quase sempre aproximados aos valores das negativas. O mesmo acontece com a turma do 10º ano, em que, neste caso, o fator idade, em comparação às outras duas turmas, se diferencia, pois trata-se de alunos com idades compreendidas entre os 15 e os 16 anos. Desta forma, a maturidade e os interesses deverão ser outros e, ao que parece, passam pela leitura apenas a metade deles, como podemos observar nos gráficos, que estão sempre par a par. Por último, a turma de ensino profissional, sendo ela bastante interessada e madura, sendo quase sempre as respostas positivas na maioria dos casos.

Um facto curioso neste questionário é a verificação de que praticamente todos os alunos, independentemente da idade, têm consciência de que é realmente importante recorrer aos conhecimentos que têm do mundo para entenderem as palavras que leem, descodificando a mensagem que lhes é transmitida.

0.1. Objetivos

Como em qualquer trabalho de investigação, torna-se necessário elencar os objetivos. No relatório que se apresenta, estes são os seguintes:

- Refletir sobre a prática pedagógica;
- Articular saberes científicos com a prática pedagógica;
- Promover a leitura na escola;
- Identificar na BECRE projetos de transversalidade leitora;
- Formar leitores.

1ª parte - Enquadramento teórico

Capítulo I - Bibliotecas Escolares

1. As BE/CRE

1.1. O papel e objetivos das BE/CRE

Segundo o Manifesto da UNESCO⁵ para as bibliotecas escolares (1999), estas são recursos que oferecem informação essencial para o sucesso dos alunos, tanto nas escolas, como alunos, como na sociedade, como cidadãos, pois é através dessa informação que os alunos encontram competências que desenvolvem o seu espírito crítico, possuindo informação de qualquer tipo, tornando-os cidadãos ativos e integrados.

São diversas as vantagens das BE/CRE apresentadas no Manifesto da UNESCO (1999). Começando pela descodificação das suas siglas, as bibliotecas são centros de recursos, essencialmente educativos, que estão diretamente ligados com o desenvolvimento do aluno nas diversas áreas curriculares, acabando mesmo por influenciar a sua vida extraescola, para o resto da vida do aluno.

Um dos objetivos das escolas é que os seus alunos tenham bons resultados. Para isso, é imprescindível uma biblioteca escolar bem organizada e estruturada que ofereça aos alunos todo o material e informação que este necessita para isso acontecer. Na base dos bons resultados escolares está a formação de leitores, que pode começar perfeitamente na biblioteca de uma escola, contribuindo esta, definitivamente, para o desenvolvimento da competência leitora, pois a leitura é transversal a todas as áreas do currículo.

Nesta medida, as bibliotecas contribuem para a quebra do ensino tradicional, uma vez que são “um recurso fundamental de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, facultando processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem” (A. Rodrigues, 2000:46, cit. por J. Barroco, 2004:52). Por outras palavras, o objetivo não é apenas a excelência do produto final, por exemplo as boas classificações, mas sim o desenvolvimento de metodologias, da inteligência, de espírito crítico e o saber aplicar os conhecimentos adquiridos para alcançar esse produto final. O desenvolvimento destas faculdades

⁵ O Manifesto da UNESCO sobre as bibliotecas escolares dita uma série de princípios pelos quais as bibliotecas escolares se devem debruçar com o objetivo de conseguir articular com as redes de informação e de bibliotecas.

transforma o discente num autodidata, sabendo utilizar e selecionar a informação que lhe interessa.

Segundo J. Barroco (2004), para além de contribuírem para a formação dos alunos, as bibliotecas escolares constituem espaços de divertimento e lazer, onde se pode por a leitura em prática de forma prazerosa e não obrigatória. Este hábito de leitura, que começa na escola é, posteriormente, exercitado ao longo de toda a vida. Desta forma, é imperativo que as BE/CRE se atualizem e estimulem constantemente o gosto pela literatura e leitura através da aquisição de livros cujo assunto vá ao encontro dos interesses dos alunos de acordo com a sua faixa etária e níveis de desenvolvimento. Deve, também, acompanhar os programas escolares, para que os alunos encontrem nas bibliotecas apoios para o seu estudo.

O papel das bibliotecas escolares é, assim, “desenvolver hábitos de leitura e trabalho criativo, que uma vez adquiridos, acompanham o individuo durante toda a vida, motivando-o para utilizar os diferentes tipos de bibliotecas” (L. F. Nunes, 1987:17, cit. por J. Barroco, 2004:53).

A frequência de leitores noutras bibliotecas que não a escolar, para Barroco (2004), deve-se ao facto destas últimas terem tido a primeira influência no cidadão/aluno e, este, é sem dúvida privilegiado na sociedade em que se insere por saber trabalhar e selecionar a informação. Por essa razão, as BE/CRE inserem-se na lista dos contribuintes no combate à analfabetização e iliteracia, pois permite ao aluno dar os seus primeiros passos no mundo da leitura e do conhecimento.

Pode afirmar-se que a relação entre o número de bibliotecas escolares num país e os hábitos de leitura dos alunos é diretamente proporcional pois, segundo Veiga (1997:32, cit. por J. Barroco, 2004), num país onde é frequente o domínio das bibliotecas escolares e públicas, os hábitos de leitura da população são enraizados e é nesses países que se registam níveis elevados de desenvolvimento cultural.

Outro ponto onde as bibliotecas escolares minimizam problemas é nas desigualdades sociais que existem nas escolas, pois ao disponibilizarem materiais de igual modo para toda a comunidade escolar, diminuem significativamente a falta da posse dos mesmos que algumas famílias não podem oferecer aos seus filhos. Assim, as bibliotecas escolares servem como “um garante de igualdades culturais (ou pelo menos de redução de desigualdades) com as inerentes implicações ao nível do desenvolvimento e formação globais” (A. Rodrigues, 2000:46, cit. por J. Barroco, 2004). Desta forma, segundo Calixto (1996, cit. por J. Barroco, 2004), a falta de uma biblioteca escolar pode penalizar gravemente os alunos das classes menos favorecidas pois, o ambiente familiar, para além de não lhes poder oferecer o acesso aos livros e a um ambiente literato,

também não lhes fornece o acesso a novas tecnologias e às vantagens que daí advêm no que diz respeito ao acesso à informação.

Em suma, em J. Barroco (2004) podemos verificar que as BE/CRE são locais promovedores de hábitos literários de longa duração, não só por necessidade, mas também por divertimento e prazer, criando leitores frequentadores de outras bibliotecas. Em consequência, os alunos adquirem capacidades de seleção de informação, estimulam o pensamento reflexivo e o espírito crítico que têm influência em situações diversas do quotidiano ao longo da sua vida. Desta maneira, as bibliotecas das escolas são uma peça fundamental no desenvolvimento intelectual de um aluno, fazendo com que este procure as respostas para as suas questões que surgem através das leituras que faz, fazendo novas leituras, transformando-o num autodidata. Para além destes benefícios, as BE/CRE também lutam contra as desigualdades sociais, atenuando-as. Através da conjugação de tudo isto, as escolas conseguem concretizar o seu objetivo que consiste nos bons resultados, no sucesso dos alunos e na criação de uma sociedade mais letrada e alfabetizada. Assim, pode justificar-se o nome atribuído às bibliotecas escolares, pois para além de promoverem a leitura, também consistem em recursos educativos que desenvolve a formação do aluno e contribui para um ensino que dá valor à autointerrogação e pesquisa em vez da memorização, preparando o aluno para uma aprendizagem a longo prazo. As BE/CRE conferem

“um espaço de trabalho, de lazer e ainda, no plano das atividades curriculares, como o recurso fundamental de apoio aos processos de ensino-aprendizagem, facultando processos de aprender a aprender e privilegiando-se, por esta via, os processos e não apenas os produtos de aprendizagem” (A. Rodrigues, 2000:46, cit. por J. Barroco, 2004)

Barroco (2004) afirma que a biblioteca de uma escola é um recurso fundamental, caso a mesma tenha como objetivo a preparação de cidadãos que sejam capazes de viver de forma ativa na sociedade em que se inserem. Por esta razão, é urgente que todos os envolvidos na aprendizagem do aluno sintam a necessidade de investir na biblioteca da sua comunidade escolar, por vivermos numa sociedade fundamentalmente centrada na informação. Segundo Rodrigues (2000:44, cit. por J. Barroco, 2004:55), estas bibliotecas constituem uma necessidade pública e privada, pois não promovem apenas a leitura, mas sim toda a aprendizagem de uma maneira geral. Para que este recurso funcione de uma forma atualizada e organizada, é necessário que haja um profissional especializado que o dirija. Para que esse profissional o consiga fazer, é necessário dispor de recursos a infraestruturas que facilitem a concretização do seu projeto.

1.2. BE/CRE do Agrupamento de Escolas do Fundão⁶

Decidiu-se que, para o presente relatório, iria proceder a inúmeros projetos que promovessem a leitura, segundo a professora Margarida Ferreira.

Os projetos que promovem a leitura que se seguem realizam-se na BE/CRE do Agrupamento de Escolas do Fundão há vários anos letivos, apesar de se diversificar cada um deles de ano para ano. Passo a enumerar alguns desses projetos:

- “Histórias? É connosco!”;
- Atividades de leitura na BECRE no Dia do Agrupamento⁷;
- Promoção de livros em todas as escolas do agrupamento;
- Projeto com a Rádio Cova da Beira intitulado de “Rubrica biblioteca da escola”;
- O projeto “SOBE” (saúde oral e biblioteca escolar);
- “Baús itinerantes”;
- Contador de histórias de consciencialização;
- Concursos de leitura;
- A presença de dois escritores na escola, por ano letivo.

Como os projetos são, em número, bastante elevados, selecionei para uma maior reflexão os seguintes:

- a) Projetos de educação para os valores;
- b) Projetos de educação para o exercício da cidadania;
- c) Projetos de educação literária.

A meu ver, em todas as leituras que fazemos, crescemos um pouco mais como cidadãos, pois estas transmitem-nos valores, por isso, será um pouco determinante dividir os projetos realizados na biblioteca do Agrupamento de Escolas do Fundão pelos subgrupos acima referidos. Contudo, uns são mais específicos do que outros em cada uma das três áreas referidas. Assim sendo,

⁶ A BE/CRE do Agrupamento de Escolas do Fundão é constituída por três bibliotecas divididas pelo agrupamento todo (Escola Secundária; Escola João Franco; Escola de Valverde). As atividades que promovem a leitura são, essencialmente, realizadas na biblioteca da Escola João Franco.

⁷ Dia em que, no Agrupamento de Escolas do Fundão, se comemora mais um ano da escola através da elaboração das mais diversas atividades promovidas pelos departamentos, clubes e bibliotecas.

considero que os projetos de educação para os valores e para o exercício da cidadania estão diretamente relacionados. Assim, enumero-os em conjunto e estes são:

- O projeto “SOBE” (saúde oral e biblioteca escolar) que é feito para três turmas, sendo a primeira parte composta pela componente da leitura, em que se fazem algumas interpretações do que se leu. A segunda parte, tendo em conta que as professoras levam materiais sobre a saúde oral, os alunos relacionam a leitura que fizeram com disciplinas como estudo do meio, abordando questões sobre a saúde oral, recorrendo aos materiais;

- O projeto de consciencialização, que consiste em contar uma história que forme o aluno para a cidadania e o faça tomar consciência. Como exemplo, contou-se a história do menino que tinha dois olhos num mundo onde o normal seria ter três, para chamar os alunos à atenção do *bullying* nas escolas. Antes da leitura, assistem a um vídeo e, depois da leitura, os alunos fazem uma ficha sobre o assunto do texto.

Os projetos que trabalham a educação literária são:

- “Baús itinerantes”, que é um projeto que consiste na circulação dum baú cheio de livros pelas escolas do agrupamento, onde os alunos podem requisitar livros e tê-los na sua posse durante três meses;

- “Histórias? É connosco!”, que consiste numa atividade trimestral de promoção de uma história/livro com animação e atividades de formação de utilizadores das bibliotecas em todas as escolas do 1º ciclo e do ensino pré-escolar e na secção de pediatria do Hospital Cova da Beira (mensal). Esta atividade inicia-se com a leitura das histórias e, numa segunda parte, é trabalhado o conhecimento dos alunos, variando entre estudo do meio, português e expressões plásticas, o que confere um carácter transversal a esta atividade de leitura;

- No Dia do Agrupamento, na BECRE da Escola João Franco, os alunos desde o primeiro ao segundo ciclo e os que mais quiserem, assistem a uma atividade de leitura em que esta é representada de alguma maneira pelas professoras bibliotecárias, recorrendo a materiais que chamam à atenção dos espetadores, tendo no ano passado feito um livro gigante da *Menina do Mar*, em que as professoras, à medida que folheiam esse livro, vão contando a história (anexo 2);

- Promoção de livros em todas as escolas do agrupamento é uma das atividades de promoção da leitura realizada pelas professoras bibliotecárias da Escola João Franco;

- A escola tem um projeto com a Rádio Cova da Beira intitulado de “Rubrica biblioteca da escola”, em que os alunos mais novos vão à rádio fazer gravações de poemas e textos e, desses textos e poemas, todos os dias é selecionado um que passa na rádio acima referida das 10 às 11 horas da manhã;

- Também na rádio, a professora Margarida, todas as sextas feiras, entre as 16 e as 17 horas da tarde faz sugestões de leitura para toda a comunidade;
- Todos os anos letivos, também, o 2º ciclo recebe, pelo menos, dois escritores na biblioteca da escola.
- Por fim, realizam-se dois concursos de leitura. Um deles é organizado pela professora Margarida, professora bibliotecária da Escola João Franco e este abrange, não só a escola, mas também todo o concelho. O outro concurso é o Concurso Nacional de Leitura que é um projeto inserido no Plano Nacional de Leitura e é adaptado pelas escolas que o acolhem nas duas eliminatórias da primeira fase.

Capítulo II - A leitura

2. A leitura

2.1. A leitura como compreensão e atividade social

São vários os autores que nos dão uma definição de leitura.

“Uma atividade cognitiva e social, que deriva da apropriação de competências linguísticas orais e escritas, que envolvem uma rede de relações intrínsecas e extrínsecas ao leitor com múltiplas finalidades” (M. Graça, 2009:45).

Esta atividade é, continua a autora supracitada, assim, indissociável das competências orais e escritas, porque, por essa mesma razão, a leitura melhora a oralidade e a escrita e vice-versa. São diversas as finalidades que atribuímos à leitura: informação, tempo livre, obrigação, desanuviar... Por isso, também as relações estabelecidas com as leituras que efetuamos são diversas, influenciando também a compreensão leitora.

Sim-Sim (2006:36, cit. por M. Graça, 2009:45) explicita que a relação entre os usos primários e secundários da língua é uma das condicionantes da compreensão da leitura, ou seja, a autora refere que a compreensão do que se lê depende do conhecimento que se possui da vertente oral da língua.

Contudo, o uso eficaz da língua torna mais fácil a compreensão leitora, sendo que, é importante que o leitor recorra a estruturas sintáticas e semânticas da sua língua e que, ainda, mobilize competências grafofonológicas de forma automática para que desenvolva a compreensão leitora, o que é determinado por condicionantes relativos ao leitor, ao texto e ao contexto (Giasson, 1993, cit. por M. Graça, 2009:52) e, desta forma, se torne num bom leitor.

Como refere M. Graça (2009), sem leitor, os textos são artefactos silenciosos, porque é através do leitor que os textos ganham vida ao criarem, entre eles, diálogos e novas experiências, criando teias de intertextualidade.

No entanto, a autora acima citada considera que, com esta troca, não são apenas os textos que beneficiam, porque também o leitor vai alargando os seus horizontes e visões sobre a vida e sobre o mundo. À medida que lê o leitor vai-se tornando cada vez melhor leitor.

A compreensão de textos está dependente das funções decisivas dos textos e de leitores, pois cada leitura feita pelo leitor influencia a sua leitura seguinte. (Manguel, 1998:32, cit. por M. Graça, 2009:52)

2.2. A leitura na escola

Como já foi referido anteriormente, a escola é o lugar de excelência para a criação de hábitos de leitura, devendo sempre oferecer aos seus alunos os mais diversos tipos de leitura, ou seja, diversos tipos de textos, que tenham em conta a homogeneidade do público, não se limitando apenas ao estudo dos clássicos, passando-se a analisar textos que se inserem num contexto mais real.

Não obstante, é importante que a leitura e interpretação das obras clássicas sejam feitas na escola, pois, muitas das vezes, é onde alunos têm contacto pela primeira vez com a literatura e a leitura. Este tipo de leitura deve ser orientada, porque

“os clássicos são livros que quanto mais se julga conhecê-los por ouvir falar, mais se descobrem como novos, inesperados e inéditos ao lê-los de facto. Naturalmente, isto verifica-se quando um clássico «funciona» como tal, ou seja, quando estabelece uma relação pessoal com quem o ler. Se não der faísca, não há nada a fazer: não se leem os clássicos por dever ou por respeito, mas só por amor. Salvo na escola: a escola deve dar-nos a conhecer bem ou mal um certo número de clássicos entre os quais poderemos depois reconhecer os «nossos» clássicos. A escola destina-se a dar-nos instrumentos para exercermos uma opção; mas as opções que contam são as que se verificam fora e depois de todas as escolas.” (Calvino, 1994:10, cit. por M. Graça, 2009).

De facto, a leitura dos clássicos, quando bem orientada, pode dar sempre azo a novos olhares e a novas leituras, dependendo da forma como se aborda o texto.

Existem três conceitos de leitura que se prevê que sejam desenvolvidos numa aula de língua portuguesa no ensino básico pelo ministério da educação: recreativa, orientada e para informação e estudo.⁸

A escola é o espaço favorável para o contacto com os livros, contudo, também em casa este hábito deve ser difundido.

As aulas de Língua Portuguesa devem ser celeiros que promovem a leitura (Magalhães, 2008, cit. por M. Graça, 2009) de uma forma gradual, cabendo ao educador da disciplina proporcionar atividades que incutam o gosto de ler nos alunos, porque, como já referi no início, a escola pode promover o gosto pela leitura, mas pode, também, incutir nos alunos a vontade de não ler.

2.3. O leitor do mundo

Atualmente, o conceito de leitor do mundo entrou no vocabulário dos professores de português.⁹ O leitor do mundo distingue-se dos outros leitores, pela diversidade de leituras que efetua, seja em contexto pedagógico ou em contexto de lazer, da forma mais correta.

A competência da leitura desenvolve-se em função de hábitos que, preferencialmente, começam na infância e continuam ao longo da escolaridade, formando leitores competentes e literários de forma eficaz. (Sousa, 2007; Magalhães, 2008, citados por M. Graça, 2009).

2.4. Atividades de leitura

São inúmeras as atividades que se podem desenvolver no âmbito da leitura.

A leitura recreativa incide, sobretudo, na parte imaginária do leitor, moldada pelos gostos e preferências pessoais. Tem como finalidade o estabelecimento de subjetividade por parte do leitor nos textos que lê. Contudo, nem todas as leituras que se fazem têm como objetivo agradar o gosto dos leitores. Para que isso aconteça, é necessário que o leitor passe pela experiência de juntar o seu conhecimento do mundo com outras leituras que menos lhe agradam, enriquecendo a sua capacidade de invenção. O tipo de texto que faz com que o leitor invente um novo mundo na sua cabeça enquanto lê é o literário, fazendo com que o sujeito relacione ações da ficção com a sua própria vida (Colomer, 1999; Silva, 1984, citados por M. Graça, 2009).

⁸ A leitura recreativa consiste numa leitura que é feita por prazer, em que o leitor, na sua mente, recria o que lê. A leitura orientada tem como objetivo a compreensão do que se leu e é orientada com atividades de pré e pós leitura. A leitura para a informação e estudo é direcionada para um objetivo único: o aluno reter informação sobre um determinado assunto, que aplica posteriormente.

⁹ O leitor do mundo é aquele que recorre aos seus conhecimentos e à leitura para compreender melhor o mundo em que se insere.

Este tipo de texto é caracterizado por ser intertextual e inventivo, fazendo dele o preferido da leitura recreativa. Esta deve ser implementada na vida do leitor desde criança, pois é nessa fase da vida que o imaginário não tem limites, vivendo algumas delas no mundo ficcional (Chall, 1983; Colomer, 1999; Magalhães, 2008, citados por M. Graça, 2009).

