



UNIVERSIDADE DA BEIRA INTERIOR

Artes e Letras

Promoção da Leitura Compreensão e Socialização

Lúcia Sofia Frutuoso Vaz

Dissertação para obtenção do Grau de Mestre em

**Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário**

(2º ciclo de estudos)

Orientadora: Prof. Doutora Maria da Graça Guilherme d'Almeida Sardinha

Covilhã, junho de 2016

À Leonor e à Clarinha, as minhas fontes de inspiração.

Agradecimentos

A vida é feita de desafios e superações de obstáculos. O culminar desta etapa foi mais um deles mas que me exigiu, em especial, grande empenho e dedicação. No entanto, tal não poderia ser exequível sem o apoio e suporte de algumas pessoas, às quais passo desde já a agradecer.

Em primeiro lugar, agradeço à Professora Doutora Maria da Graça Sardinha pela sua amabilidade, pelas lições de vida e por sempre se ter mostrado disponível. E ainda às minhas orientadoras, Cidália Loureta e Vanessa Algarvio, pela disponibilidade e ensinamentos prestados ao longo do estágio pedagógico, que certamente irei levar comigo para o resto da vida.

Agradeço aos meus pais, por serem o grande suporte da minha vida e por nunca me terem deixado baixar a cabeça. Sem o seu apoio incansável não teria sido atingível!

À minha irmã e sobrinhas que, mesmo sem saberem, me foram dando alento para conseguir alcançar esta etapa.

Ao meu namorado, pela paciência em ouvir todos os meus desabaços e pelos conselhos que sempre me deu.

E, por fim, mas não menos importante, à minha fiel colega, companheira e amiga Ema que, mesmo à distância, sempre me ajudou e apoiou, sem deixar a voz da amizade cair no esquecimento.

Resumo

Neste relatório tentámos demonstrar a transversalidade da leitura ao longo das planificações, dos planos de aula, quer de Português quer de Espanhol, e ainda outras finalidades.

Para uma compreensão eficaz do conceito de leitura e sua transversalidade, tratámos o modelo de Compreensão da Leitura, de Jocelyne Giasson (2000), mais particularmente, os processos que implicam o leitor na compreensão textual e, nomeadamente, no uso das inferências, cuja tipologia caracterizámos.

A competência em leitura e, conseqüentemente, a socialização dos sujeitos que daí advém, deu o mote para uma pesquisa exaustiva da presença das inferências nos manuais de cada uma das disciplinas, para além dos planos de aula. De facto, tivemos o cuidado de procurar o modo como a leitura é tratada tanto no manual de Português como no de Espanhol, no que concerne à tipologia de inferências apresentada.

Igualmente fizemos uma reflexão acerca da prática pedagógica, enquanto contributo para um saber fazer, exigido ao verdadeiro professor do século XXI.

Palavras-chave: Estágio pedagógico; Leitura; Inferências; Planificações.

Resumen

En este informe de prácticas, intentamos demostrar el sentido transversal de la lectura a través de las planificaciones, de los planes de clase, tanto en Portugués como en Español, y también en otras finalidades.

Para una comprensión eficaz del concepto de lectura y su sentido transversal, tratamos el modelo de Comprensión de la Lectura, de Jocelyne Giasson (2000), más particularmente, los procesos que implican el lector en su comprensión textual y, especialmente, en el uso de las inferencias, cuya tipología caracterizamos.

La competencia lectora y, consecuentemente, la socialización de los sujetos que de ahí adviene, dio mote a una pesquisa exhaustiva de la presencia de las inferencias en los manuales de cada una de las asignaturas, y también en los planes de clase. De hecho, tuvimos el cuidado de buscar el modo como la lectura es tratada, tanto en el manual de Portugués como en el de Español, en lo que concierne a la tipología de inferencias presentada.

De igual modo, hicimos una reflexión sobre la práctica pedagógica, como contribución para un saber hacer, exigido al profesor del siglo XXI.

Palabras clave: Prácticas pedagógicas; Lectura; Inferencias; Planificaciones.