Segundo Sardinha (2005), desde o seio familiar até mesmo ao ensino pré-escolar, a leitura recreativa vem ganhando pontos, especialmente através da implementação do Plano Nacional de Leitura¹⁰ e da evolução e expansão das BECRE. Este tipo de leitura ajuda ao desenvolvimento da afetividade da criança, pois aproxima o mundo real ao mundo fictício através da leitura expressiva ou dramatizada. É através da leitura que as pessoas expandem o seu conhecimento do mundo, pois os livros permitem a partilha de novas experiências e sentimentos por outros vividos, representados nos livros por personagens. Por essa razão, é importante o contacto com os livros desde criança, pois estes moldam o carácter e o intelecto, ajudando a criança a entender-se a si mesma e ao próximo.

A leitura orientada tem como objetivo a compreensão do texto e o desenvolvimento da competência de leitura do aluno:

“As práticas de leitura orientada - a efetuar prioritariamente sobre as obras selecionadas de entre as propostas nos programas - exigem a mediação do professor e visam exercitar os alunos na interpretação de textos. As atividades a realizar devem preservar o sentido global das obras e permitir interações criativas com os textos, contribuindo, assim, para aprofundar o prazer de ler” (AV, 1993:20, cit. por M. Graça, 2009:49).

As atividades de leitura orientada devem cumprir três momentos (Snow, 2002, cit. por M. Graça, 2009): a pré-leitura, durante a leitura e a pós-leitura. Para cumpri-los, o professor deve ter em conta o que é realmente importante para o leitor para este conseguir ter uma boa compreensão leitora.

Segundo o autor supracitado, a pré-leitura é uma atividade realizada antes da leitura propriamente dita que dá ao leitor informações que o ajudarão a compreender melhor o texto e o motive para o ler, pois quando confrontado por um novo texto, o leitor deve ativar conhecimentos prévios sobre o texto que vai ler, como veremos no tópico sobre a compreensão leitora, mais à frente explícito.

¹⁰ O Plano Nacional de Leitura é um projeto que visa formar leitores nas escolas portuguesas, elevando, desta forma, o nível de literacia do país, tentando iguala-lo aos outros países da europa. Para que isso aconteça, o Ministério da Educação cria metas, aconselhando a leitura de diversos livros adequados aos níveis de ensino. O objetivo é permitir aos alunos que consigam ler para lá do texto.

Com a leitura orientada pretende-se que o aluno desenvolva a sua compreensão leitora, fazendo inferências apoiadas num questionário que permite ao aluno ir desvendando gradualmente o universo a que o texto pertence. (Snow, 2002, cit. por M. Graça, 2009)

Existem várias atividades que se podem realizar durante a leitura para que o aluno compreenda o texto, recorrendo a algumas estratégias. Costa (1992, cit. por M. Graça, 2009) sugere quatro estratégias fulcrais a que o professor deve recorrer quando prepara a atividade de leitura, que são estratégias de ajuda técnica, estratégias de clarificação e simplificação, estratégias de deteção da coerência e estratégias de controlo.

Quanto às estratégias de ajuda técnica, Costa (1992), citado por M. Graça (2009), considera que estas ajudam o leitor a obter a informação principal do texto, através da seleção das palavras chave e apontamento de notas à margem.

Costa (1992), ainda citado por M. Graça (2009), segue o seu raciocínio, no que diz respeito às estratégias de clarificação e simplificação, referindo que têm como base o recurso a sinónimos e paráfrases, recaindo sobre o léxico, a semântica e a sintaxe, fazendo com que o leitor procure ajuda nos seus conhecimentos linguísticos para obter novas informações. Aqui, o leitor recorre aos seus conhecimentos prévios para entender o texto.

As estratégias de deteção de coerência procuram que o leitor progrida na compreensão textual, relacionando as várias partes do texto entre si. O autor supracitado refere que a utilização de esquemas faz com que o leitor assimile nova informação que o texto lhe pode oferecer, tanto intra como extratextuais. Deste modo, este tópico baseia-se no reconhecimento da macroestrutura do texto e do recurso a esquemas do conhecimento.

As estratégias de controlo estão relacionadas com as relações que o leitor estabelece com o texto em leitura e os seus conhecimentos prévios, permitindo-lhe construir juízos de valor sobre tudo o que envolve o texto. (Costa, 1992, cit. por M. Graça, 2009)

M. Graça (2009) constata que a pós leitura está bastante associada às estratégias do controlo, pois é nesta parte que são postas em prática. Isto é, na atividade de pós leitura, o aluno constrói uma reflexão acerca do que leu com a ajuda dos seus conhecimentos sobre o mundo.

Mas, não é apenas na atividade de pós leitura que se constroem esse tipo de reflexões. Durante a leitura, é importante promover o progresso da consciência metalinguística para a compreensão do texto, através da análise de aspetos literais, bem como do funcionamento da língua. (M. Graça, 2009)

De forma a orientar os alunos na compreensão, os professores devem pedir frequentemente aos alunos que elaborem resumos, tanto do que leram como de alguma atividade elaborada noutro

contexto, pois o resumo ajuda a raciocinar, memorizar e implica que o aluno compreenda o que lê ou faz.

“A habilidade de resumir é frequentemente solicitada na vida quotidiana de cada um de nós: como adultos, temos muitas vezes de resumir um livro, uma peça de teatro ou um filme, se não por escrito pelo menos oralmente.” (Giasson, 1993:115, cit. por M. Graça, 2009:52)

Uma das funções da leitura na escola é a obtenção de informação e o estudo. A escola é, por excelência, o local onde a criança começa a moldar o seu caráter e a leitura pode ser uma forma de o fazer, pois é através dela que a criança adquire conhecimentos sobre o mundo, em geral, e do seu mundo, em particular. Para além disso, é importante o conhecimento de um ponto vista mais gramatical, como o conhecimento de novos vocábulos e de aspetos gramaticais, entrando, assim, o recurso a gramáticas, dicionários, revistas, enciclopédias para a obtenção do mesmo. “Os alunos devem usar regularmente dicionários, enciclopédias, gramáticas, ficheiros e outros materiais que assim se tornam recurso habitual para o alargamento dos seus conhecimentos” (AV, 1993:20, cit. por M. Graça, 2009:54)

2.5. Motivar para a leitura

L. Geraldes (2010) refere que a motivação do ato de ler deve começar em casa, contudo, na escola, cabe ao educador esse papel. Dessa forma, é importante recorrer a estratégias e atividades que vão ao encontro do interesse do aluno. Inicialmente, deve descobrir-se quais os tipos de leitura a que os alunos estão habituados e pelos quais demonstram mais interesse e, é por esse caminho que se deve ir, ou seja, deve começar-se a apresentar-lhe os textos que mais lhe interessam em papel de forma a estimular o gosto pela leitura, até o aluno começar a criar o hábito de ler a pouco e pouco.

Para a autora acima citada, a forma como se introduz um texto ao aluno é muito importante, pois este necessita de ser motivado e alertado acerca da sua estrutura. Os exercícios de pós e pré-leitura também conferem um caráter bastante importante para a compreensão do texto, assim com a explicação dos exercícios que se fazem depois da leitura devem ser explicados antes da leitura, para que os alunos, enquanto leem comecem a formular na sua mente as respostas às mesmas, pois como refere Cadório

“é sempre importante que o professor estabeleça objetivos significativos de aprendizagem que norteiem a seleção das atividades e mostrar a leitura como uma atividade interessante, válida e útil.” (Cadório, 2001: 45, cit. por L. Geraldes, 2010: 29)

A aprendizagem está aliada à leitura, desempenhando uma função muito importante. Contudo, a leitura não é apenas útil para a aprendizagem, ela pode ser considerada uma atividade de lazer que diverte e é esse o sentido da leitura que deve ser implementado nos alunos, que “a escola pode ser um lugar onde, enquanto se ensina a ler, se desperta a fantasia.” (Soares, 2003: 70, cit. por L. Geraldles, 2010: 29)

A maior preocupação de um educador é a falta de interesse pela leitura demonstrada pelo aluno e uma dessas causas pode estar associada ao desenvolvimento das novas tecnologias. Uma das funções dos educadores é explicar aos alunos que distrair-se com as novas tecnologias não impede que a leitura seja também uma boa forma de passar o tempo, mas nem sempre é fácil convencê-los disso. (L. Geraldles, 2010: 29)

“Devemos unir a escrita, a leitura, a fala, aos audiovisuais e os média. É uma estratégia de sobrevivência, para a alma e humanidade aos audiovisuais e os média. Para lhes dar significado. É uma estratégia de sobrevivência para dar alento à escrita, à leitura, à fala, a partir das imagens e dos sons vividos pelos jovens de hoje.” (J. C. Abrantes, citado por Amor (2006:108))

A motivação para a leitura é importante para o aluno, para que possa fazer as melhores escolhas de textos a ler, dentro de determinados parâmetros. Desta maneira, é essencial refletir sobre a motivação para a leitura, pois os alunos orientados por objetivos concretos conseguem assimilar melhor o que lhes é proposto. Deci (1992, cit. por L. Geraldles, 2010) propôs a concepção de motivação intrínseca. Esta pode não estar explícita em todas as atividades de leitura que se propõem, pois só ocorre quando tem valor intrínseco para o aluno, fomentando a aprendizagem que ele já possui.

Já a motivação extrínseca, incide mais no facto de receber recompensas e estímulos externos (Deci, 1992, cit. por L. Geraldles, 2010), por exemplo, um aluno que estuda para um teste, fá-lo porque tem uma motivação externa, como a obtenção de uma boa classificação e não porque encontra interesse em fazê-lo. Da mesma maneira que, um aluno que faz um trabalho porque acredita que isso lhe trará uma evolução nos seus estudos, fá-lo porque tem um valor instrumental. Em ambos os casos encontramos motivação extrínseca, no entanto, o primeiro tem associada alguma submissão e o último tem uma escolha pessoal associada. Pode, então, verificar-se que a motivação extrínseca não é exatamente o contrário da motivação intrínseca, apesar de terem alguma relação. Respetivamente à leitura, os dois conceitos prenunciam o aumento e a frequência da leitura numa idade tenra. (Guthrie e Wigfield, 1997, cit. por L. Geraldles, 2010)

As concepções de interiorização e integração, propostas por Ryan e Deci (1985) citados por L. Geraldes (2010), são processos que, ao estimularem de forma extrínseca os comportamentos, estes vão-se tornando mais auto organizacionais.

Os dois autores supracitados consideram que ao não existir motivação, perde-se a intenção de agir. Particularmente na leitura, esta “não motivação” tem que ver com a falta de valor que se atribui a esta atividade. Um aluno/criança não pode encontrar interesse num texto se a sua compreensão leitora for nula e, por essa mesma razão, não sente qualquer motivação para ler.

Concluem, também, que existem diversas causas que influenciam a motivação para a leitura. Essas causas podem estar associadas ao aluno, à sociedade, à escola que frequenta, à vida do aluno e à sala de aula. Algumas das causas estão fora do alcance do educador para as poder controlar, como é o caso da sociedade, da vida pessoal do aluno e da escola. Contudo, na sala de aula o poder supremo é o do educador e, por isso, é importante o seu papel.

2.6. Modelo de compreensão da leitura de Giasson

A compreensão da leitura é transversal a todas as disciplinas, fazendo dela uma ferramenta fundamental para a aprendizagem de diversas matérias. Além disso, serve para integrar o aluno na sociedade a que pertence, pois esta carece de leitores autónomos e competentes que saibam interpretar o que leem, relacionando diversos textos entre si, sabendo aplicar o que leem nas mais diversas situações.

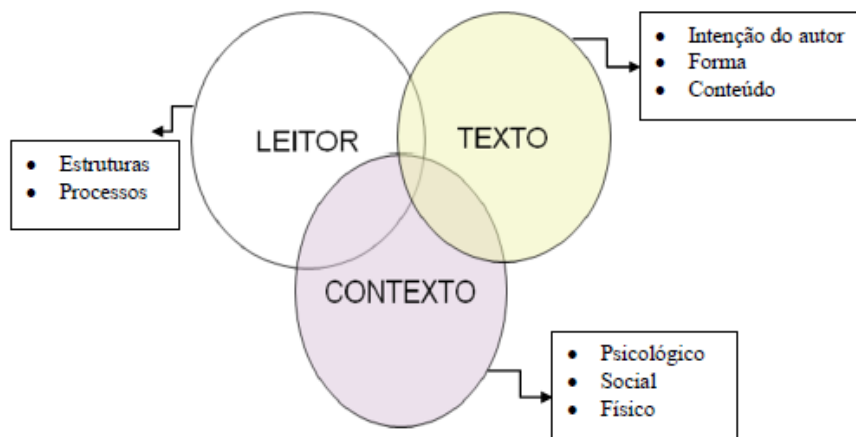


Figura nº 13 - Modelo contemporâneo da Compreensão da leitura, segundo (Giasson, 1993:21, cit. por. L. Geraldes, 2010)

Através do esquema acima representado, no modelo de Giasson, a compreensão de um texto interage com três variáveis: o leitor, o texto e o contexto.

Esta compreensão leitora está dependente das relações que o leitor tem com o texto e os conhecimentos obtidos depois da sua leitura.

Quanto ao leitor representado neste modelo, a compreensão da leitura está associada às estruturas do leitor e aos processos que ele utiliza para o fazer. No que diz respeito às estruturas, estas têm que ver com o que o leitor é, ou seja, as suas atitudes e conhecimentos que não são dependentes da leitura propriamente dita. Já os processos, são completamente dependentes com o que o leitor faz durante a leitura, ou seja, com as estratégias que utiliza enquanto lê. (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldtes, 2010)

No que diz respeito ao texto, segundo Giasson (1993, cit. por L. Geraldtes, 2010), este tem que ver com o concreto, com o material que se lê e, para este, deve ter-se em conta três pontos fulcrais, a intenção do autor, a estrutura do texto e o conteúdo. A intenção do autor acaba por determinar a estrutura do texto e o seu conteúdo. A estrutura está relacionada com a forma como o autor organiza as suas ideias enquanto texto. Por fim, o conteúdo diz respeito aos conceitos, ao vocabulário, aos conhecimentos e ensinamentos que o autor pretende que o leitor obtenha através da leitura do texto.

Por último, o contexto não tem a ver com o texto propriamente dito, muito menos com as suas estruturas e os processos de leitura, mas sim com a sua compreensão. Assim, existem três tipos de contexto: psicológico, que se relaciona com o interesse da leitura; a intenção da leitura; a motivação para a leitura; social, que inclui todos os tipos de interação que acontecem enquanto se lê entre o leitor, o educador ou os seus pares; e o contexto físico, como o tempo que se dispõe para a leitura, o barulho... (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldtes, 2010)

Giasson (1993, cit. por L. Geraldtes, 2010) crê ser fulcral que as três variáveis estejam devidamente interligadas de forma a promover a compreensão leitora por parte do aluno, ou seja, se ele possui os conhecimentos imprescindíveis para compreender aquele texto, se esse texto está no mesmo nível da sua competência enquanto leitor e se o seu contexto psicológico, social e físico é favorável à compreensão do texto.

Desta forma, para Giasson (1993, cit. por L. Geraldtes, 2010), a compreensão leitora depende da relação que está estabelecida entre as três variáveis, ou seja, se as variáveis leitor, texto e contexto estiverem em harmonia, a compreensão do texto também estará mais aprimorada. Pode concluir-se, então, que estas variáveis são inseparáveis. Sendo o leitor o agente mais ativo do processo de leitura e, conseqüentemente com maior importância, apresento as subvariáveis que a ele lhe dizem respeito.

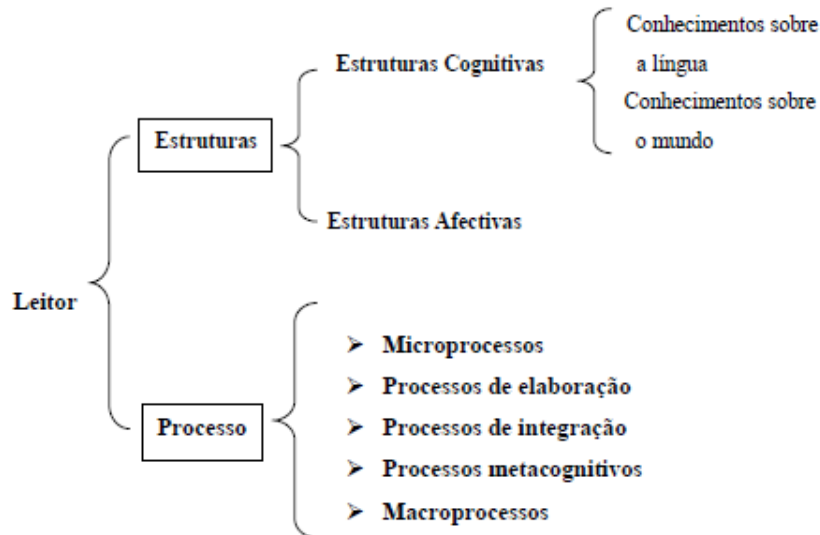


Figura nº 14 - As componentes da variável leitor, segundo (Giasson, 1993: 25)

No que diz respeito às estruturas do leitor, Giasson (1993, cit. por L. Geraldês, 2010) afirma que estas têm que ver com o que o leitor é como humano, ou seja, não estão relacionadas com o ato de ler. Estas estruturas dividem-se em estruturas cognitivas e estruturas afetivas. Tudo o que um leitor aprende e possui como conhecimento próprio influencia na sua leitura de textos, pois a sua mentalidade e visão do mundo fá-lo compreender o que lê de diferentes formas.

Assim, esse conhecimento que o indivíduo possui sobre a vida e o mundo e também os seus conhecimentos sobre a língua, L. Geraldês (2010) cita Giasson (1993) que considera que dizem respeito às estruturas cognitivas, pois o conhecimento da língua permite ao leitor compreender o que está escrito literalmente, já o conhecimento sobre o mundo, ajuda-o a interpretar de uma forma mais abstrata e diversa o que leu. É no ambiente familiar que o indivíduo, naturalmente, aprende quatro conhecimentos sobre a leitura e sobre a escrita, que são os conhecimentos fonológicos, os conhecimentos sintáticos, os conhecimentos semânticos e os conhecimentos pragmáticos.

A autora acima citada comprova que através dos conhecimentos fonológicos, a criança aprende a diferenciar os fonemas. Com os sintáticos, a criança começa a ordenar palavras, formando frases

de uma forma correta. Os semânticos fazem com que a criança conheça o sentido das palavras. Por fim, Giasson (1993, cit. por L. Geraldês, 2010) alude que os conhecimentos pragmáticos atribuem à criança a noção de quando utilizar uma fórmula, distinguir os tons para falar com as pessoas, diferenciar as formas de tratamento e quando se deve falar de uma forma mais formal.

Para a autora, o leitor conseguirá refletir e perguntar-se acerca do sentido do texto e da sua relação entre o oral e o escrito se possuir estes quatro conhecimentos referidos anteriormente. Desta forma, as estruturas do leitor e o seu entendimento sobre o mundo devem andar de mãos dadas.

São diversos os autores que L. Geraldês (2010) cita para apresentar sugestões sobre o conhecimento do mundo, contudo, apresenta-se apenas a visão de dois:

“A compreensão é a utilização de conhecimentos anteriores para criar um novo conhecimento. Sem conhecimentos anteriores, um objeto complexo, como um texto, não é apenas difícil de interpretar; para falar com rigor, ele não tem significação.” (Adams e Bruce, 1982: 23, cit por Giasson, 1993: 27)

Estes autores consideram, assim, que é importante que a criança possua um vasto conhecimento sobre o mundo em que vive e, mais do que isso, que tenha noção da realidade em que se insere. Quanto maior for esse conhecimento, maior será a compreensão dos textos e a obtenção de novas aprendizagens. O educador tem o dever de amplificar os esquemas mentais a que a criança recorre quando relaciona a mensagem do texto que leu com os conhecimentos previamente adquiridos.

“Para que os alunos se tornem leitores competentes, é preciso que o programa escolar seja rico em conceitos de todo o tipo; história, geografia, ciência, arte, literatura...Qualquer conhecimento adquirido por uma criança poderá eventualmente ajudá-la a compreender um texto. Um programa vazio de conceitos, que só se apoia em exercícios artificiais, pode bem vir a produzir leitores vazios que não compreenderão o que leem. O que não sabem constituirá uma desvantagem para eles.” (Giasson, 1993:28, cit. por L. Geraldês, 2010)

Ou seja, considera que quanto mais for desenvolvido sobre a criança o conhecimento do mundo, mais ela compreenderá o que lê. Assim, é importante colocar as crianças sobre experiências de vida que, mais tarde lhes permitirá fazer uma melhor leitura e compreensão de textos.

No que diz respeito às estruturas afetivas, ou seja, a parte mais sentimental do leitor, permitem ao mesmo selecionar textos do seu interesse, motivando-o para a leitura. Se uma criança estiver indiferente à leitura, esta atitude influenciará a compreensão de um texto. Giasson (1993, cit.

por L. Geraldês, 2010) considera que a capacidade de arriscar, a autoimagem em geral e como leitor e o medo do insucesso são elementos que intervêm nas estruturas afetivas.

2.6.1. Processos de compreensão na leitura

Há diversos mecanismos cognitivos necessários para a compreensão dos diversos textos. Enquanto lemos, existem inúmeras atividades cognitivas a acontecer no nosso cérebro simultaneamente. Alguns têm a ver com a compreensão dos elementos frásicos, outros com a concordância entre as frases, outros têm como utilidade a construção de uma visão geral do texto que permite interiorizar os pontos essenciais do texto, fazendo-nos questionar e associa-los aos conhecimentos anteriormente apreendidos com outras leituras ou experiências de vida. Por fim, existem outros processos que servem para gerir a compreensão (Giasson, 1993; Irwin, 1986, cit. por L. Geraldês, 2010: 36). Em suma, não é suficiente apenas compreender o que se lê, mas também saber gerir essa mesma compreensão da leitura.

Catalã (2001, cit. por L. Geraldês, 2010: 36) também considera a importância dos processos cognitivos na compreensão dos textos. Para compreender um significado de um texto é necessário conhecer os processos cognitivos que estão envolvidos, segundo a autora acima citada. As estruturas cognitivas são modificadas através dos processos cognitivos, que constroem uma reprodução intelectual do texto. Vários investigadores insinuam a existência de diversos processos associados à compreensão leitora. Destaca-se Irwin (1986, cit. por L. Geraldês, 2010) com a classificação que diferencia cinco classes de processos que estão subdivididos em componentes, entre os quais se encontra Giasson.

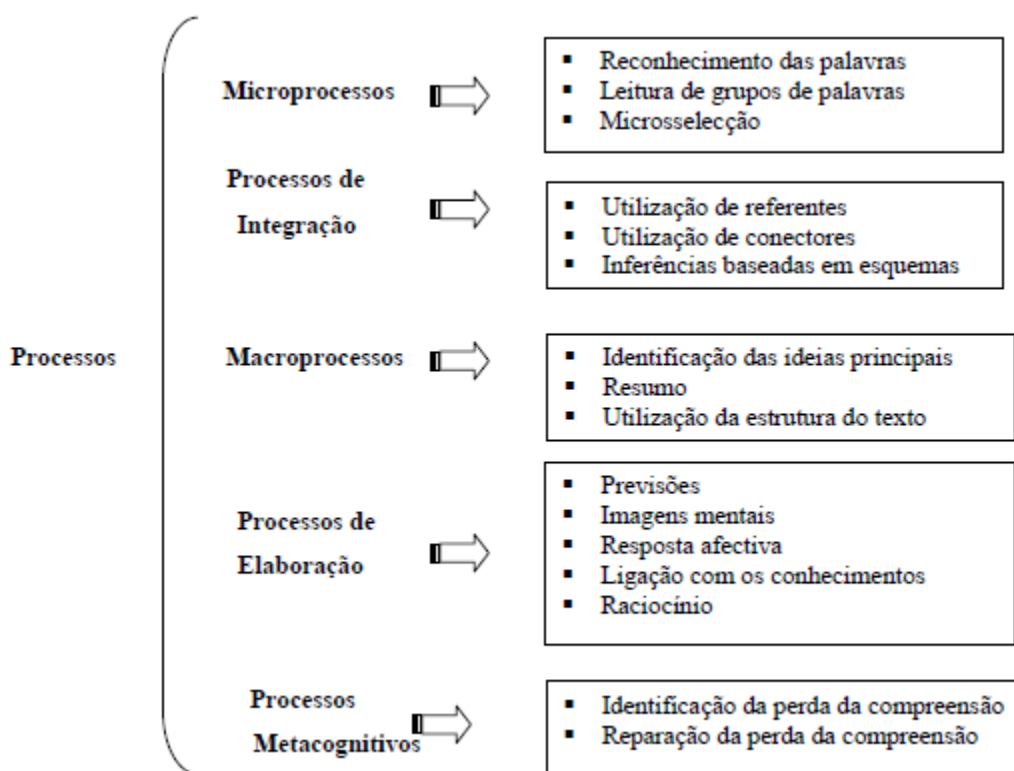


Figura nº 15 - Processos de Leitura e as suas componentes, segundo (Giasson, 1993:32, cit. por L. Geraldes, 2010)

Estes processos podem ser avaliados pormenorizadamente, podendo ser transportados e trabalhados em sala de aula de forma separada. Não obstante, podem trabalhar diferentes aprendizagens em particular ou simultaneamente, dependendo das atividades em específico.

Numa visão geral, a compreensão abrange os microprocessos, os processos integrativos e os macroprocessos (Kintsch e Van Dijk, Irwin, 1986, cit. por L. Geraldes, 2010:37).

Para os autores citados, a compreensão da frase está ao encargo dos microprocessos, incluindo o conhecimento de palavras e da forma como estas se relacionam na frase, bem como a capacidade de seleccionar as ideias principais, ou seja, microselecção. Desta forma, o discente deve ser orientado de forma a reunir as palavras em unidades de pensamento, como uma memória a curto prazo. Para que isto aconteça, é necessário que o aluno leia com frequência e de forma espontânea as palavras individualmente.

Os autores seguem, referindo que o processamento de informação ocorre na memória a curto prazo, ou de trabalho, por isso, é importante que o aluno reúna a informação em unidades para que essa memória não seja sobrecarregada para facilitar o processamento e a transferência para

a memória a longo prazo. Quando o leitor reúne quatro palavras relacionadas entre si, esta reunião é considerada uma unidade e, assim, a memória processa melhor a informação por não estar sobrecarregada, mas se se formarem cinco grupo de quatro palavras, iremos obter vinte. Por isso, a leitura feita a soletrar sobrecarrega a memória a curto prazo impedindo que a compreensão ocorra.

Aconselha-se, neste seguimento, que o aluno, no momento em que aprenda uma palavra nova, repare na frase inteira e, caso apresente dificuldades na compreensão de uma frase ou de um parágrafo, deve-lhe ser apresentado a alternativa de ler pausadamente ou através da divisão sintática. A leitura feita com expressividade faz com que o aluno entenda melhor as normas sintáticas. Algumas atividades que desenvolvem o agrupamento das palavras em unidades são o ensino da organização da frase e o ensino da paráfrase.

A microseleção é o saber selecionar a informação mais importante numa frase e, desta forma, retê-la. Devido à capacidade limitada da memória a curto prazo, o leitor cria estratégias para apenas guardar na sua memória o que é realmente importante. Cada estratégia utilizada pelo leitor vai ter uma consequência nas frases seguintes e no texto final.

Cunningham (1987, cit. por Giasson, 1993) distinguiu o que é e não é inferência como “compreensão literal” (Giasson, 1993, cit. Por L. Geraldês, 2010). A inferência acontece quando o leitor vai mais além do que a compreensão literal do texto. Uma resposta é literal se for, do ponto de vista da semântica, equivalente a uma parte do texto e isso pode ser comprovado com a ajuda de uma gramática, do conhecimento de palavras sinónimas e da sintaxe (Cunningham, 1987, cit. por L. Geraldês, 2010). O autor estabelece uma divisão das inferências em duas categorias: inferências baseadas no texto (lógicas) e inferências baseadas nos conhecimentos do leitor (pragmáticas). As primeiras são contidas na frase e as segundas ficam subentendidas.

Giasson (1993), em L. Geraldês (2010), ilustra as diferenças entre as inferências através de exemplos como “Os índios dirigem-se para poente”. Pode fazer-se uma inferência lógica e repetir a frase, dizendo “Os índios dirigiam-se a cavalo para oeste” ou fazer-se uma inferência pragmática, dizendo “Os índios dirigiam-se a cavalo para poente”.

As inferências criativas, definidas por Cunningham (1987, cit. por L. Geraldês, 2010), são respostas inferenciais, compostas por elementos que resultam dos conhecimentos do leitor. Desta maneira, a quantidade de conhecimento do leitor é diretamente proporcional para a possibilidade deste saber efetuar inferências criativas.

Contrariando a perspectiva de não ser pedido aos alunos do primeiro ciclo para fazer inferências por ser uma tarefa difícil, Giasson (1993, cit. por L. Geraldês, 2010) aconselha que, desde cedo, se faça essa atividade. A autora considera que a maioria dos conhecimentos obtidos pelas

crianças devem-se às inferências que estas fizeram acerca do mundo em que se inserem. Se uma criança vir fumo vai inferir que há fogo e isso deve-se às suas experiências anteriormente vividas. Assim, as crianças conseguem fazer inferências, desde que os elementos sobre os quais elas recaem estejam próximos uns dos outros. É importante o ensino explícito das inferências, apesar de estas se desenvolverem gradualmente com o passar dos anos (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldes, 2010).

Neste seguimento, os macroprocessos são a base para a compreensão de um texto por abrangerem o reconhecimento das ideias principais, o resumo e a utilização da estrutura do texto. Estes envolvem ligações globais e conjeturam a capacidade para identificar o que importa e também o saber resumir de forma minuciosa uma parte do texto através da sinopse de ideias, o que não acontece com os processos integrativos.

O resumo é outra competência dos macroprocessos. No dia a dia, é-nos diversas vezes pedido e útil resumir textos. Para compreendê-los, é necessária a construção global dos mesmos. Laurent (1985:71, cit. por L. Geraldes, 2010) afirma que a utilidade social do resumo é difícil de negar.

Um dos meios para compreender um texto é o recurso ao resumo. O resumo é a reescrita de um texto e preenche três objetivos: a conservação da equivalência informativa, ou seja, o resumo representa o pensamento do autor e contem o essencial do texto. Depois, a redução de informação nas palavras, devendo manter-se a informação fundamental do texto original sem redundâncias e informações pouco importantes. Por fim, a adaptação a uma nova situação de comunicação, ou seja, deve ter-se em conta o público a que se destina, por isso, é indispensável ter-se em consideração a forma como são apresentadas as ideias (Laurent, 1985, cit. por L. Geraldes, 2010).

Para resumir, é importante ter em conta a relação dos factos e a sua hierarquia, estabelecer objetivos, incluir ideias em conjunto, reestruturar um texto, esquematizar, interpretar um esquema dado, criar títulos chamativos e que incluam o sentido do texto. Deve, também, dividir-se o texto por partes e ordenar as ideias, tendo em conta o tempo, a causa e a hierarquia (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldes, 2010).

Kinstsch e Van Dijk (1978) e Brown e Day (1983), referidos por Giasson (1993, cit. por L. Geraldes, 2010), apresentaram um modelo onde identificaram três regras para a realização de um resumo:

1. **Eliminação**, que constitui a eliminação da informação que não importa e a que é redundante;
2. **Substituição**, pela qual se permuta uma listagem de elementos por um termo englobante;

3. **Macroseleção e invenção**, que constitui a escolha ou construção de uma frase que inclui a ideia principal.

Para estes autores, é através da estrutura do texto, que tem que ver com a organização das ideias do interior do texto, que os bons leitores compreendem e retêm melhor a informação, por ser mais fácil lembrar a informação dos textos bem estruturados.

Os autores supramencionados consideram que, com a compreensão de como o autor tem estruturadas as ideias e com a facilidade em relacionar essas mesmas ideias com outras que já estão na mente do leitor, este fica capacitado para realizar o significado.

Conforme o que os autores acima citados referem, existe uma ligação entre a estrutura e a quantidade de informação recordada. Recordamos mais facilmente a informação, por vezes de nível superior, o leitor que é perceptível à estrutura do texto. Assim, fazer com que os alunos pratiquem a identificação de uma estrutura textual pode ser uma solução para compreenderem os textos informativos, apesar de o objetivo não ser que os alunos identifiquem estruturas, mas sim utilizar essa ferramenta para aumentar a sua aptidão para compreender textos.

Segundo os investigadores, existem dois processos gerais que podem levar os alunos a atentar na estrutura do texto. Um dos processos consiste em realizar atividades que evidenciem a estrutura do texto como apoio. O outro processo abrange o questionamento sistemático e o resumo orientado para sensibilizar os alunos para as diferentes estruturas do texto. É de destacar que a utilização destes processos não vai dar frutos automaticamente, pois trata-se de um processo progressivo que não está cimentado no final no primeiro ciclo.

Para os autores supracitados, compreender a leitura, ao nível dos processos elaborativos, é uma atividade cognitiva à qual lhe estão adjacentes operações mentais complexas. Estes processos necessitam que o leitor pense para além do que lhe é mostrado no texto. O leitor deve analisar a coerência do texto e fazer inferências sobre a mensagem que o autor transmite, ou seja, é necessário que o leitor esteja sistematicamente a relacionar o que lê com os seus conhecimentos anteriores. Desta forma, os processos elaborativos exigem fazer previsões; integrar a informação no conhecimento anterior: formar imagens mentais; responder afetivamente; analisar, sintetizar, avaliar e aplicar. As previsões estão assentes no conteúdo e estrutura do texto, assim como o conhecimento que o leitor já possui.

A formação de imagens mentais ajuda a fazer inferências e a guardar melhor a informação no cérebro. Responder afetivamente é responder com as emoções ao tema do texto, às personagens e à linguagem alegórica. A análise divide a informação nos seus constituintes, analisando-a com o objetivo de efetuar conclusões divergentes, permitindo identificar causas ao fazer inferências. A síntese é a construção de uma produção original, tendo em conta o conhecimento anterior e a

aptidão do leitor, como referem Kinnsch e Van Dijk (1978) e Brown e Day (1983), citados por L. Geraldtes (2010).

A avaliação depende de leitor para leitor, pois tem que ver com o seu julgamento acerca do material que lê e isso varia, tendo em conta os valores e o caráter do leitor. Por fim, a aplicação utiliza a informação aprendida anteriormente para desenvolver e enriquecer a informação nova.

Aos conhecimentos que o leitor tem acerca do processo de leitura dá-se o nome de processos cognitivos. Estes utilizam estratégias que tornam mais fácil a obtenção de saberes a partir da leitura de um texto. A metacognição, quando aplicada à leitura, emprega, geralmente, o termo metacompreensão. A metacognição, segundo Flavell (1981, cit. por L. Geraldtes, 2010), centra-se no conhecimento dos processos cognitivos. A metacompreensão, estudada por Brown (1980, cit. por L. Geraldtes, 2010), orienta-se para a gestão dos processos cognitivos, como refere Giasson (1993, cit. por L. Geraldtes, 2010).

Para a autora por fim citada, o leitor deve estar constantemente em alerta para conseguir assinalar erros que dizem respeito ao processamento das diversas e persistentes hipóteses, assim como a inclusão das mesmas numa compreensão global do que se lê. Esta é uma atividade metacognitiva, que está em permanente evolução, tendo em conta a construção do que faz ou não sentido na mente do leitor, permitindo validar a informação recebida, deixando-lhe prosseguir a leitura ou recorrer a estratégias que deixam reconstruir o significado.

Nesta linha, o leitor entende que alcançou o seu objetivo através dos processos de controlo da compreensão. Estes processos são definidos bem antes de se dar início à leitura, pois antes de lermos, por exemplo, estabelecemos objetivos de leitura a alcançar. No entanto, há outros processos que acontecem durante a leitura, como é o caso da seleção de estratégias. Por fim, no final da leitura também se verificam alguns processos.

A autora considera importante que o leitor estabeleça qual o fim da leitura que vai realizar. Há algumas diferenças se o fim da leitura for por lazer/prazer, se é para estudar ou mesmo para entender o que é lido. Dependendo do objetivo a que o leitor se propõe, utilizam-se distintas estratégias que lhe facilitam o caminho para alcançar a sua meta. Quando se quer apenas ter uma ideia global do texto, basta fixarmo-nos no título ou nas imagens que se relacionam com ele. Se o intuito for compreender tudo o que é lido, devemos recorrer à estratégia de fazer um resumo por palavras nossas.

A autora afirma que o leitor comprova no final e durante a leitura se atingiu os seus objetivos. Se ocorrerem falhas, este deve recorrer a estratégias corretivas para poder seguir com o processo de compreensão.

“Os processos metacognitivos são essenciais na leitura porque são eles que permitem que o leitor atinja a finalidade primeira desta atividade, ou seja a compreensão do texto lido.” (Giasson, 1993: 216, cit. por L. Geraldês, 2010).

2.6.2. Fatores que influenciam a compreensão leitora

Segundo Giasson (1993, cit. por L. Geraldês, 2010), os fatores que influenciam a compreensão leitora são numerosos e foram classificados em dois grupos. Um grupo tem que ver com as características do leitor e o outro grupo tem que ver com as características do texto. No que diz respeito ao primeiro grupo, a este estão ligadas variáveis de descodificação, velocidade leitora, vocabulário, conhecimentos prévios, memória, metacognição, motivação, interesses e atitudes perante a leitura, objetivos da leitura e os estados físico e mental. No que diz respeito ao segundo grupo, as características dividem-se em conteúdo e estrutura.

2.6.2.1. Fatores relacionados com as características do sujeito

Saber descodificar, para Giasson (1993, cit. por L. Geraldês, 2010), é um passo à frente para a compreensão leitora acontecer de forma eficaz. Quando isso não acontece, o leitor perde demasiado tempo durante a leitura para identificar letras e palavras e, conseqüentemente, sobrecarregam a memória operativa por ter uma capacidade demarcada. Quando se verificam dificuldades na leitura de palavras, também se esquece rapidamente o seu significado e, posteriormente, sentem dificuldades em entender as frases ou o texto no seu todo.

Quanto à velocidade a que é feita a leitura, esta é considerada através do número de palavras que são lidas por minuto, relacionando-se com a compreensão que pode ser obtida. Morais (1997) e Antão (1998), citados por L. Geraldês (2010), analisaram a relação entre a velocidade e a compreensão, considerando outros aspetos nesta relação, como os objetivos da leitura e o tipo de leitura.

Quanto aos objetivos da leitura, os autores sugerem que a velocidade se deve adaptar ao material que é lido e à intenção que a ele é associado. Por isso, é importante que, durante a leitura, o leitor se adapte e seja maleável. Não surge fora do contexto da situação e dos objetivos da leitura a influência da velocidade de leitura na compreensão da mesma, pois é imprescindível verificar a aptidão do sujeito a adaptar a sua velocidade, enquanto leitor, às características do texto e às suas finalidades.

Para os autores citados, não é direta a relação entre a leitura e a sua compreensão, pois alguns alunos apresentam uma leitura lenta e não têm quaisquer problemas em compreender o que leram. Por outro lado, existem alunos que tentam ler rapidamente, podendo isso trazer-lhes mais dificuldades de compreensão por suprimirem ou trocarem algumas palavras.

No que diz respeito ao vocabulário e a compreensão leitora, segundo Giasson (1993, cit. por L. Geraldes, 2010), quanto mais conhecimentos o leitor tiver acerca da língua, mais será facilitada a compreensão da leitura. Estes conhecimentos sobre a língua são absorvidos e aprendidos pela criança bem antes de iniciarem a aprendizagem formal da leitura. A criança obtém conhecimentos fonológicos, sintáticos e semânticos no seu seio familiar. É possível afirmar, através de investigações, que os bons leitores possuem um vocabulário rico e bem estruturado. Já os maus leitores têm dificuldades em compreender palavras mais abstratas ou pouco frequentes. Contudo, não é só a posse de um vocabulário variado e rico que garante a compreensão leitora.