Índice

Abreviaturas	ix
Listagem de Figuras	x
Listagem de Anexos	xi
0. Introdução	12
0.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas	13
0.2. Objetivos	15
0.2.1. Refletir sobre a prática pedagógica no âmbito do Português e do Espanhol	15
0.2.2. Formar leitores	16
0.2.3. Refletir sobre o lugar da leitura nos documentos, neste caso, os manuais escolares, que medeiam a prática pedagógica	16
0.2.4. Refletir sobre a transversalidade da leitura ao longo da prática pedagógica	16
0.3. Organização do estudo	17
Primeira Parte - A Leitura	
1. A Leitura	19
1.2. A compreensão leitora	22
1.2.1. Modelo de compreensão leitora	23
1.3. O Manual de Português e O Manual de Espanhol	25
1.3.1. A compreensão em leitura nos Manuais	25
• As inferências	25
1.3.1.1. O Modelo de Cunningham (segundo Giasson)	27
1.4. As inferências no Manual de Português e no Manual de Espanhol	28
1.5. Análise - Compreensão de grelhas	29
2. Síntese Crítica	36
Segunda Parte - O estágio	
1. O Estágio	
1.1. A Escola	41
1.2. O núcleo de Estágio	42

1.2.1. As Turmas	42
1.3. As Planificações	42
1.3.1. A leitura nos planos de aula	43
1.3.1.1. Em Português	43
1.3.1.2. Em Espanhol	46
1.4. Atividades de Promoção da Leitura	48
1.4.1. Na Escola	48
1.4.2. Propostas	50
1.5. O Clube de Leitura	53
Observações à Prática Pedagógica	55
Considerações Finais	59
Referências bibliográficas	61
Outros documentos	63
Anexos	64

Abreviaturas

PISA: *Programme for International Student Assessment*

PNL: Plano Nacional de Leitura

QECR: Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

LE: Língua Estrangeira

ELE: Espanhol Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

Listagem de Figuras

Figura 1: Utilizadores e níveis de proficiência.	14
Figura 2: Grelha de Autoavaliação no domínio da Leitura.	15
Figura 3: Modelo de Construção - Integração de Kintsch.	26
Figura 4: Escala de inferências de Cunningham.	27
Figura 5: Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Português, Capítulo 4 - Inferências Lógicas.	31
Figura 6: Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Português, Capítulo 4 - Inferências Pragmáticas.	33
Figura 7: Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Português, Capítulo 4 - Inferências Criativas.	35
Figura 8: Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Espanhol, Capítulo 2 - Inferências Lógicas.	36
Figura 9: Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Espanhol, Capítulo 2 - Inferências Pragmáticas.	36
Figura 10: Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Espanhol, Capítulo 2 - Inferências Criativas.	36
Figura 11: Tabela Comparativa de Inferências para os Manuais de Português e Espanhol.	38

Listagem de Anexos

Anexo I: Planificações de Unidade de Português.	65
Anexo II: Planificações de Unidade de Espanhol.	71
Anexo III: Planificações e Recursos de aulas assistidas a Português.	73
Anexo IV: Planificações e Recursos de aulas assistidas a Espanhol.	92
Anexo V: Atividades do “Día de la Hispanidad”.	95
Anexo VI: Atividades do “Día de los Muertos”.	96
Anexo VII: Atividades da festa de Natal: Villancicos.	97
Anexo VIII: Atividades das Jornadas Ibéricas.	100
Anexo IX: Visita de Estudo a Constância.	102
Anexo X: Clube de Leitura.	103

0. Introdução

A leitura e as práticas a esta associadas, é a base de todas as aprendizagens. Ser leitor assíduo é um compromisso com a aprendizagem porque, normalmente, apresenta menos dificuldades, na escola, o aluno que tiver hábitos de leitura.

Assim, a leitura e as suas práticas irão fornecer um enorme grau de transversalidade ao presente trabalho, ou seja, a nossa escolha para investigação no estágio pedagógico de Português e Espanhol, suportado por um relatório a defender em júri preparado para o efeito, recai numa profunda reflexão sobre as inferências no processo de compreensão leitora.

Durante muitos anos, as práticas de leitura em Portugal não iam para além das práticas que se faziam na escola. Hoje, é diferente. A escola tem de formar leitores para o mundo, leitores para a Europa numa perspetiva de universalidade¹.

Nesse sentido, recaem as diversas tentativas do PNL (Plano Nacional de Leitura)² de formar leitores e, mais precisamente, de fazer das crianças e dos jovens adolescentes leitores do mundo que sejam capazes de interpretar e criticar ativamente aquilo que leem para que, dessa forma, se tornem socialmente ativos, não apenas no meio que os rodeia, mas também de forma mais abrangente, ou seja, na escola e para além dela.

No entanto, os resultados do PISA (*Programme for International Student Assessment*)³ em Portugal, foram o grande momento de consciencialização dos fracos resultados, em compreensão em leitura, que os alunos atingiram. Esses resultados colocaram o nosso País em lugares pouco confortáveis, comparativamente aos países do Norte da Europa, no que concerne aos resultados em compreensão leitora dos alunos da escola portuguesa. De facto, mostraram, ainda, que os alunos não têm capacidade para a compreensão, interpretação dos textos escritos, colocando em causa a própria socialização destes.