Giasson (1993, cit. por L. Geraldes, 2010) cita Colomer e Camps (1990), que agrupam os conhecimentos prévios dos leitores em duas categorias: o conhecimento acerca do escrito e o conhecimento acerca do mundo. O primeiro contém conhecimentos básicos sobre a escrita que permitem que o leitor contextualize o texto a partir dos elementos aí presentes, perceber a intenção do escritor e contrastar esta com as finalidades pessoais de leitura. No segundo, os conhecimentos são diferenciados entre paralinguísticos e metalinguísticos. Os paralinguísticos relacionam-se com os elementos tipográficos e convencionais usados na escrita (organização em capítulos, parágrafos, separação de palavras...). Os metalinguísticos relacionam-se com o conhecimento das relações grafónicas, sendo imprescindível para a rápida aquisição do código escrito.

A compreensão dos textos depende muito dos conhecimentos anteriores da criança, porque o leitor, durante a leitura, deve manter uma relação forte entre as informações do novo texto e as informações que já possui. Se não dispuser de conhecimentos, não poderá relacionar facilmente a informação do texto com as estruturas de conhecimento (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldes, 2010).

As memórias operativa e a longo prazo têm sido investigadas sistematicamente como um fator crítico no processo da compreensão leitora (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldes, 2010).

Para a autora acima mencionada, a memória operativa é limitada em termos de capacidade, como já foi referido anteriormente, no que diz respeito à quantidade de informação que armazena e no que diz respeito ao tempo em que esta fica ali retida. Se o nível de exigência da informação que o leitor recebe for elevada, o leitor acaba por perder o sentido do que está a ler, deixando de compreender o que lê.

Já a memória a longo prazo, para a autora, é ilimitada, podendo estar em constante expansão, chegando a armazenar informação por um tempo indefinido, ao contrário da memória operativa.

O leitor vai reconhecendo palavras e ativa os seus conhecimentos durante a leitura com a ajuda da informação armazenada na memória a longo prazo. Giasson (1993), citada por L. Geraldes

(2010), refere que os problemas na recuperação de informação determinam, como consequência, problemas a nível de compreensão.

Assim, se por um lado a compreensão tem influências pela capacidade da memória a longo prazo, esta última tem influências da compreensão. Caso não sejam capazes de compreender o que leem, as crianças esquecem com muita facilidade o que leram.

Giasson (1993, cit. por L. Geraldles, 2010) afirma que existem perguntas e estratégias cognitivas e metacognitivas que a leitura implica, no entanto, os maus leitores não têm isso bem esclarecido e não conseguem controlar a compreensão, nem conseguem adaptar a sua atividade cognitiva ao grau de dificuldade da leitura. Quando uma criança não se apercebe que não está a compreender o que está a ler, não vai procurar estratégias para passar a compreender.

Desta forma, a autora considera fulcral que o leitor estabeleça objetivos antes de iniciar a sua leitura, pois ao saber o que lhe vai ser pedido, automaticamente tenta estruturar as suas ações e estratégias, adaptando-as. Assim, é possível afirmar que a tarefa ou o objetivo que se pretende atingir ajuda a estruturar a atividade do leitor e é determinante para a compreensão da mesma. A escolaridade tem como um dos objetivos ensinar, de forma gradual, o aluno a utilizar a leitura com o intuito de se informar e aprender. Cada leitor, perante o texto que vai ler, cria expectativas acerca do mesmo que lhe vai permitir orientar a sua leitura, permitindo uma melhor compreensão.

Também os interesses dos leitores se associam à compreensão do texto. Giasson (1993, cit. por L. Geraldles, 2010), refere que as atitudes de um aluno perante a leitura podem influenciar a compreensão de um texto. Se um aluno apresentar uma atitude negativa sobre um texto vai, desde logo, apresentar-se desmotivado e não desenvolve as suas tarefas da mesma forma que um aluno que apresente uma atitude positiva. Giasson (1993, cit. por L. Geraldles, 2010) afirma, também, que além da sua atitude geral perante a leitura, a capacidade de arriscar, a sua autoimagem em geral como leitor e o medo do insucesso influenciam a forma como aborda a leitura.

Desta feita, a motivação é algo essencial para a atividade leitora se desenvolver e, associada à motivação estão os interesses do leitor e este é influenciado por tudo o que ouve e vê ao seu redor, ou seja, se o leitor observa uma atitude positiva sobre um livro por parte de um professor, mais facilmente esse professor vai conseguir cativar e motivar o aluno à leitura do mesmo.

2.6.2.2. Fatores associados às características do texto: conteúdo e estrutura

Quando nos referimos ao conteúdo como uma característica do texto, referimo-nos à informação que o texto transmite e às suas relações semânticas, independentemente da sua estrutura. O conteúdo do texto relaciona-se com o número de palavras novas que vão surgindo ao longo do texto. Já a estrutura tem uma relação com a forma como as ideias se apresentam organizadas e com a mensagem que querem transmitir. Estes dois fatores não são independentes. Os autores escolhem a estrutura que mais se adequa ao conteúdo que pretendem escrever (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldès, 2010).

A familiaridade do leitor com o estilo do autor é outro ponto a destacar (Giasson, 1993, cit. por L. Geraldès, 2010). O leitor e o autor jogam com o significado e com a informação transferida, pois o primeiro constrói-se mais do que o segundo, fazendo com que componentes mais pequenos se transformem em componentes maiores. As imagens, os sentimentos, as atitudes e as ideias que o texto invoca são grande parte da atenção dada pelo leitor, para além dos referentes e dos símbolos.

2.7. A leitura como uma prática curricular transversal e tipos de leitura

Como tenho vindo a descrever, é importante a relação entre o leitor, os livros e o desenvolvimento da compreensão leitora. Especialmente com esta última, se o aluno não compreender o que lê, vai ter imensas dificuldades a realizar algumas tarefas noutras disciplinas. Por exemplo, se o aluno se depara com um exercício de matemática e não entende o que lhe é pedido, este não o conseguirá resolver de forma correta. Os alunos, muitas das vezes, não gostam da matemática e de tudo o que lhe é associado por falta de compreensão leitora, pois se o aluno não entende o enunciado, não se consegue saber se ele tem capacidades, dificuldades ou inaptidão (K. Osoro, 2002, cit. por Barroco, 2004).

Desta forma, conclui-se que a leitura não é um trabalho que deve ser feito apenas na disciplina de língua materna, porque não é só nesta disciplina que o aluno tem contacto com livros e com leitura e, conseqüentemente, não é só o professor dessa disciplina que forma leitores (M. F. Sequeira *et al.*, 2000; A. Rodrigues, 2000, cit. por Barroco, 2004).

Assim, podemos afirmar que a leitura amplia as capacidades cognitivas em todas as áreas de aprendizagem e é, por isso, transversal, pois o sucesso escolar depende muito se o aluno sabe ou não ler e entender o que lê. Em todas as aulas está implicado o uso da escrita e da leitura para se

aceder ao saber e à aprendizagem e a avaliação do aluno depende delas. Os alunos que não dominem a escrita e a leitura ficam em desvantagem em todas as áreas do currículo.

Geralmente, quando os alunos não dominam a leitura, também não dominam a matemática e as ciências (G. Ramalho, 2001; JN, 2.07.03, cit. por Barroco, 2004). Visto que “o insucesso na aprendizagem da leitura constitui uma das principais causas da repetência e do atraso escolar das crianças” (M. M. Teixeira, 1989, cit. por Barroco, 2004), o aluno não deve

“exercitar práticas de leitura somente na aula de língua materna, mas, também, e nos diversos níveis de escolaridade, em todas as disciplinas, pois cada uma delas impõe uma estratégia própria de leitura” (M. F. Sequeira, 2000-c, cit. por Barroco 2004),

isto é, é impossível que os professores limitem a formação de leitores às aulas de Português.

O estudo e a pesquisa ficam difíceis de realizar se não existe o domínio da leitura. Assim, cada professor de cada disciplina deve proporcionar aos alunos atividades e tarefas que incluam a leitura como ferramenta principal. Devem, também, ter consciência que é necessário ter uma grande capacidade estratégica para aprender a ler, pois elas regulam as ações em função dos objetivos de leitura (M. L. Sousa, 2000, cit. por Barroco, 2004).

2.8. A leitura nos manuais de Português e de Espanhol

A análise dos manuais que nortearam a minha prática recai, igualmente, tal como o título indicia, nas formas de promoção da leitura. Decidiu-se que iria selecionar as formas de promoção de leitura que estão para além do texto, ou seja, que não digam respeito apenas à interpretação do texto. Resolvi, também, que apenas será feita uma análise qualitativa.

Para o manual de português, *Novo Plural 10*, da Porto Editora, selecionei três capítulos. Já para o de espanhol, *¡Ahora Español! 7*, da Areal Editores, entendeu-se uma análise completa do manual, já que revela uma direção para o desenvolvimento da competência gramatical e lexical, visto que se trata de um nível A1.

No que diz respeito às formas de promoção da leitura no manual de português *Novo Plural 10*, selecionei os capítulos/unidades 2, 3 e 4 para mostrar de que forma a leitura é trabalhada neles. Verifiquei que em todas as unidades se faz a leitura de textos de carácter científico, trabalha-se a educação literária através da exploração de excertos de obras e, ao longo das unidades, surgem páginas intituladas de “Outros textos” onde são explorados textos que servem de intertextualidade com o tema da unidade, levando o aluno a conhecer novas redações e autores, incentivando-os a conhece-los e a lê-los.

Na segunda unidade do manual acima citado, no que diz respeito à leitura de textos do tipo científicos, são trabalhados textos de apreciação crítica, de exposição e artigos de divulgação científica. Já na parte da educação literária são lidos e estudados alguns capítulos da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Em “Outros textos” surge o poema “Crónica de abril”, de Manuel Alegre, que serve de intertextualidade com a obra neste capítulo lecionada. Os exercícios relacionados com o poema apelam, essencialmente, à leitura expressiva e à compreensão do texto.

Quanto à terceira unidade, nesta é trabalhada a leitura de textos expositivos, artigos de divulgação científica e a apreciação crítica de imagens. Na educação literária abordam excertos da obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, onde se trabalha, também, a leitura expressiva que vem implícita com o texto dramático. Como intertextualidade com os temas trabalhados na obra de Gil Vicente, aparecem excertos da obra *História da Vida Privada de Portugal - A Idade Média*, de Bernardo Vasconcelos e Sousa que, tal como na unidade anterior, os exercícios que aparecem associados a estes excertos, direcionam-se para a sua leitura e compreensão.

No que diz respeito à quarta unidade, a leitura de textos científicos debruça-se sobre os textos expositivos e sobre apreciações críticas. Já na educação literária é feita a leitura da poesia lírica de Camões, nomeadamente quatro redondilhas e oito sonetos. Quanto à intertextualidade, o manual recorre a vários poemas de diferentes autores, tais como Sophia de Mello Breyner, Manuel Alegre, Nuno Júdice e António Carlos Cortez, que compartilham os temas utilizados por Camões há cinco séculos atrás.

Como refiro na introdução ao presente subtópico, a leitura no manual de espanhol é muito distinta da que é feita no manual de português por se tratar do ensino de uma língua estrangeira de nível inicial que foi desenvolvido com base no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras, nível A1.¹¹ Desta forma, ao fazer uma análise do manual *¡Ahora Español! 7*, pude concluir que todos os textos que se apresentam são orientados para a gramática ou para o léxico. Na sua maioria apresentam-se diálogos para que os alunos entendam os conteúdos funcionais da língua. Também há textos em forma de letras de música, em que os alunos têm de completar os espaços vazios (famoso exercício de “huecos”) com as palavras que faltam e que têm que ver com o tema da unidade didática em questão.

Conclui-se assim que, quando a disciplina que trabalha a leitura tem diferentes objetivos, a seleção de textos também é distinta, como se pode comprovar na análise aos manuais acima referidos. Também o nível de ensino é importante, pois na disciplina de português tratam-se de

¹¹ O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas Estrangeiras é um fio condutor que estabelece os objetivos que o falante tem de alcançar. Estes objetivos estão divididos por níveis, A1, A2, B1, B2, C1, C2, em que o A significa que se trata de um utilizador básico, o B intermédio e o C avançado.

alunos de 10º ano e, por isso, o tipo de leitura e o tipo de textos a ler devem ser de nível um pouco avançado. Já a espanhol, como se trata de alunos de 7º ano e de um nível A1 de uma língua estrangeira, recorre-se a textos mais simples que trabalhem apenas os conteúdos funcionais e gramaticais, excluindo um pouco a literatura espanhola. Para além disso, recorrem a letras de músicas para motivar os alunos à aprendizagem da nova língua.

Na minha opinião, apesar do livro de português conter diversos textos que motivam a leitura e o conhecimento de diversos autores de língua portuguesa, o professor também tem um papel fundamental, devendo levar para a aula outros materiais complementares, pois o manual não é a única ferramenta a utilizar em sala de aula e não pode, nem consegue, trabalhar a leitura em todas as suas formas.

Já acerca do manual de espanhol, é certo que este deve ter em conta o nível de escolaridade e a faixa etária dos alunos em questão, contudo acho importante que a literatura espanhola seja apresentada aos alunos que estudam a língua desde cedo, neste caso, desde o início, mesmo que se recorra a uma literatura menos complexa, aproveitando excertos de obras que se dirijam para a gramática e para exemplos práticos da língua. Cabe também ao professor de língua estrangeira, ampliar a visão dos alunos e mostrar-lhes esse tipo de textos.

2ª parte - Desenvolvimento da prática letiva do Português como Língua Materna e do Espanhol como Língua Estrangeira

Capítulo I - Contextualização do estágio

1. Caracterização da escola

A escola que me acolheu para a realização do estágio pedagógico faz parte do Agrupamento de Escolas do Fundão que consiste na junção da escola EB 2,3 Ciclos João Franco com a Escola Secundária do Fundão.

Destas duas escolas fazem parte 403 alunos dos quais 134 são do ensino regular e 269 frequentam o ensino profissionalizante. O Agrupamento de Escolas do Fundão integra escolas de diferentes níveis de ensino, do pré-escolar ao secundário. O objetivo do agrupamento tem como base acolher todo o tipo de alunos, não importando a classe social ou a raça.

Para além disso, o agrupamento tem um ensino articulado, onde há alunos que, para além de estudarem as disciplinas ditas normais, articulam-nas com aulas de música em parceria com a

Academia de Dança e Música do Fundão. O projeto educativo da escola pretende oferecer os melhores serviços educativos aos seus alunos, acompanhando o projeto educativo que têm realizado que segue o lema “Crescer com valores”.

1.1. Caraterização das turmas atribuídas

Antes de darmos início ao trabalho em qualquer disciplina, é importante, de antemão, sabermos um pouco sobre as mesmas, para podermos antecipar o que nos espera e, mais do que isso, preparar a aula e os seus materiais de acordo com o tipo de alunos e o seu nível de ensino. Assim, nas secções que se seguem, apresentarei uma breve caracterização das turmas onde lecionei, tanto no estágio pedagógico de português como no de espanhol.

1.1.1. Turmas do estágio de português

As duas turmas que acompanhei no estágio pedagógico de português eram completamente o oposto uma da outra, começando pelo facto de uma delas ser do ensino regular e a outra do ensino profissional. Além disso, também as idades e o nível de ensino eram distintos.

Começando pela turma de 10º ano, esta, inicialmente, apresentava-se como pouco trabalhadora e bastante retraída. Composta por 25 alunos, dos quais dois eram de necessidades educativas especiais, ao longo do ano letivo foram alterando a sua atitude face ao trabalho que lhes era proposto, às avaliações e até mesmo na relação professor/aluno durante a aula. Ao longo de todas as semanas de estágio fui notando diversas melhorias, desde a frequência das aulas de apoio, até mesmo ao simples facto de realizarem trabalhos de casa. Penso que o pouco trabalho demonstrado inicialmente e a retração se deveu um pouco ao facto de estarem numa fase de adaptação ao ensino secundário e de estarem frente a frente com uma nova realidade de trabalho.

A turma do ensino profissional dos cursos Artes Gráficas e Apoio Psicossocial, composta por 13 alunos, sendo 4 dos alunos de Artes Gráficas e os restantes de Apoio Psicossocial, foi a turma que mais me surpreendeu pela positiva. Inicialmente, quando me foi dito que iria lecionar numa turma de ensino profissional fiquei um pouco reticente pois, inexperiente, julguei que fosse uma turma com um comportamento invulgar. Contudo, foi a turma onde gostei mais de lecionar por se mostrarem sempre todos muito interessados, fazendo com que todo o trabalho que levei para preparar a aula valesse a pena.

1.1.2. Turmas do estágio de espanhol

A turma A do 7º ano, composta por 26 alunos, é uma turma em que os alunos, na sua maioria, têm 12 anos, o que significa que a preparação das aulas tem de ter esse fator em conta e, por

isso, devem adaptar-se os materiais à mentalidade, idade e nível de ensino (A1). Apesar de ser uma turma muito grande e, conseqüentemente, mais barulhenta, é constituída por alunos bastante interessados e curiosos, tornando a minha missão muito mais divertida e desafiadora. Quanto à avaliação, nesta disciplina, todos obtêm classificação positiva e isso deve-se ao interesse e trabalho que demonstram constantemente nas aulas e em casa.

Quanto à turma de 10º ano CT2LH nível A1, tal como a do 7º ano, esta turma é constituída por 26 alunos. Apesar de ser de nível A1, as aulas para esta turma têm de ser repensadas e um pouco diferentes das do sétimo ano devido à faixa etária dos alunos, apesar de estes também gostarem de algum tipo de atividades que se realizam no final da aula como recuperação prévia de saberes. Apesar de, por vezes, o comportamento não ser o mais adequado e a atenção prestada na aula não ser sempre a devida, é uma turma com muito boas classificações nesta disciplina.

Capítulo II - Reflexão sobre o estágio

2. O estágio pedagógico

2.1. Reflexão sobre o estágio pedagógico de português

Relativamente à minha opinião sobre o estágio pedagógico na disciplina de português, de uma forma geral, penso que este correu muito bem. Considero que houve uma evolução significativa na nossa prestação enquanto estagiárias ao longo do ano letivo e que procurámos sempre corrigir os erros que nos eram apontados, melhorando. Nem sempre foi fácil planificar algumas das aulas, no entanto, na hora “h”, as aulas acabaram por correr sempre minimamente bem e, em alguns casos, até muito bem. Contudo, nenhuma aula é perfeita e existiram sempre alguns pontos a melhorar.

A nossa relação com os alunos também foi evoluindo com o tempo, pois inicialmente não existia muita afinidade, no entanto, desde o primeiro dia em que lecionámos nas turmas, fomos ganhando alguma confiança com eles e isso facilitava imenso o trabalho. Numa das turmas, nomeadamente no 10º ano, confesso que, ao início, me sentia sempre apreensiva quando sabia que tinha que lecionar lá, pois o comportamento deles e o empenho não era o melhor. No entanto, notei bastantes melhorias da parte dos alunos, tornando-se mais interessados e participativos ao longo do tempo, acabando por ter mais gosto em trabalhar com eles.

Quanto à avaliação, nas minhas aulas esteve sempre presente a formativa, contudo, a professora orientadora manteve-nos sempre a par de todas as avaliações feitas às turmas.

Para além disso, aprendemos a lançar notas, a trabalhar com o *Excel* e, ao longo do ano, fomos corrigindo testes de avaliação.

Contudo, só no segundo período conseguimos corrigir testes do início ao fim sem grandes dificuldades, especialmente na parte da composição, na qual tínhamos sempre imensas dúvidas. Para além disso, também estivemos envolvidas nos assuntos de direção de turma da nossa orientadora, desde fazer a caracterização da turma no primeiro dia até assistir a reuniões, ajudando na elaboração de atas.

Relativamente ao núcleo de estágio, penso que formámos um bom grupo de trabalho, considerando que trabalhamos muito bem em equipa. O facto de sermos apenas duas estagiárias ajudou, pois conseguimos ser mais organizadas, ajudando-nos mutuamente em todos os aspetos. Esta união é muito positiva, pois faz-nos crescer como profissionais e, acima de tudo, como pessoas.

Creio que no início nem sempre demonstramos iniciativa própria para a elaboração de atividades por ainda não nos sentirmos suficientemente à vontade, mas isso mudou, mostrando-nos mais abertas às propostas de trabalho que nos foram apresentadas e mostrando mais iniciativa.

Quanto à assiduidade e prazos de entrega de trabalhos, nunca falhei, tendo também estado sempre presente na escola, mostrando-me disponível.

Contudo, ao longo do tempo, deixei de assistir a algumas aulas, mas penso que isso se deveu à confiança que fui ganhando.

Para além disso, algumas das aulas que tinha a português, por vezes estavam sobrepostas, ou com aulas de espanhol ou com aulas na Universidade da Beira Interior. No entanto, considero que isso não me prejudicou.

Concluindo, no meu ponto de vista, ao longo do estágio houve sempre uma evolução significativa, tanto nas aulas observadas, como nas outras atividades que nos foram propostas. Pois apesar de cometer erros, penso que foram pouco expressivos, que se foram e vão limando com o tempo e com a experiência que fui ganhando.

2.2. Reflexão sobre o estágio pedagógico de espanhol

Relativamente à minha opinião sobre o estágio pedagógico na disciplina de espanhol, de uma forma geral, à semelhança do de português, correu muito bem, considerando-os bastante distintos, pois ensinar uma língua estrangeira ou ensinar a língua materna não é a mesma coisa. Na minha opinião, as aulas de espanhol são mais divertidas do ponto de vista criativo e cativante para os alunos, contudo, apesar de tentarmos sempre da melhor maneira possível utilizar exatamente a mesma estratégia, não funciona tão bem, pois na língua estrangeira ensinamos conteúdos novos, de raiz, fazendo com que os alunos queiram descobrir cada vez mais aspetos

sobre a nova língua. Na língua portuguesa, o mesmo não acontece, pois é uma disciplina que não tem os mesmos objetivos e, só por isso, já se distinguem.

Enquanto estagiárias, considero que houve uma evolução significativa na nossa prestação e que corrigimos alguns erros cometidos ao longo dos períodos pois nem sempre foi fácil planificar algumas das aulas ou lidar com algumas situações menos agradáveis durante as mesmas. Apesar de, na maioria das vezes as aulas correrem bem, nenhuma aula é perfeita e há sempre alguns pontos a melhorar. A nossa relação com os alunos foi evoluindo ao longo do ano letivo, pois fomos ganhando alguma confiança com eles e isso facilitou-nos imenso o trabalho na hora de lecionar. Conseguimos ganhar esta confiança com eles, especialmente através das aulas que lecionámos de forma autónoma. Penso que esse foi o ponto mais alto do estágio pedagógico de espanhol, pois fez-nos sentir responsáveis e independentes, quase umas verdadeiras professoras.

Relativamente à relação com os alunos, lecionar no 7º A foi das melhores experiências que tive, pois são alunos interessados e empenhados, dando gosto e motivação para trabalhar com eles. Contudo, por serem 26 alunos numa sala de aula, nem sempre foi fácil manter a disciplina, acabando por me aborrecer algumas vezes. Mas não foi isso que me fez desistir da turma ou deixar de gostar dos alunos. Continuei a trabalhar com imenso gosto com eles, pois a dedicação deles foi compensando outras lacunas.

No que diz respeito à avaliação, esta, nas minhas aulas, foi sempre formativa, no entanto, gostava de aprender um pouco mais no que diz respeito às avaliações formais, como a correção dos testes, apesar de já termos contribuído com questões para o teste diagnóstico do 7º ano no primeiro período.

Também a espanhol, considero que eu e a minha colega formamos uma boa dupla de trabalho, como já referi anteriormente quando fiz uma pequena reflexão sobre o estágio de português.

No que diz respeito à elaboração de atividades, penso que estivemos sempre ativas, tendo sempre contribuído de alguma forma para cada uma delas.

Por fim, penso que houve uma melhoria significativa ao longo do ano, acima de tudo nas aulas observadas. Esta melhoria, na minha opinião, deveu-se ao facto de termos tido a sorte de nos ter sido dada a responsabilidade de lecionarmos aulas de forma autónoma, permitindo-nos trabalhar sem pressão, criando uma melhor relação com os alunos.

2.3. Aulas observadas

Quando se iniciou o ano letivo, decidiu-se, em conjunto com os nossos orientadores, as turmas que eu e a minha colega de núcleo iríamos acompanhar e onde iríamos lecionar. No que diz respeito à disciplina de português, uma das turmas era a direção de turma da orientadora de estágio, tratando-se de um 10º ano de ensino regular. A outra turma era de 3º ano do ensino

profissional. Já na disciplina de espanhol, decidiu-se, inicialmente, que eu acompanharia a turma E do 7º ano e a minha colega a turma C do mesmo ano. Contudo, podíamos também lecionar e assistir às aulas de 10º ano iniciação e continuação.

Dado que a turma que me foi atribuída na disciplina de espanhol tinha um comportamento inapropriado e devido à inflexibilidade nas datas das aulas, acabei por lecionar duas aulas no 10º ano iniciação, no primeiro período e as restantes aulas no 7º A, até ao final do ano letivo.

Foi, de imediato, estipulado que lecionaríamos três aulas assistidas por período, contudo, poderia surgir a oportunidade de lecionarmos mais aulas ao longo dos períodos, dependendo da disponibilidade. Acabámos por lecionar 10 aulas a português e as 9 a espanhol, inicialmente estipuladas.

Contudo, na disciplina de português, as aulas não foram distribuídas por período de forma regular, ou seja, no primeiro período lecionei três aulas, no segundo período quatro e no terceiro apenas duas.

Para o presente relatório, começarei por apresentar os conteúdos programáticos de cada aula, passando pelos objetivos e pela execução das mesmas que serão apresentadas nas próximas subsecções.

2.3.1. Aulas observadas de português

No que diz respeito aos conteúdos programáticos das aulas observadas de português, estes apresentar-se-ão divididos por cada aula observada:

1ª aula assistida: Módulo 9 - Textos líricos - Alberto Caeiro - *E há poetas que são artistas* (Análise do poema; principais temáticas de Alberto Caeiro; recursos estilísticos e a sua expressividade; orações coordenadas; intertextualidade com o poema “Não me importo com as rimas”, de Alberto Caeiro).

2ª aula assistida: Sequência nº 1 - Poesia trovadoresca: Cantigas de escárnio e maldizer, que surgem no seguimento das cantigas de amigo e de amor. *Don foão, que eu sei que há preço de livão*. (O cartoon; análise da cantiga; a intenção da dimensão satírica e a crítica da moral e dos costumes; recursos estilísticos típicos das cantigas de escárnio e maldizer e a sua expressividade: comparação e ironia; intertextualidade com o vídeo “Burocracia nas escolas”, dos Gato Fedorento).

3ª aula assistida: Módulo 10 - Textos épicos e textos épico-líricos. *Os Lusíadas*. No seguimento do estudo da Proposição, Invocação, Dedicatória, Narração in media res, concílio dos Deuses e as estâncias 105 e 106 - reflexões do poeta. (Análise das estâncias 95-99 do canto VI; a intenção da reflexão do poeta; a importância das personagens intervenientes nestas estâncias; recursos estilísticos e a sua expressividade).

4ª aula assistida: Módulo 10 - Textos épicos e textos épico-líricos. *Os Lusíadas*. (análise das estâncias 78-82 do canto VII e estâncias 92-95 do canto IX; personagens intervenientes e a sua importância; a intenção da Invocação no canto VII, a importância do episódio da Ilha dos Amores para a mitificação do herói; recursos estilísticos e a sua expressividade; intertextualidade com o excerto da obra *Que farei com este livro?*, de José Saramago).

5ª aula assistida: Sequência nº 2 - A reportagem, no seguimento da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. (análise de uma reportagem radiofónica - *O dia 25 de Abril*; relação entre crónica e reportagem; afirmação da consciência coletiva; atores individuais e coletivos; principais características da reportagem).

6ª aula assistida: Módulo 10 - Textos épicos e textos épico-líricos. *Mensagem*. (análise do poema “O quinto império”, dando início à 3ª parte da obra *Mensagem*; a importância da construção de um quinto império espiritual; recursos estilísticos e a sua expressividade; intertextualidade com a estância 24 do canto I d’*Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões).

7ª aula assistida: Sequência nº 3 - *A Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente. (análise de excertos; caracterização de personagens: Escudeiro, Moço e Ermitão; relações entre personagens: Escudeiro e Pêro Marques; a dimensão satírica; características do texto dramático: apartes e personagens-tipo; a Farsa; recursos estilísticos e a sua expressividade; lexicologia: arcaísmos).

8ª aula assistida: Sequência nº 4 - *Poesia lírica de Camões*. Análise dos sonetos «Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades» e «Erros meus, má fortuna, amor ardente». (análise dos sonetos; reflexão sobre a vida pessoal do poeta; o tema da mudança; identificação do discurso pessoal e das marcas de subjetividade; recursos estilísticos e a sua expressividade).

9ª aula assistida: Sequência nº 3 - Texto dramático: *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. Análise de um excerto do ato I e do monólogo da personagem Manuel no ato II. (análise de excertos; caracterização das personagens do poder: D. Miguel, Beresford e Principal Sousa; a importância da iluminação no espetáculo teatral; a importância das didascálias; recursos estilísticos e a sua expressividade).

10ª aula assistida: Sequência nº 3 - Texto dramático: *Felizmente há luar!*, de Luís de Sttau Monteiro. Análise de um excerto do ato I e do monólogo da personagem Manuel no ato II. (análise de excertos; caracterização das personagens do poder: D. Miguel, Beresford e Principal Sousa; a importância da iluminação no espetáculo teatral; a importância das didascálias; recursos estilísticos e a sua expressividade).

Planifiquei as aulas de acordo com o tempo disponível, recorrendo sempre ao programa de português, ao manual adotado (no 10º ano), à sebenta do respetivo módulo (3º ano profissional) e a fichas de trabalho adaptadas por mim de sites, como a *Escola Virtual*, ou outros manuais.

Os objetivos foram estipulados tendo sempre em conta o programa, as metas curriculares, o tipo de alunos a quem me dirigia e o tema da aula.

2.3.1.1. Motivação nas aulas observadas de português

As estratégias utilizadas foram selecionadas e executadas de forma a cativar e a estimular o pensamento reflexivo dos alunos. Como lecionei numa turma de ensino regular e noutra de ensino profissional, as estratégias tiveram de ser pensadas de forma distinta, tendo em conta o nível de aprendizagem e o tipo de alunos, tal como nos objetivos. Algumas das estratégias que tentei fazer em todas as aulas, e penso que correram bem, foram as motivações iniciais, nas análises de texto a técnica da pergunta-resposta e no final da aula uma atividade lúdica que permita fazer uma revisão geral da aula.

Com uma motivação no início da aula que prediga o tema e crie expectativas positivas aos alunos sobre a matéria que será lecionada ao longo da aula é meio caminho para que estes se comecem a interessar desde o primeiro minuto. As motivações iniciais devem ser chamativas como imagens que os façam refletir sobre o tema, bem como músicas, vídeos ou até objetos. Já a técnica pergunta-resposta utilizada na análise de textos faz com que os alunos reflitam e cheguem à resposta sozinhos, embora haja ajuda e explicação da professora para que seja mais fácil obter a resposta. Quanto à atividade final, deve ser lúdica, não só para cativar os alunos, mas também para os alunos reterem melhor as ideias gerais da aula.

Na minha primeira aula assistida, utilizei duas imagens, uma de um carpinteiro e a outra de alguém a escrever que fizeram com que os alunos refletissem e chegassem ao tema do poema que íamos analisar que tinha como título “E há poetas que são artistas”. O assunto deste poema consistia na distinção dos poetas que escrevem poemas como se fossem carpinteiros, trabalhando-os pormenorizadamente, e os poetas que escreviam espontaneamente, sem necessitar de grandes detalhes. Estas imagens iniciais resultaram numa descoberta prévia do assunto do poema com opiniões diversas e interessantes por parte dos alunos. No final da aula, infelizmente não tive tempo de fazer a intertextualidade com o poema do mesmo autor, como tinha planeado. Esta intertextualidade, para além de servir como conhecimento de novos textos, também tinha como objetivo estabelecer comparações entre os dois poemas.

Na segunda aula, utilizei um cartoon da autoria de Rafael Bordalo Pinheiro, que faz uma crítica ao povo português que se deixa espezinhar e à nobreza que esmaga o povo. Visto que o cartoon é

uma meta do programa de 10º ano e que o assunto deste cartoon em particular se identificava com o assunto da cantiga de escárnio e maldizer que iríamos analisar posteriormente, resolvi fazer a junção dos dois conteúdos e correu muito bem, pois os alunos fizeram uma boa análise do cartoon, ficando também a saber a sua definição e permitiu fazer uma análise mais fácil da cantiga pois deduziram o seu assunto. No final da aula, assistiram ao vídeo dos Gato Fedorento. Esta atividade serviu para que os alunos relacionassem a intenção do cartoon, da cantiga e do vídeo, pois apesar de abordarem diferentes temas, tinham todos a mesma intenção: criticar.

Na terceira aula, utilizei uma pequena banda-desenhada onde se encontrava Camões num bar a refletir sobre a situação socioeconómica de Portugal. Visto que as estâncias que iriam ser analisadas eram uma reflexão do poeta, esta imagem fez com que os alunos chegassem mais facilmente à conclusão de que iríamos abordar esta parte do canto. Como recuperação de saberes e conclusão da aula, fez-se a leitura expressiva do poema “O retrato de um herói”, de Manuel Alegre. A leitura expressiva feita por parte dos alunos fez com que a aula se tornasse menos cansativa, tendo em conta o tipo de alunos (ensino profissional), é necessário quebrar um pouco a monotonia da aula. Para além da leitura, fez-se uma breve análise deste poema, comparando-o com as estâncias analisadas que serviu de conclusão das ideias principais da aula.

Na minha quarta aula assistida, utilizei uma música dos Anaquim intitulada *Lusíadas*, pedindo que ao longo da audição escrevessem uma frase no seu caderno que eles consideravam que devia ser destacada, tendo em conta o contexto da obra em análise. Depois de todas as frases escritas no quadro, pedi a um aluno para as ler com o objetivo de chegarem ao assunto das estâncias 92-95 do canto VII a analisar na aula: crítica à falta de cultura, ao desinteresse pela arte e o mau exercício do poder, refletindo-se num futuro inseguro. No final da aula projetei um excerto da obra *Que farei eu com este livro?*, de José Saramago. Esta intertextualidade, para além de servir como conhecimento de novos textos, também tinha como objetivo estabelecer comparações entre o assunto das estâncias analisadas e o assunto do excerto lido.

Na quinta aula, projetei duas imagens no quadro em que uma das imagens consistia no retrato da revolta por parte do povo durante a crise de 1383-85 e a outra representava a revolução dos cravos de 1974. Fui pedindo aos alunos que as descrevessem e as comparassem, mencionando o que têm em comum e o que as distingue de forma a que os alunos concluíssem que ambas as fotografias retratavam uma revolução e que ambos os marcos históricos tiveram atores envolvidos. Tanto individuais como coletivos. Para além disso, pretendia-se que os alunos referissem que as diferenças observadas eram o objetivo de cada revolução e a época em que estas aconteceram. A leitura destas imagens permitiu aos alunos compreender um pouco melhor o assunto da aula. No final, fez-se uma intertextualidade através da leitura do poema de Manuel Alegre, *A crónica de abril*. Esta atividade foi realizada com o intuito de promover a leitura na

sala de aula. Para além disso, serviu de síntese acerca do assunto das últimas aulas, bem como da unidade 2.

Na sexta aula, de forma a motivar os alunos e para que estes entendessem o assunto do poema a analisar na aula, ouviram a canção *Pedra filosofal*, de António Gedeão, interpretada por Manuel Freire. No final da audição questionei os alunos sobre o assunto da canção escutada, para que concluíssem que esta fala sobre a importância do sonho na vida de um ser humano. Como recuperação de saberes e conclusão da aula, propus um exercício de escrita criativa aos alunos. O exercício é de estilo surrealista, semelhante ao jogo “cadáver esquisito” que agrega mais do que um autor. O exercício iniciou-se com a frase “Felizes os que...” no final de uma folha em branco. De seguida, o primeiro aluno a escrever tinha de completar essa frase da maneira que desejar, dobrando o papel e tendo que terminar a sua frase na parte de trás de onde começou a escrever para que o seu colega tivesse uma referência, mas que não pudesse ver a frase completa. No final procedeu-se à leitura de tudo o que foi escrito pelos vários autores. Esta atividade serviu para estimular a criatividade dos alunos e a escrita. Para além disso, serviu para os alunos desanuviarem sem sair do contexto da aula.

Na sétima aula observada, como motivação ao estudo do excerto da obra *A Farsa de Inês Pereira*, projetei uma banda desenhada onde surgiam dois jovens, que marcaram um encontro online sem conhecer a pretendente. Por essa razão, o rapaz questionava-se se deveria revelar a verdade à sua correspondente do site de encontros. Pedi que os alunos interpretassem a banda desenhada tendo em conta o que estes já conheciam da obra, para que chegassem à conclusão de que a situação do rapaz da atualidade assemelha-se com os acontecimentos iniciais da obra por nem a Inês nem o Escudeiro se conhecerem, imaginando-se um ao outro e também que os encontros amorosos online ou organizados por intermédio de outros criam sempre uma certa ansiedade em relação àquilo que se espera encontrar. Mais à frente, antes de dar início à análise do excerto seguinte, projetei um vídeo sobre violência doméstica, intitulado “Até que a morte nos separe”. Depois de visualizado o vídeo, questionei os alunos sobre o que tratava o mesmo, para que concluíssem que se tratava de uma advertência às mulheres que sofrem de violência doméstica e um incentivo às mesmas a denunciarem os seus agressores. Para além disso, também se pretendia que os alunos estabelecessem uma relação entre o vídeo visualizado e o episódio que se seguia. No final da aula, para que os alunos trabalhassem a escrita, pedi que analisassem o último excerto em grupo através de perguntas que lhes propus. Com esta atividade tentei promover o trabalho em grupo na sala de aula, gerando partilha de ideias e entreajuda. Para além disso, neste caso específico, fez com que os alunos pusessem em prática o tipo de análise que têm vindo a ser feita ao longo da unidade.

Na oitava aula observada, a motivação consistiu na audição da música “Muda de vida”, dos Humanos para que os alunos, depois da audição da mesma, formulassem hipóteses acerca do tema/assunto do soneto a analisar, pretendendo-se que refiram que a canção escutada tem como tema a mudança e que, provavelmente, o soneto a analisar tem exatamente o mesmo tema, além de que esta temática é intemporal, pois vem a ser discutida ao longo de vários séculos (XVI e XXI). Mais à frente, para que os alunos descobrissem o tema do próximo soneto a analisar, pedi a um aluno, de forma aleatória, que lesse o primeiro verso do soneto “Erros meus, má fortuna, amor ardente” e, de seguida, perguntei aos discentes qual pensavam ser o tema do mesmo, para que concluíssem que o soneto trata a vida pessoal do sujeito poético, verificado através da utilização do determinante possessivo “meus”.

Nas nona e décima aulas observadas, a projeção da imagem de Humberto Delgado serviu de motivação, fazendo com que os alunos se recordem do nome da personagem projetada e da sua importância durante o Estado Novo, com o objetivo de que dissessem que o general Humberto Delgado foi um militar português da Força Aérea que chefiou o movimento de tentativa de destruição do regime salazarista através de eleições, tendo, contudo, sido derrotado nas urnas, num processo eleitoral fraudulento que deu a vitória ao candidato do regime atual. Ficou, por isso, popularmente conhecido como o *General sem Medo*. Por representar um perigo ao regime ditatorial, foi executado por membros do mesmo em 1965. Mais adiante, para que os alunos predissessem o tema do seguinte excerto, visualizaram um excerto do episódio “A Longa Noite” da série televisiva “Conta-me como foi” para aproximar a época da escrita e a época da história típica do teatro épico e presente na obra em estudo. Para complementar esta aproximação, projetei um cartoon onde se pode verificar um senhor a ser levado por alguém que o aprisiona fisicamente e aos seus pensamentos.

2.3.1.2. Execução e reflexão sobre as aulas observadas de português

Seguidamente, apresento a forma como executei as minhas aulas.

1ª aula assistida: esta aula foi lecionada na turma de 3º ano AGR/APS. A matéria lecionada tratava Alberto Caeiro. Para lecionar as temáticas deste heterónimo recorri à análise do poema “E há poetas que são artistas”, da autoria do mesmo, pois neste poema estavam subjacentes todas as temáticas importantes na poesia de Alberto Caeiro: Sensacionismo; Objetivismo; Panteísmo; Misticismo; Paganismo. Antes da análise, para que os alunos pudessem sentir-se motivados e começassem a desvendar o assunto do poema a ser analisado, projetei duas imagens relacionadas com o mesmo, pedindo que os alunos fizessem uma leitura das imagens. A análise do poema foi realizada com o método pergunta-resposta, de forma a fazer os alunos refletir e a chegarem às respostas de forma autónoma. Aproveitando versos do poema em análise, revi as orações coordenadas com os alunos. Por fim, estava planeado fazer uma intertextualidade com o

poema “Não me importo com as rimas”, do mesmo autor, de forma a dar a conhecer aos alunos novos textos, a fazer uma comparação textual e temática e, por fim, sintetizar a matéria da aula. Contudo, não tive tempo suficiente para o fazer.

Nesta aula, considero que, sendo a primeira, não correu muito mal, contudo estava nervosa e demonstrei isso inconscientemente através da minha seriedade excessiva e desnecessária ao longo de toda a aula. Também centrei a minha aula nos alunos que me davam de imediato resposta ao que eu perguntava, o que não é muito positivo. A exploração gramatical deveria ter sido feita de outra forma, visto que era um conteúdo novo, não deveria ter de imediato debitado a matéria sem uma explicação mais simplificada previamente. Quanto aos pontos positivos, creio que explorei muito bem o poema em análise, fui escrevendo no quadro alguns tópicos de destaque e mantive sempre a ordem e a disciplina na sala de aula.

2ª aula assistida: lecionada na turma de 10ºCTAV, esta aula teve como base as cantigas de escárnio e maldizer, nomeadamente a cantiga “Don Foão que eu sei que há preço de livão”. Em primeiro lugar, associadas a estas cantigas estava *O Cartoon*. Assim, como motivação e de forma a lecionar este conteúdo programático, projetei um cartoon do século XIX, pedindo aos alunos que fizessem a leitura do mesmo, direcionando-os para dois aspetos fundamentais: o recurso estilístico presente, tanto no cartoon como nas cantigas de escárnio e maldizer: a ironia, bem como a própria definição de cartoon. Como foi uma aula de introdução às cantigas de escárnio e maldizer, aproveitei o texto informativo do manual sobre este conteúdo e pedi aos alunos que fizessem uma leitura, apontando os aspetos que lhes parecessem mais importantes. Ao longo da leitura fui explicando as características a ter em conta, acabando por acrescentar alguns pontos importantes que não estavam no texto. Conhecendo já as características deste tipo de cantigas, avancei para a análise da cantiga de escárnio e maldizer de forma a testar os conhecimentos anteriormente adquiridos, cimentando-os. Esta análise foi feita através do método pergunta-resposta. No final da análise do poema, pedi aos alunos que realizassem dois exercícios do manual relacionados com o mesmo, fazendo-se, no final, a correção. Depois dos alunos apresentarem as suas respostas, projetei uma resposta-modelo para cada exercício. No final da aula, visualizamos um vídeo sobre a burocracia nas escolas. Esta última atividade serviu para que os alunos entendessem a evolução da forma irónica como são feitas as críticas à sociedade, começando no século XII/XIII através de cantigas de escárnio e maldizer, passando pelo século XIX através de cartoon e, por fim, através de vídeos no século XXI.

Refletindo sobre esta aula, penso que num modo global correu bem. Introduzi bem a matéria nova das cantigas de escárnio e maldizer, recorri a boas motivações e materiais, expliquei bem a ironia, recorri a conhecimentos prévios dos alunos, nomeadamente aos conhecimentos sobre espanhol para explicar o significado da palavra “chistoso” e impus disciplina. Como nenhuma aula é perfeita, cometi alguns erros, como a formulação de algumas questões, recorrendo demasiado

ao “porquê” e nem sempre manteve o ritmo a longo da aula, especialmente no início, na exploração do texto introdutório às cantigas de escárnio e maldizer.

3ª aula assistida: a minha última aula assistida no primeiro período foi lecionada na turma de 3º ano profissional. A aula começou com uma breve contextualização com a aula anterior e, posteriormente, procedeu-se à análise de uma pequena banda desenhada que retratava uma reflexão do poeta na obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões. Através da leitura desta imagem, os alunos concluíram de imediato que o texto que iríamos analisar na aula se tratava de uma reflexão do poeta. Pedi aos alunos que abrissem a sebenta do módulo dez na página 13, onde se encontra um pequeno texto que contextualiza a reflexão do poeta no canto VI. Depois de lido o texto, projetei uma barra cronológica onde apareciam nomeados os acontecimentos mais importantes daquele canto, explicando cada um. Depois de feita a contextualização, em vez de lerem as estâncias a serem analisadas, resolvi que deveriam escuta-las pois eram recitadas naquele áudio de forma clara, a fim de que os alunos realmente entendessem o sentido das estâncias numa primeira impressão. À medida que ouviam, pedi-lhes que acompanhassem a recitação através das suas sebentas. Finda a audição, procedeu-se à análise das estâncias através do método pergunta-resposta. Nesta reflexão, o poeta distinguia os atos a desprezar e os atos a praticar por quem desejava atingir a honra e a glória. Assim, de forma a que todos os alunos percebessem quais eram esses atos, ao mesmo tempo que os alunos os desvendavam e apontavam, escrevi-os no quadro em forma de tabela, pedindo-lhes que os escrevessem ao lado dos versos correspondentes ou nos seus cadernos diários. No final da análise, distribuí uma ficha de trabalho com dois exercícios. Um deles consistia na divisão das estâncias analisadas em partes lógicas e a outra questão, um pouco mais complexa, pretendia que os alunos relacionassem os atos a praticar por quem deseja alcançar a fama com a construção da figura do herói próprio da epopeia. No final dos exercícios resolvidos, fez-se a sua correção. O primeiro exercício foi apenas corrigido oralmente, já o segundo, devido à sua complexidade, depois de os alunos exporem as suas respostas, projetei uma resposta modelo. Para terminar a aula, pedi aos alunos que formassem três grupos de quatro a cinco alunos e lessem expressivamente o poema “O retrato de um herói”, de Manuel Alegre, presente nessa mesma ficha, a fim de promover a leitura na sala de aula de forma criativa, já que os alunos não leram, no início da aula, as estâncias que foram analisadas. Depois da leitura feita, fez-se a intertextualidade deste poema com as estâncias analisadas. A intertextualidade foi feita através de uma breve análise do poema de Manuel Alegre, aproximando e distinguindo alguns aspetos também presentes na reflexão do poeta.

Esta aula foi das que me correu melhor, na minha perspetiva, pois teve sempre ritmo, os alunos respondiam ao que lhes perguntava sem dificuldades e consegui fazer dos melhores trabalhos de intertextualidade, pois para além da leitura ter sido expressiva, a interpretação do poema foi explorada de uma forma eficaz, recorrendo aos pontos fundamentais de comparação com o canto analisado em aula. Contudo, no início estive um pouco nervosa, pois era uma aula especial por

estar presente a professora orientadora Maria da Graça Sardinha da Universidade da Beira Interior e por metade da turma não ter chegado a horas devido à presença numa atividade que se estendeu para o horário da aula. Mas penso que não demonstrei esse nervosismo, ao contrário do que aconteceu na primeira aula observada.

4ª aula assistida: esta aula foi lecionada na turma de 3º ano AGR/APS. A matéria lecionada tratava a obra *Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, mais concretamente a análise das estâncias 78-82 do canto VII e das estâncias 92-95 do canto IX. Antes da análise, para que os alunos pudessem sentir-se motivados e começassem a desvendar o assunto das estâncias em análise, ouviu-se a música *Lusíadas*, do grupo Anaquim. A análise das estâncias foi realizada com o método pergunta-resposta, de forma a fazer os alunos refletir e a chegarem às respostas de forma autónoma. Aproveitando versos das estâncias em análise, revi as marcas da Invocação com os alunos e a importância do episódio da Ilha dos Amores e a mitificação do herói. Por fim, projetei um excerto da obra *Que farei eu com este livro?*, de José Saramago que serviu como intertextualidade com o assunto da aula.

Esta aula foi a mais longa que já lecionei e num horário não habitual. Tratando-se de uma turma de ensino profissional, a professora tem a vantagem de reposição de horas, dando duas aulas seguidas, com intervalo pelo meio no final do dia da quinta feira. Sendo a minha aula um pouco extensa, decidiu-se que a lecionaria nesse espaço letivo. Assim, tive a experiência de ver um bocadinho do que é lecionar durante várias horas seguidas. Considero que a aula foi bastante dinâmica e que explorei bem a análise dos cantos. No entanto, já devido ao cansaço, antes de tocar para o intervalo, os alunos tinham resolvido um exercício de aplicação em que a sua correção ficou a meio. Depois do toque de entrada, esqueci-me de concluir a correção do mesmo, avançando para a motivação para a segunda parte da aula.

5ª aula assistida: lecionada na turma de 10ºCTAV, esta aula teve como base a reportagem, no seguimento da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes. Como motivação, e interligando o tema da reportagem que iria ser analisada em aula com a obra lecionada, projetei duas imagens. Uma representava a revolução da crise de 1383/85 e a outra representava a revolução dos cravos, de 1974. Para descobrirem o assunto da reportagem, os alunos tiveram de fazer uma leitura das imagens. Posteriormente, fez-se a audição e a análise de uma reportagem radiofónica intitulada “O dia 25 de abril”. Através da análise, os alunos tomaram conhecimento das características principais da reportagem. De seguida, foi projetada a distinção entre crónica e reportagem. Por fim, como intertextualidade, fez-se a leitura do poema *Crónica de Abril*, de Manuel Alegre, onde se pode encontrar detalhes sobre a revolução dos cravos e a revolução da crise de 1383/85.

Dois pontos que falharam nesta aula foi a audição da reportagem, pois não se percebia muito bem e, por isso, deveria tê-la repetido pelo menos mais uma vez. Contudo, quando percebi que ninguém conseguia entender o que se dizia, projetei, enquanto ouviam, a transcrição da mesma

reportagem, fazendo com que os alunos compreendessem, por fim. Outro aspeto foi o tempo de aula que me fugiu do controlo, tendo que terminar a minha aula na aula seguinte.

6ª aula assistida: esta aula foi lecionada na turma de 3º ano profissional. A aula começou com uma breve contextualização com a aula anterior e, posteriormente, com uma explicação sobre o mito do quinto império que surgiu na Bíblia e pela mão de Bandarra. Seguidamente, fez-se a audição da canção Pedra Filosofal, de António Gedeão, interpretada por Manuel Freire, para que os alunos interligassem o assunto da canção com o assunto das estrofes a serem analisadas. Procedeu-se, de seguida, à leitura e análise do poema “Quinto Império” através da técnica pergunta-resposta. Fez-se a divisão do poema em partes lógicas para me certificar de que os alunos tinham entendido o sentido do poema. Posteriormente, projetei a estância 24 do canto I, d’*Os Lusíadas* como forma de intertextualidade para que os alunos verificassem os diferentes pontos de vista de Pessoa e Camões. Para concluir o estudo da obra *Mensagem*, projetei um PowerPoint com uma síntese da obra para que os alunos retivessem as ideias principais, essencialmente acerca da estrutura da mesma. Por fim, fez-se um exercício de escrita criativa (“cadáver esquisito”) para estimular a criatividade e a escrita dos alunos.

Nesta aula notou-se um à vontade diferente do habitual, pois a relação com a turma estava cada vez melhor. O facto de levar sempre os alunos à resposta que pretendia consistiu num ponto positivo da minha aula. Fui impondo a disciplina, apesar de, nesta turma, não ter problemas com isso, pois é uma turma sossegada e trabalhadora, apesar de algumas alunas de vez em quando conversarem. Os pontos negativos desta aula estiveram na base da falta de uma melhor exploração de alguns conteúdos importantes, como as idades e a relação com o tempo de Fernando Pessoa e de D. Sebastião.

7ª aula assistida: a minha última aula observada do terceiro período teve como base a obra *Farsa de Inês Pereira*, de Gil Vicente, nomeadamente a análise de três excertos. Para iniciar a aula, utilizei como motivação uma banda desenhada, da qual os alunos tiveram de fazer uma leitura de imagem. De seguida, fez-se a leitura das partes mais importantes do excerto, intercalando com a análise interna. Depois, antes de avançar para o segundo excerto, como motivação, visualizou-se um vídeo através do qual os alunos conseguiram prever o assunto do excerto a analisar. Seguidamente, fez a leitura das partes mais importantes do excerto, intercalando com a análise interna do mesmo. Por fim, os alunos analisaram o último excerto através da resposta a um questionário sobre as partes mais importantes, em grupo.

Como vinha a ser hábito analisar poemas, o texto dramático ainda não me tinha passado pelas mãos e, por essa razão, encontrava-me mais nervosa na aula. Infelizmente, deixei transparecer isso através da falta de movimentação na sala de aula, o que não é costume. Também, devido talvez ao nervosismo, esqueci-me de ir pedindo aos alunos que escrevessem e pressionei-os um pouco no tempo que lhes dei para escreverem nos seus cadernos o que estava projetado. De resto, num modo geral, a aula correu bem.

8ª aula assistida: nesta aula, analisei dois sonetos de Camões, em que o primeiro (“Mudam-se os tempos, mudam-se as vontades”) foi motivado pela audição da música “Muda de vida”, dos Humanos. De seguida, fez-se a leitura do soneto, seguida da sua análise através do método pergunta-resposta. De forma a esclarecer os pontos importantes do poema, projetei um quadro síntese, do qual se fez a leitura. Para predizer o tema do segundo soneto (“Erros meus, má fortuna, amor ardente”), pedi a um aluno que lesse o primeiro verso do mesmo, explorando-o. Em seguida, tal como no primeiro soneto, fez-se a leitura do mesmo e a análise através do método pergunta-resposta. Para verificar se os alunos compreenderam o sentido dos dois últimos versos do poema, realizam um exercício prático presente no manual. Para terminar a aula, fez-se um exercício de intertextualidade com os dois sonetos através da leitura e exploração do texto “O Mundo não quererá fazer o favor de estar quieto?”, de Ricardo Araújo Pereira.

Nesta aula falhou a forma como pedi para ler o texto de intertextualidade, pois como era extenso, poderia ter pedido a vários alunos para o ler e não apenas a dois. Também considero que, em alguns momentos, faltou-me um pouco de ritmo. Contudo, a aula correu muito bem no seu todo.

9ª aula assistida: Nesta aula analisei excertos da obra *Felizmente há luar!*. Para iniciar a aula, como motivação recorri à projeção da imagem do general Humberto Delgado, para que os alunos relacionassem esta personagem histórica com uma personagem da obra em estudo e em destaque no excerto em análise. Procedeu-se à leitura do excerto e à sua posterior análise através do método pergunta-resposta. Em seguida, visualizou-se o excerto do episódio “A longa noite” da série “Conta-me como foi” e fez-se a leitura de um cartoon, relacionando-os para compreender e descobrir o tema do próximo excerto a analisar. Depois, fez-se a leitura do excerto seguinte, que consiste num monólogo. Desta vez, a análise do mesmo foi feita através da resposta a um exercício de verdadeiro e falso, acompanhado de algumas explicações adicionais.

Considero que esta aula correu muito bem. Apesar de estar um pouco mais nervosa do que o normal por não conhecer a turma, penso que a aula teve ritmo e que me fiz entender muito bem, conseguindo sempre responder às questões e dúvidas dos alunos de uma forma clara.

10ª aula assistida: Esta aula foi idêntica à anterior, tendo apenas alterado a turma. No entanto, este pormenor que parece de pouca relevância influencia bastante a aula, especialmente no seu ritmo, pois nesta turma os alunos não são tão abertos a responder e a participar na aula. Contudo, creio que melhorei o que me pareceu não estar a cem por cento na aula anterior e isso fez com que a aula, à semelhança da anterior, corresse muito bem.

Por fim, selecionei três das minhas dez aulas observadas para colocar em anexo: A sexta aula (anexo 3), a sétima aula (anexo 4) e a nona aula (anexo 5).

2.3.2. Aulas observadas de espanhol

Apresento, seguidamente, os conteúdos programáticos de cada aula observada:

1ª aula assistida: *Yo y los demás (identificación y gustos)* - (Características físicas, comparações, artigo determinado, presente do indicativo dos verbos “ser”, “ter” e “levar”, grau comparativo dos adjetivos, falsos amigos, audição e exploração da canção “Mi novio es un zombi”).

2ª aula assistida: *Yo y los demás (identificación y gustos)* - (Continuação da aula anterior, características psicológicas, comparações, hábitos da noite espanhola, jogo “quem é quem?”).

3ª aula assistida: *El instituto/la clase* - (Espaços escolares, material escolar, disciplinas, preposições e advérbios de lugar, jogo de identificação de materiais e espaços escolares).

4ª aula assistida: *Consumo* - (lojas e produtos; peças de roupa e a sua descrição; preços; pedir informações; pretérito imperfeito de cortesia (“quería”); presente do indicativo dos verbos com irregularidade vocálica o>eu; visualização e exploração do vídeo “Mercado: La Boquería”; jogo didático “La ruleta”).

5ª aula assistida: *Tiempo libre* - (visualização e exploração de um vídeo sobre as atividades de tempos livres dos madrilenses; presente do indicativo dos verbos “soler” e “gustar”; atividades de ócio; expressão de gostos; atividade escrita de um correio eletrónico onde se aplicam todos os conteúdos aprendidos na aula).

6ª aula assistida: *Cuidados corporales/Salud* - (Visualização e exploração do vídeo “Me encuentro fatal”; partes do corpo humano; sintomas e doenças; recursos para melhorar a saúde; dar conselhos utilizando o imperativo; jogo didático onde se aplicam o vocabulário do corpo humano e o uso do imperativo).

7ª aula assistida: *Servicios y países de habla española* - (Visualização e exploração do vídeo “Perdidos en la ciudad”; ampliação do vocabulário sobre a cidade; explicação do conteúdo gramatical “expresiones de lugar”; revisão do “imperativo”, jogo de adivinhas sobre as profissões; atividade de escrita que engloba o vocabulário da cidade, as expressões de lugar e as profissões).

8ª aula assistida: *Yo en el mundo* - (Visualização e exploração do vídeo “Una casa muy especial”; ampliação do vocabulário sobre a casa; ampliação do vocabulário sobre os móveis e objetos de decoração; leitura e interpretação da notícia “Sensacional robo de joyas”; explicação do conteúdo gramatical “pretérito indefinido”; atividade de escrita que engloba o vocabulário dos móveis e a utilização do “pretérito indefinido”).

9ª aula assistida: *Dime lo que comes* - (Leitura e interpretação do texto “Una cena entre amigos”; ampliação do vocabulário sobre os alimentos; revisão das expressões de gosto; explicação do conteúdo gramatical “las cantidades”; ampliação do vocabulário sobre os utensílios de cozinha; atividade de escrita de uma receita que engloba o conteúdo gramatical, o vocabulário sobre os alimentos e sobre os utensílios de cozinha).

Tal como nas aulas de português, também estas foram planificadas de acordo com o tempo disponível, recorrendo sempre ao programa de espanhol, ao manual adotado e a fichas de trabalho adaptadas por mim de sites, como a *Escola Virtual*, ou outros manuais.

Os objetivos foram estipulados tendo sempre em conta o programa, as metas curriculares, o tipo de alunos a quem me dirigia e o tema da aula.

2.3.2.1. Motivação nas aulas observadas de espanhol

Quanto às estratégias utilizadas, estas foram selecionadas e executadas de forma a cativar e a estimular o pensamento reflexivo dos alunos. Apesar de lecionar em dois níveis idênticos (iniciação), as idades dos alunos eram distintas e, por isso, as estratégias tiveram de ser pensadas de forma distinta, tendo em conta o nível de aprendizagem e o tipo de alunos, tal como nos objetivos. Algumas das estratégias que tentei fazer em todas as aulas, e penso que correram bem, foram as motivações iniciais e, no final da aula, uma atividade lúdica que permitiu fazer uma revisão geral da aula.

Com uma motivação no início da aula que sugira, de antemão, o tema e crie expectativas positivas aos alunos sobre a matéria que será lecionada ao longo da aula é meio caminho para que estes se comecem a interessar desde o primeiro minuto. As motivações iniciais devem ser chamativas como imagens que os façam refletir sobre o tema, bem como músicas, vídeos ou até objetos. Quanto à atividade final, deve ser lúdica, não só para cativar os alunos, mas também para os alunos reterem melhor as ideias gerais da aula.

Tratando-se de um nível A1, com idades compreendidas entre os doze e os treze anos, no 7º ano, e 15 e 16 no 10ºano, comecei as aulas, na sua maioria, com vídeos adequados às idades, de onde sempre parti da sua exploração para a ampliação do vocabulário relacionado com a aula.

2.3.2.2. Execução e reflexão sobre as aulas observadas de espanhol

Apresentarei, de seguida, a forma como executei as minhas aulas observadas.

1ª aula assistida: Na minha primeira aula assistida, lecionei a caracterização física. Para o fazer, como motivação, recorri à audição de uma música onde era descrito um zombi. Os alunos tinham de completar os espaços em branco da ficha de audição. No final desta, questionei os alunos

sobre a caracterização física do zombi. Nesta fase, os alunos já tinham entendido que o tema da aula tratava a caracterização física. De seguida, de forma a fornecer vocabulário e também para fazer com que os alunos cheguem ao vocabulário que pretendo, questionei-os sobre as características das diferentes partes do corpo, apontando no quadro todo o vocabulário.

Relacionando os conteúdos gramaticais com a matéria, aproveitei para explicar a distinção dos usos dos verbos “ser”, “ter” e levar neste contexto. Para consolidar, distribuí uma ficha com parte do vocabulário anteriormente abordado, com a explicação do conteúdo gramatical e com exercícios de aplicação. Para prosseguir a aula e adicionar novos conteúdos, fez-se um exercício de audição sobre características físicas onde estava também presente o grau comparativo dos adjetivos. A partir deste exercício dei uma explicação sobre este conteúdo e realizaram-se exercícios de aplicação. Posteriormente, projetei uma imagem no quadro da rainha de Espanha com a respetiva descrição como modelo. Em seguida, pedi aos alunos que fizessem o mesmo com outra personagem famosa espanhola. Para consolidar os saberes, tinha planeado o jogo “quem é quem?” para esta aula. Contudo, não tive tempo para o fazer, deixando-o para a próxima aula. No final da aula, marquei trabalhos de casa.

No meu ponto de vista, para uma primeira aula observada não correu nada mal. A parte da aula que correu pior foi quando decidi ampliar o vocabulário escrevendo-o todo no quadro, demorando imenso, fazendo com que, no final, não tivesse tempo para tudo. Só no final da aula entendi que deveria ter trabalhado o vocabulário de outra forma.

2ª aula assistida: Esta aula consistiu na continuação da primeira aula assistida. Comecei por corrigir os trabalhos de casa que tinha pedido na aula anterior. Como forma de encadeamento com a última aula, perguntei aos alunos se se lembravam da música que tinham ouvido na aula anterior. Com isto, aproveitei para projetar uma imagem da cantora dessa mesma música e falámos um pouco sobre o seu aspeto físico. Questionei-os sobre outros cantores espanhóis que poderiam conhecer para rever alguns aspetos culturais, incluindo um cantor que tinham conhecido na primeira aula de espanhol: David Bisbal. Para rever os conteúdos léxicos e gramaticais, projetei duas imagens. A imagem da cantora Alaska e do cantor David Bisbal e pedi aos alunos que os comparassem fisicamente. Com este exercício revi o vocabulário e o grau comparativo dos adjetivos lecionados na aula anterior. Para lecionar aspetos culturais, aproveitando que a Alaska foi uma figura importante da noite de Madrid nos anos 80, questionei os alunos sobre o seu conhecimento acerca da noite espanhola, projetando, posteriormente, um vídeo sobre o “Botellón”, explicando também que este termo é o aumentativo da palavra “botella” que significa garrafa. Depois de visualizado o vídeo duas vezes, entrámos numa discussão de opiniões sobre esta prática dos espanhóis. Aqui tentei desenvolver o espírito crítico e a oralidade. Para introduzir as características psicológicas, questionei os alunos sobre as alterações que o álcool provoca nas pessoas e nas suas atitudes. De forma a fornecer vocabulário sobre este conteúdo, projetei personagens do desenho animado “Shrek” com uma descrição

psicológica para cada uma. Assim, os alunos tinham de associar, oralmente, quatro adjetivos que descrevessem o psicológico de cada personagem. Para além deste exercício oral, pedi que fizessem um exercício semelhante, por escrito, numa ficha de trabalho. De forma a consolidar todos os saberes das duas aulas, finalmente pus em prática o jogo “quem é quem?”, em que os alunos, para além de referirem características físicas sobre as personagens do jogo, segundo a sua expressão, também tinham de associar uma característica psicológica.

A aula correu bem, contudo penso que perdi imenso tempo no jogo final. Creio que deveria ter pedido apenas a três ou quatro alunos para o fazerem e depois avançar para outros exercícios até tocar, mesmo não estando isso planificado.

3ª aula assistida: Nesta aula assistida, dei início à unidade sobre a escola. Comecei por projetar um vídeo onde uma rapariga descrevia a sua escola, o material escolar e alguns espaços escolares. Este vídeo serviu para que os alunos antecipassem o tema da aula e criassem expectativas. De forma a fornecer algum vocabulário sobre o tema, aproveitei o vídeo para o fazer, questionando os alunos para que eles pensassem e descobrissem os nomes dos objetos em espanhol apresentados no vídeo. De seguida, distribuí uma ficha de trabalho onde os alunos tiveram de realizar alguns exercícios de consolidação sobre o vocabulário anteriormente aprendido. Para além disso, nessa mesma ficha, introduzi os nomes das disciplinas através de um quadro horário. Seguidamente, também para utilizar o manual do aluno, pedi que realizassem o exercício 1 da primeira página da unidade em questão. Este exercício consistia em descobrir o nome do aluno através da descrição do material escolar que este tinha em cima da sua mesa. Para além de consolidar o vocabulário, este exercício serviu de encadeamento com o novo conteúdo gramatical: preposições de lugar. Assim, expliquei aos alunos este novo conteúdo e de seguida distribuí uma ficha de trabalho e pedi que os alunos realizassem os exercícios. Visto que os alunos já possuíam capacidades de descrever o material escolar e de utilizar as preposições de lugar, pedi aos alunos que, oralmente, descrevessem algum material da sala de aula, pedindo também que indicassem a sua proximidade, ou seja, que utilizassem “aqui”, “ali”, “além”, “acolá”. Este exercício oral serviu de introdução para os advérbios de lugar. Depois de explicado o conteúdo gramatical, na mesma ficha anteriormente distribuída, os alunos realizaram os exercícios associados a esta matéria. De forma a sintetizar a matéria lecionada, no final da aula fez-se um jogo em que eram projetadas no quadro imagens sobre material e espaços escolares e os alunos tinham de colar por baixo um cartão com o respetivo nome.

Esta aula serviu-me de motivação e para tomar gosto em lecionar, pois a primeira turma onde lecionei era uma turma um pouco difícil. Nesta turma tive imenso gosto em trabalhar com os alunos, pois são muito interessados e trabalhadores. Assim, apesar dos erros cometidos, essencialmente a falar, penso que correu muito bem. Consegui sempre manter a disciplina, apesar de serem 26 alunos de 12 anos numa sala de aula durante 90 minutos.

4ª aula assistida: Nesta aula, como motivação inicial utilizei um vídeo sobre o mercado “La Boquería”. Como o tema da aula andava à volta dos preços, das lojas e dos produtos, este vídeo predisse de imediato isso mesmo. Fiz a exploração do vídeo, aproveitando-o para lecionar a forma como se dizem os preços em Espanha e como se perguntam. Para além disso, também falámos um pouco sobre alguns produtos que iam surgindo e o nome das lojas onde se podiam comprar. Para comprovar que todos perceberam, fizeram-se exercícios à cerca dos conteúdos vistos no vídeo. Aproveitando a referência ao mercado do Fundão, fiz a passagem para lecionar as roupas, pois neste mercado, estas são um produto frequente. Para lecionar o vocabulário da roupa, jogou-se a um jogo didático “la ruleta”, em que os alunos, por equipas, tinham de escolher uma cor que estava associada a um conjunto de peças de roupa. Surgiam, então, as peças de roupa com os respetivos nomes desordenados e cada equipa tinha de associar o nome à peça de roupa correspondente. A equipa mais rápida ganhava. Para praticar o vocabulário da roupa e os seus preços, os alunos realizaram uma ficha de trabalho. Para trabalhar a escrita e sistematizar todos os conteúdos da aula, os alunos tinham dois temas à escolha: no primeiro tinham de criar um diálogo como se estivessem numa loja com uma empregada a perguntar preços e tamanhos. Na segunda opção tinha de imaginar-se estilistas e inventar uma peça de roupa para a nova coleção. Para as duas opções, tratando-se de um nível A1, os alunos tinham ao seu dispor informações importantes no manual, das quais poderiam consultar ao longo do trabalho, para além do apoio da professora.

O principal ponto negativo desta aula foi o jogo da roleta, pois correu um pouco diferente do que tinha idealizado. Só na hora de o por em prática é que me apercebi que causaria tumulto na aula ao organizar os alunos por equipas. Contudo, não foi um desastre e consegui concluí-lo.

5ª aula assistida: Nesta aula, para motivar os alunos utilizei um vídeo onde eram descritas as atividades de ócio dos madrilenses. Aproveitando a exploração do vídeo, lecionei as atividades de ócio e de tempos livres. Para além disso, expliquei o significado do verbo “soler” e a sua irregularidade vocálica. Para aprofundar melhor o vocabulário sobre as atividades de ócio e de tempos livres, utilizei um jogo didático de cartões, em que os alunos tinham de associar o cartão à imagem correspondente que eram projetadas no quadro. Para praticar o vocabulário, os alunos fizeram uma ficha de trabalho semelhante ao jogo didático, para que os alunos também ficassem com o vocabulário registado para estudarem, posteriormente. Através da leitura de um correio eletrónico, aproveitei para lecionar formas de expressar gostos e preferências. Para além disso, também aprovei o pequeno texto para lecionar formas de contrastar ideias e no final fizeram-se exercícios de aplicação. Para recuperar saberes, fez-se um exercício de escrita para treinar os conteúdos aprendidos na aula que consistiu na redação de um correio eletrónico semelhante ao que foi lido anteriormente onde os alunos têm de encarnar o papel de um aluno que pretende entrar para um curso de espanhol. Para tal efeito, necessitam de apresentar-se e falar das suas atividades de tempo livre e de ócio.

A aula correu bem e foi sempre muito ritmada, movimentando-me, também, sempre pela sala. Fiz com que todos participassem e utilizei bem os recursos. Contudo, houve alguma turbulência ao longo da aula e cometi alguns erros a falar.

6ª aula assistida: Nesta aula, como forma de motivação, visualizou-se um vídeo sobre os estados anímicos, os sintomas, as doenças e o corpo humano, conteúdos estes que foram lecionados ao longo de toda a aula. Para explorar o vídeo, fez-se uma ficha de compreensão auditiva e, ao longo da correção da mesma, fui explicando alguns conteúdos e associando a outras matérias. Depois, aproveitei essa mesma ficha para destacar o uso e a conjugação do verbo “tomarse”. Comecei por ampliar o vocabulário sobre o corpo humano através de um exercício de espaços em branco, numa espécie de resposta a adivinhas. Para treinarem o vocabulário aprendido, fazem, depois, um exercício de aplicação no manual. No final, faz-se a correção e aclara-se algum vocabulário que ainda não tinha surgido anteriormente. Em seguida, relacionando ainda com o vídeo inicial, pedi aos alunos que se lembrassem de algumas expressões utilizadas para expressar sintomas de doenças. Desta forma, projetei um exercício de aplicação onde se ampliam as expressões de sintomas. De seguida, leciono as soluções a que recorremos para melhorar a nossa saúde. Como exercício de aplicação, os alunos praticam os nomes das soluções no seu manual. Aproveitando que nesse mesmo exercício os verbos se encontram no modo imperativo, lecionei esse mesmo conteúdo gramatical, seguido de um exercício de aplicação. Por fim, fez-se um jogo didático em que se projetava o nome de uma parte do corpo de forma aleatória e cada aluno tinha de pegar nessa mesma parte do corpo em cartão e colar no quadro até se formar uma boneca por completo. Depois da boneca estar construída, os alunos tinham de lhe atribuir um nome e dar-lhe dez conselhos para viver uma vida mais saudável, praticando o modo imperativo e conteúdos aprendidos noutras aulas, como as frutas e as verduras, por exemplo.

Penso que o ponto mais forte desta aula foi a constante associação dos novos conteúdos com outros já lecionados, fazendo várias revisões. A aula teve sempre um bom encadeamento, mas deveria ter explicado um pouco melhor o conteúdo gramatical. De novo, nem sempre falei corretamente, fazendo especialmente trocas entre “vosotros” e “ustedes” devido à consciência metalinguística.

7ª aula assistida: Esta aula iniciou-se com a visualização e exploração do vídeo “Perdidos en la ciudad”, feita através da realização de uma ficha de compreensão auditiva. Aproveitando o nome dos serviços da cidade presentes na ficha de trabalho, lecionei vocabulário da cidade, começando com uma imagem de uma cidade presente no manual e adicionando outros que não estavam presentes. Retomando à ficha de trabalho, lembrei os alunos de que os senhores do vídeo se encontravam perdidos, tendo que perguntar as direções do hotel para solucionar o seu problema. Desta forma, introduzi as expressões de lugar, explicando como se pergunta e se dizem as direções, fazendo, também, uma revisão do imperativo. Depois de colocarem o conteúdo gramatical em prática, referi que, para que os serviços da cidade funcionassem, existem pessoas

que fazem com que isso aconteça, introduzindo, desta forma, as profissões. Para ampliar o vocabulário, fez-se um jogo de adivinhas, em que os alunos se deslocavam ao quadro e liam a adivinha em cartão, enquanto várias profissões estavam projetadas no quadro. Depois de adivinhar, tinha de associar a imagem da profissão ao seu nome. Para que os alunos ficassem com esse vocabulário para estudar, distribuí uma ficha informativa com as profissões. Para explorar um pouco conteúdos culturais e porque, há alguns dias tinha sido o dia do trabalhador, aproveitei para explorar o significado desse feriado e a sua comemoração em Portugal e em Espanha. Para terminar a aula, fez-se uma atividade escrita que reunia todos os conteúdos aprendidos na aula: vocabulário da cidade, perguntar e dar direções e as profissões, criando um diálogo semelhante ao do vídeo de motivação para o fazer.

A meu ver, esta foi a aula que me correu pior até à data. Os alunos estavam constantemente a perturbar a aula e não consegui impor a disciplina da forma como queria, ao contrário do que acontecia nos outros dias. Devido a essa perturbação, não consegui cumprir o meu plano de aula até ao final e toda aquela situação deixou-me bastante nervosa. Contudo, cheguei a um momento da aula em que desisti de impor a disciplina rígida e continuei a lecionar a aula para os alunos interessados. Não sei se fiz bem ou não em ignorar o que estava a acontecer ao fim de tanta pressão, mas foi a forma que encontrei para seguir firme ao longo da aula. No entanto, quando ignorei a situação, os distúrbios diminuíram consideravelmente. Em termos de conteúdo, creio que a aula correu bem e acredito que, os alunos que estavam interessados, compreenderam e assimilaram tudo, ou quase tudo. Com os nervos, provavelmente cometi alguns erros a mais a falar em espanhol.

8ª aula assistida: Esta aula teve início com a visualização e posterior exploração do vídeo “Una casa muy especial”. Ao longo da exploração do vídeo, fui fazendo algumas questões e aproveitei a referência a vocabulário sobre as divisões da casa por partes dos alunos para projetar uma casa claramente dividida, em que os alunos tinham de associar o nome da divisão à imagem correspondente, ampliando, assim, o vocabulário. De seguida, de forma a aplicar o vocabulário aprendido, os alunos realizam o exercício 1 da página 122 do manual. Aproveitando o facto de, na casa do manual aparecerem alguns móveis e objetos decorativos da casa, projetei alguns no quadro e ampliei o vocabulário dos alunos à semelhança da forma como lecionei as partes da casa anteriormente. Para pôr um pouco a leitura em prática, pedi aos alunos que abrissem os manuais na página 124 que fala de um roubo de uma casa. No final da leitura, esclareci algum vocabulário e fiz perguntas de interpretação. De forma a lecionar o pretérito indefinido, perguntei aos alunos que, visto que se tratava de uma notícia, em que tempo verbal se encontravam os verbos no texto. Assim, projetei uma explicação da utilização e conjugação dos verbos nesse tempo verbal e, no final, distribuí uma ficha informativa e de trabalho para que pudessem pôr em prática o que acabaram de aprender. Para terminar a aula, pedi aos alunos que fizessem o exercício 5 da página 129 onde têm de descrever o que veem na imagem, fazendo-se passar por detetives e

descrever o que veem na casa da imagem recorrendo à conjugação dos verbos assinalados no exercício no pretérito indefinido.

Ao contrário do que aconteceu na aula anterior, os alunos comportaram-se melhor, fazendo com que a aula fluísse e tivesse um bom ritmo. Quanto à minha prestação enquanto professora, penso que esclareci muito bem os alunos e que cumpri os objetivos. Não obstante, cometi alguns erros de sintaxe enquanto falava.

9ª aula assistida: A aula inicia-se com a leitura do texto da página 90 do manual. Depois da leitura, fez-se a interpretação do texto e esclarecimento de vocabulário. Aproveitando que os alunos referiram alguns alimentos mencionados no texto, explorei o vocabulário através da projeção de uma pirâmide dos alimentos. Para colocarem em prática o que aprenderam, os alunos fazem o exercício 2 da página 87 do manual. Em seguida, perguntei aos alunos quais eram os seus alimentos preferidos de forma a rever as expressões de gosto já lecionadas noutras aulas. Depois, projetei uma receita de um prato típico espanhol e perguntei aos alunos o que precisam de saber para que a receita fique bem, para além do modo de preparação, para que eles respondessem que devem ter em conta as quantidades. Desta forma, os alunos fazem o exercício de audição 5 da página 88 onde se trabalham as quantidades dos alimentos. Depois, distribuí uma ficha informativa sobre as quantidades e, ao fim de distribuídas, esclareci-as. Em seguida, afirmo que para além das quantidades, também necessitávamos saber quais os utensílios a usar durante a elaboração da receita. Pedi, então, aos alunos que identificassem na receita os utensílios que necessitavam. Para ampliar o vocabulário sobre os utensílios, projetei alguns no quadro. Para que os alunos tenham o vocabulário a estudar, distribuí uma ficha informativa que contem os alimentos e os utensílios. Para finalizar a aula, projetei um exemplo de receita e os alunos tinham de inventar uma ou que conheçam, especificando os alimentos, as suas quantidades e os utensílios a usar, trabalhando todos os conteúdos lecionados ao longo da aula.

Esta foi a minha última aula observada na disciplina de espanhol e considero que, apesar de alguns distúrbios ao longo da aula por parte dos alunos, o que é natural numa sala com 26 alunos de 12 anos, a aula correu muito bem. Considero que o meu único erro que foi constante ao longo das aulas de espanhol foi ao nível da semântica enquanto falo, pois, por vezes, com a rapidez nem sempre é fácil pensar em português, falar em espanhol e fazer-me entender, tudo isto em segundos. No entanto, não foram erros graves, pois podem muito bem ser ultrapassados com a experiência.

Por fim, selecionei apenas três das nove aulas lecionadas para colocar em anexo: A terceira aula (anexo 6), a quarta aula (anexo 7) e a sexta aula (anexo 8).

2.4. A avaliação e as competências focalizadas nas aulas de português e de espanhol

Em todas as minhas aulas assistidas, a avaliação que esteve sempre presente foi a avaliação formativa, pois penso que os processos de formação se adequaram às características dos alunos, porque consegui fazer com que o ensino se adaptasse aos diferentes níveis de aprendizagem de cada aluno. Esta avaliação, apesar de ter em conta os resultados da aprendizagem, recai sobre os procedimentos desenvolvidos pelos alunos face às tarefas propostas. Na minha opinião, a avaliação foi realmente formativa pois, de uma forma geral, os alunos compreenderam a matéria nos seus diferentes significados.

As competências focalizadas em todas as aulas foram, essencialmente, de comunicação, promovendo a componente linguística, discursiva/textual, sociolinguística e a competência estratégica, pois utilizei estratégias de leitura e de escrita, adequadas ao tipo de texto e à finalidade; seleção e organização da informação; operações de planificação, execução e avaliação da oralidade. Tive em conta a formação para a cidadania, desenvolvendo o espírito crítico e a apresentação e defesa de opiniões. Para além disso, também a leitura e a expressão oral estiveram presentes, esta última através da participação oral, essencialmente.

De forma a comprovar algum do trabalho realizado por mim nas aulas observadas, selecionei três planos de aula que se apresentam em anexo.

2.5. A leitura nas aulas observadas de português e de espanhol

Nas minhas aulas observadas acima já descritas, tentei sempre trabalhar a leitura um pouco para além do que nos é oferecido no manual. De forma a que os alunos conhecessem novos autores e novos textos, em todas as aulas observadas de português, no final, fiz exercícios de intertextualidade com os alunos, à exceção de uma, em que trabalhei a escrita de forma diferente, construindo um pequeno texto da autoria dos vários alunos ao gosto surrealista tipo “cadáver esquisito”. Como a escrita segue sempre de mãos dadas com a leitura, fez-se no final a leitura de uma forma expressiva do texto criado pelos alunos, o que resultou uma atividade muito engraçada.

Nas aulas de espanhol A1, trabalhar a leitura não é uma tarefa tão brilhante quanto a português, pois os textos que temos ao nossos dispor, seja no manual ou em plataformas digitais, estão completamente direcionados ou para a prática do léxico, ou para a prática da gramática, o que me dificultou um pouco essa área de trabalho. Pequei por não ter pensado na estratégia de recorrer a obras literárias espanholas menos complexas para trabalhar o léxico e a gramática antes das minhas aulas observadas. Concluo que foi um dos pontos mais fracos do meu trabalho relacionado com o desenvolvimento de competências leitoras nas aulas de espanhol. Contudo,

procurei sempre usar os materiais redirecionados para a leitura dos quais dispunha no manual, de forma a preencher essa lacuna.

Desta forma, creio que trabalhar a leitura na aula de português torna-se mais simples pois dispomos dos mais variados materiais que se podem trabalhar numa língua materna. Apesar de na disciplina de espanhol haver soluções para o desenvolvimento das competências de leitura, quando se trata de um nível inicial o cenário é um pouco diferente, pois os alunos não apresentam ainda, nesta fase, competências da língua para compreender alguns textos literários na língua meta.

Capítulo III - Atividades extracurriculares

3. Atividades extracurriculares

Não estando o estágio curricular assente apenas nas aulas observadas, foram muitas as atividades extracurriculares organizadas por mim e pela minha colega de estágio ao longo do ano letivo, o que fez de nós pessoas ativas na comunidade escolar.

3.1. Atividades extracurriculares de português

No que diz respeito às atividades elaboradas ao longo do ano, planificámos a primeira (anexo 9) e a segunda eliminatória (anexo 10) da primeira fase do Concurso Nacional de Leitura¹², que se realizou a nível de escola. Ao contrário do que aconteceu no primeiro período, considero que a segunda fase foi melhor organizada e, por isso mesmo, também nos deu mais trabalho, mas, como dizia Fernando Pessoa “tudo vale a pena quando a alma não é pequena”. No final, correu tudo muito bem e é sempre bom ver o nosso trabalho dar frutos e a ser valorizado.

Outra atividade realizada, no 2º período, foi a visita de estudo a Mafra (anexo 11). Quanto à organização desta, não estivemos envolvidas diretamente, pois são atividades que se repetem de ano para ano e, por isso, os professores da disciplina de português sabem qual a forma mais simples para as organizar. Não obstante, gostei bastante de participar na visita porque, apesar de já ter visitado o Palácio Nacional de Mafra no meu 12º ano, desta vez o interesse era outro e, por isso, vi as coisas de uma outra perspetiva.

Por fim, no terceiro período, organizámos, em conjunto com a professora Teresa Correia e a professora orientadora de estágio, uma tertúlia sobre os leitores lusófonos intitulada de “A língua

¹² O Concurso Nacional de Leitura é um projeto que faz parte do Plano Nacional de Leitura que visa, em conjunto com as BECRE, desenvolver a leitura nas escolas. Cada escola, nas primeira e segunda eliminatórias seleciona as obras a ler e os questionários a aplicar durante o concurso. Já nas fases distrital e nacional, a obra a ler e o questionário do concurso são selecionados pelo Ministério da Educação.

portuguesa é a minha pátria”, Mia Couto (anexo 12), no âmbito do estudo d’Os Lusíadas, especialmente direcionada para a nossa turma de 10º ano. Ao contrário do esperado, pois a atividade foi realizada na hora do apoio ao qual vários alunos faltam constantemente, quase toda a turma esteve presente na tertúlia e, ao longo da mesma, os alunos foram participando, ainda que solicitados. Também a professora oradora tentou sempre captar a atenção dos alunos, projetando textos, imagens, vídeos e levou vários livros de diferentes autores, para que os alunos tivessem contacto direto com eles.

3.2. Atividades extracurriculares de espanhol

Relativamente às atividades elaboradas ao longo do ano, começamos o ano letivo com a comemoração do *Dia Europeu das Línguas* (anexo 13) através da realização de um jogo didático elaborado por nós que foi aplicado nas turmas de 7º ano que iríamos acompanhar ao longo do ano. Também o *Día de la Hispanidad* (anexo 14) foi assinalado na nossa escola com a exposição de diversos objetos que representam os países hispânicos, um enorme cartaz onde estava representado o mapa de Espanha e dos países latino-americanos. Pela época natalícia, expusemos um cartaz alusivo à época rodeado de postais de Natal elaborados pelos alunos da disciplina de Espanhol. Para além disso, os alunos, acompanhados pelos professores da disciplina, dirigiram-se ao hospital do Fundão, onde distribuíram pelos doentes vários postais que também elaboraram (anexo 15).

Foram realizadas várias visitas de estudo, nomeadamente a Salamanca e a Alba de Tormes (anexo 16), a Ávila, Segóvia, Madrid (anexo 17) e Mérida (anexo 18). As duas primeiras cidades foram visitadas num só dia com os alunos do 7º ano. As três cidades seguintes consistiram numa só visita de estudo de três dias com os alunos do 11º ano. Por último, também visitámos Mérida, com parceria com a disciplina de História, com os alunos de 7º ano. As visitas de estudo não foram planificadas por nós, no entanto, participámos nelas de forma ativa e com gosto.

Organizámos, também, parte da atividade exposta no dia do Agrupamento (anexo 19), que consistiu na promoção das obras literárias estudadas na disciplina de espanhol. Para além da parte de espanhol, também criámos o título “Viagem literária com valores” para a exposição do departamento de letras. Esta atividade foi um pouco trabalhosa pela falta de tempo que tivemos para a preparar. Contudo, no final tudo compensa e gostámos de ver o nosso trabalho valorizado. No âmbito de intercâmbios escolares, recebemos duas escolas na nossa escola e visitámos uma. A primeira escola recebida foi o *Instituto Los Barruecos*, de Malpartida de Cáceres (anexo 20) e a segunda foi o Instituto Lucía de Medrano, de Salamanca (anexo 21), também já visitado por nós no mesmo âmbito.

Todas estas atividades foram realizadas com muito gosto, pois penso que são este tipo de iniciativas que motivam os alunos para a frequência de uma disciplina e, acima de tudo, de uma escola.

3.3. Direção de turma

Estagiar numa escola e ser professor exige muito mais do que o simples ato de lecionar. Um dos objetivos da professora orientadora, para podermos ficar preparadas para diversas tarefas que desempenha um professor, foi manter-nos a par do que é orientar uma direção de turma, nomeadamente a sua. Apesar de não termos ficado responsáveis pela turma, a professora procurou mostrar-nos um pouco de tudo do que é ser um diretor de turma, começando por fazer a caracterização da turma no início do ano, pois esta também era nova para a professora orientadora, passando por organizar reuniões de pais, realizar atas das mesmas, lançar notas, avaliações intercalares, até justificar faltas. Desta forma, apresento, na subsecção seguinte, a caracterização da direção de turma que seguimos de perto.

3.3.1. Caracterização da turma

A turma do 10º ano CTAV é constituída por 25 alunos de dois cursos científico-humanísticos distintos, sendo que 14 são de Artes Visuais e 10 são de Ciências e Tecnologias. No que diz respeito à turma de Artes Visuais pode-se afirmar que é composta, na sua maioria, por raparigas (10). Em contraste, no curso de Ciências e Tecnologia predomina o género masculino (9), como podemos verificar nos gráficos que seguem em anexo. Outro dado relevante diz respeito ao facto de todos os alunos da turma terem escolhido Geometria Descritiva. Na turma existe uma aluna, “C”, de necessidades educativas especiais com um currículo específico individual e, por essa razão, não se sabe se pertence à turma do CAV ou à turma de CT. Em anexo seguem os gráficos aos quais recorreremos (eu e a minha colega de núcleo) para fazer uma melhor interpretação dos dados (anexo 22).

Conclusão

A formação de leitores na escola e para além dela é um aspeto que nunca poderá ser descorado sob pena de não sairmos da crise social que o país vive.

As escolas, enquanto agentes de literacia, providenciam inúmeras atividades para que a leitura seja transversal a todas as áreas do currículo de uma forma séria, tendo em conta que não deverá fazer leitores apenas na aula de português.

As BECRE desenvolvem inúmeros projetos, como pude constatar no presente relatório, porque embora eu tivesse optado por uma classificação enquadrada neste estudo, tive oportunidade de constatar que múltiplas atividades são desenvolvidas, implicando o corpo docente na sua quase totalidade, bem como as diferentes áreas.

Os resultados, no que concerne às bibliotecas, deixaram-me admirada graças ao trabalho excelente que ali se desenvolve.

Quanto à análise dos manuais, esta revelou-se bastante profícua ao proporcionar-me um olhar mais atento sobre estes artefactos na prática pedagógica.

Se bem que eu tivesse construído uma panóplia de materiais que suportam as planificações, creio que os manuais continuam a ser uma presença constante e daí a necessidade de apurar um olhar mais clínico e atento.

As planificações selecionadas obedeceram a toda a arquitetura planeada na escola.

Devo, igualmente, referir a importância dos conceitos relativos à leitura e às práticas a esta associadas que, de um modo substancial, incorporaram as planificações, bem como as aulas lecionadas.

De facto, parti para a problemática da leitura após investigar, através de um inquérito por questionário, sobre os hábitos de leitura dos estudantes que a escola teve a amabilidade de me ceder para que o estágio pedagógico se pudesse realizar.

Nesta breve reflexão, posso afirmar, com consciência, que o tempo de trabalho no Agrupamento de Escolas do Fundão fez de mim alguém que espera vir a ser uma profissional detentora de *saber, saber fazer e ser*.

Bibliografia

- Abrantes, J. C. (1992). *Os media e a escola: da imprensa aos audiovisuais no ensino e na formação*. Lisboa: Texto Editora
- Adams, M., & Bruce, B. (1982). "Background knowledge and reading comprehension". In J.A. Langer & M.T. Smith-Burke (Eds.), *Reader meets author: Bridging the gap. A psycholinguistic and sociolinguistic perspective*. Newark, DE. International Reading Association.
- Amor, Emília. (2006). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologias*, Lisboa, 6ª Edição, Textos Editores lda.
- AV. (1993). *Programa de Língua Portuguesa: Plano de organização do ensino-aprendizagem, Ensino Básico 3º Ciclo, Vol. II*. Lisboa: min-edu/DEB.
- Azevedo, Fernando e Sardinha, Maria da Graça. (2013). *Didática e Práticas - A língua e a educação literária*. Opera Omnia - Edição. Guimarães.
- Barbosa, Maria José e Pacheco, Luísa. (2012). *¡Ahora español! 1*. Areal Editores. Porto.
- Baptista, V. S., Fonseca, P., Pinto, E. C. (2015). *Novo Plural 10*. Raiz Editora. Lisboa.
- Barroco, José Alves. (2004). *As bibliotecas escolares e a formação de leitores*. Tese de mestrado apresentada à Universidade do Minho não publicada. Braga.
- Brown, A.L., & Day, J.D. (1983). *Macrorules for summarizing texts: The development of expertise*. Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior.
- Cadório, L. (2001). *O gosto pela leitura*, Lisboa: Livros Horizonte.
- Calixto, José António. (1996). *A biblioteca escolar e a sociedade da informação*. Lisboa: Editorial Caminho.
- Calvino, Ítalo. (1994). *Porquê Ler Os Clássicos*. Lisboa: Editora Teorema.
- Camps, A. e Colomer, T. (1990). *Enseñar a leer, enseñar a comprender: Premio Rosa Sensat de pedagogia*. Madrid. Editora Celeste.

Catalã, G. (2001). *Evaluación de la comprensión lectora. Pruebas ACL (1.º 6.º DE PRIMARIA)*, Barcelona: Editorial Graó.

Chall, J. (1983). *Stages Of Reading Development*. New York: McGraw-Hill Book Company.

Colomer, Teresa. (1999). *Introducción A La Literatura Infantil Y Juvenil*. Madrid: Editorial Síntesis.

Costa, Maria Armada. (1992). “O processo de compreensão na leitura e o conhecimento linguístico”. In Martins, Maria Raquel Delgado. (1992). *Para a didáctica do português - seis estudos de linguística*. Edições Colibri.

Cunningham, J. (1987) - *Towards Pedagogy of inferential comprehension and creative Response*. Hillsdale, New Jersey.

Deci, E. L. e Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.

Flavell, J. H. (1981). “Cognitive Monitoring”, in W. P. Dickson (Ed.) *Children’s oral communication skills*. New York: Academic Press.

Geraldes, Laurinda Maria. (2010). *Compreensão em Leitura no 1º Ciclo. O Caso dos Alunos do 3ºano de Escolaridade*. Tese de mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior não publicada. Covilhã.

Giasson, J. (1993). *A Compreensão Na Leitura*. Porto: Editora Asa.

Graça, Margarida Maria. (2009). *Contributos para a reflexão: A formação de leitores literários em contexto escolar*. Tese de mestrado apresentada à Universidade de Lisboa não publicada. Lisboa.

Irwin, J. (1986). *Teaching reading comprehension processes*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.

JN, *Jornal de Notícias*: 2.07.03.

Kintsch, W. e van Dijk, T. A. (1978). *Toward a model of text comprehension and production*. *Psychological Review*.

Laurent, J. P. (1985). *L'apprentissage de l'acte de résumer*. Pratiques.

Lourenço, Maria Antónia. (2011). *Contributos da Literatura Infantil no Jardim de Infância: propostas para uma aprendizagem eficaz*. Tese de mestrado apresentada à Universidade da Beira Interior não publicada. Covilhã.

Magalhães, Violante F. (2008). “A promoção da Leitura Literária na infância: um mundo de verdura a não perder” in Sousa & Cardoso. (2008). *Desenvolver Competências em Língua Portuguesa*. Lisboa: Cied.

Manguel, Albert. (1998). *Uma História Da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

Morais, A. (1997). *Distúrbios da Aprendizagem: Uma Abordagem Psicopedagógica*. São Paulo. Edicon.

Nunes, Luís Filipe (1987). *Como organizar uma pequena Biblioteca*. Lisboa: Associação Portuguesa de Bibliotecários Arquivistas e Documentalistas.

Osoro, Kepa (2002). *Biblioteca escolar y hábito lector*. [Url: “file:///C:/Users/Barat_000/Downloads/Dialnet-BibliotecaEscolarYHbitoLector-2043928.pdf”].

Ramalho, Glória (2001). *Resultados do estudo internacional PISA 2000. Programme for International Student Assessment. Primeiro relatório nacional*. Lisboa: Ministério da Educação.

Rato, Rosa Maria. (2012). *Competência Literária e Literária na Escola do Séc. XXI. Dos Textos de Potencial Recepção Leitora às Práticas Pedagógicas dos Professores*. Tese de doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior não publicada. Covilhã.

Rodrigues, Angelina. (2000). “A biblioteca escolar e os programas de Português”. In F. Sequeira (org.), *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sardinha, Maria da Graça. (2005). *As estruturas linguísticas cognitivas culturais e a compreensão na leitura*. Tese de Doutoramento apresentada à Universidade da Beira Interior. Covilhã.

Sequeira, Maria de Fátima. (2000-c). “A leitura e crise paradigmática do Séc.XXI”. In Maria de Fátima Sequeira (org.), *Formar Leitores. O Contributo da Biblioteca Escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Sequeira, Maria de Fátima, *et al.* (2000). “As bibliotecas escolares dos distritos de Braga e Viana do Castelo: uma caracterização” in Maria de Fátima Sequeira (org.). *Formar leitores. O contributo da biblioteca escolar*. Lisboa: Ministério da Educação.

Silva, Vítor Manuel de Aguiar. (1984). *Teoria da Literatura I*. Coimbra: Livraria Almedina. 6ª ed.

Sim-Sim, Inês. (2006) (Coord). *Ler e ensinar a ler*. Porto: Edições Asa.

Snow, Catherine. (2002) Coord. “Reading for Understanding: Toward a research and Development Program” in *Reading Comprehension*. Santa Monica: Rand Education: [http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf\(2008\)](http://www.rand.org/pubs/monograph_reports/2005/MR1465.pdf(2008)).

Soares, Maria Almira. (2003). *Como Motivar para a Leitura*, Lisboa: Editorial Presença.

Sousa, Maria de Lourdes. (2000). *A construção escolar de comunidades de leitores*.

Sousa, Otilia da Costa. (2007). “O texto literário na escola: uma outra abordagem - círculos de leitura” in Azevedo, Fernanda (Coord.). (2007). *Formar Leitores - das teorias às práticas*. Lisboa: FCT / LIDEL.

Teixeira, Maria Margarida. (1989). *A compreensão cognitiva dos conceitos linguísticos na preparação das crianças para a aprendizagem da leitura*. *Revista Portuguesa de Educação*.

UNESCO. (1999). *Manifesto da Unesco sobre as bibliotecas escolares*. [Url: “http://www.espa.edu.pt/ExtraJoomla/RBE/Manifesto_Biblioteca_Escolar.pdf”].

VEIGA, Isabel, *et al.* (1997). *Lançar a Rede de Bibliotecas Escolares. Relatório síntese*. Lisboa: Ministério da Educação.

Wigfield, A., & Guthrie, J.T. (1997). *Relations of children’s motivation for reading to the amount and breadth of their reading*. *Journal of Educational Psychology*.

Webgrafia

A leitura nos programas de português

<http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Metas/Portugues/leituraoriginal.pdf>

Consultado no dia 26 de abril de 2016

Concurso Nacional de Leitura

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/Concursos/index.php?s=concursos&tipo=1&concurso=87> Consultado no dia 13 de abril de 2016

Manifesto da UNESCO para as bibliotecas

escolares <http://www.bprmadeira.org/imagens/documentos/File/ISBD/BIBLIOTECAESCOLAR.pdf>

Consultado no dia 13 de abril

Pillon, Maria da Conceição e Rozek, Marlene, autoras do artigo “A formação de leitores na educação infantil”. [http://www.ciec-](http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Leitores%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf)

[uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Leitores%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf](http://www.ciec-uminho.org/documentos/ebooks/2307/pdfs/7%20Inf%C3%A2ncia,%20professores%20e%20educa%C3%A7%C3%A3o/A%20Forma%C3%A7%C3%A3o%20de%20Leitores%20na%20Educa%C3%A7%C3%A3o%20Infantil.pdf) Consultado no dia 17 de abril de 2016

Plano Nacional de Leitura

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvt/apresentacao.php?idDoc=1> Consultado no dia 13 de abril de 2016

Quadro europeu comum de referência para as línguas <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas> Consultado no dia 30 de abril de 2016

Significado das siglas BE/CRE <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/consultorio/perguntas/as-becre-concordancia-com-siglas/21291> Consultado no dia 17 de abril de 2016