Com efeito, da mesma forma, o processo de leitura e o seu ensino-aprendizagem veio mudando à medida que as sociedades avançaram e evoluíram. Hoje, o conceito de leitura não é o mesmo de há alguns anos recentes atrás, pois, da simples descodificação do texto, que

¹ A OCDE começou a trabalhar com esta metodologia (PISA) para perceber, através de um teste de avaliação internacional, os níveis de literacia dos alunos com 15 anos nas áreas de Matemática, Ciências e Leitura.

² O Plano Nacional de Leitura tem como principal objetivo elevar os níveis de literacia dos portugueses e aumentar o desenvolvimento da leitura, em termos individuais, mas também para um progresso nacional, comparando o nosso país com os outros parceiros europeus.

³ O PISA que nos diz mais respeito é o da Leitura que avalia a capacidade de interpretação através da avaliação de textos escritos dos alunos. O PISA em Leitura, feito em Portugal (2012), obteve resultados pouco destacáveis, tais como 98% da média da OCDE.

Os países da Europa que obtiveram os melhores resultados foram a Finlândia (106% da média da OCDE), a Irlanda (105%) e a Polónia (104%).

não passava de uma leitura mais literal, onde os leitores se enquadravam no chamado *leitor modelo*⁴, atualmente, passou-se aos vários tipos de leitor, ou seja, cada sujeito vale por si mesmo, onde a compreensão do que se faz daquilo que se lê é fundamental. Consequentemente, cada vez mais nos apercebemos que o indivíduo que se tornou um leitor por prazer é, sem dúvida, um indivíduo dotado de mais sabedoria e conhecimento, o que implica que a leitura se deva tornar numa presença constante na vida de cada um de nós.

Mediante o exposto, assistimos hoje a uma quantidade imensa de leitores, pois os textos e a sua multiplicidade variam de um modo tão repentino que fazem com que os *leitores competentes*⁵ sejam portadores de múltiplas competências.

O Modelo de *Giasson* (2000), estudado na Unidade Curricular de Didática do Português, irá servir de suporte ao presente estudo. No referido modelo, contemplam-se três variantes: relativas ao leitor e às estruturas do mesmo; relativas ao contexto e relativas ao texto. Mais adiante, neste trabalho, propomo-nos apresentar este modelo de forma detalhada, porque a sua pertinência é bastante importante.

Como o próprio título indicia, a compreensão da leitura ajuda à socialização dos sujeitos. Um indivíduo que melhor lê e que compreende aquilo que lê tem mais probabilidades de poder ser um sujeito ativo e interventivo na sociedade a que pertence, como já afirmámos anteriormente.

O presente estágio, que dá corpo a este relatório, apresenta um carácter bidisciplinar, ou seja, estagiamos em Português e em Espanhol. Desta forma, patenteia-se com grande importância enunciar o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) devido ao seu enorme grau de pertinência na atualidade.

0.1. Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Tendo em conta o carácter bidisciplinar deste relatório e a sua envolvência na Língua Espanhola, podemos concluir que retirámos grande vantagem (durante a nossa experiência de estágio supervisionado, com alunos que tinham o Espanhol como Língua Estrangeira [LE]) de todas as aprendizagens que o QECR nos disponibilizou. Foi, neste sentido, que pudemos perceber que podíamos utilizá-lo, ao tirarmos o melhor partido das suas orientações, com os nossos alunos, em contexto de sala de aula e não só, visto que o QECR

⁴ Para Cavalcanti (2001), ao produzir um texto, o autor faz hipóteses sobre como será lido ou por que caminhos o leitor deve ir. A mesma autora sublinha Eco (1979) quando este diz que a isto se refere como leitor-modelo, visto que este leitor se deve movimentar no nível da interpretação do texto que o autor já trabalhou. Deste modo, para Eco (1979: 58) o autor “deve assumir que o conjunto de competências a que se refere é o mesmo do seu leitor.”

⁵ Segundo Sardinha (2007), leitor competente é aquele que “sabe selecionar a informação em função das características do texto, expectativas e sentido” mas que também saiba “elaborar predições ou antecipações fundamentais na construção de hipóteses”. Ou seja, para a autora “os bons leitores sabem disponibilizar todo o seu conhecimento para predizer e construir o significado do texto”.

Descreve exaustivamente aquilo que os aprendentes de uma língua têm de aprender para serem capazes de comunicar nessa língua e quais os *conhecimentos* e capacidades que têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação. A descrição abrange também o contexto cultural dessa mesma língua. O QECR define, ainda, os níveis de proficiência que permitem medir os progressos dos aprendentes em todas as etapas da aprendizagem e ao longo da vida. (QECR, 2001: 19)

Neste sentido, identificam-se, então, três tipos de utilizadores e os respetivos níveis de proficiência a que cada um está habilitado.

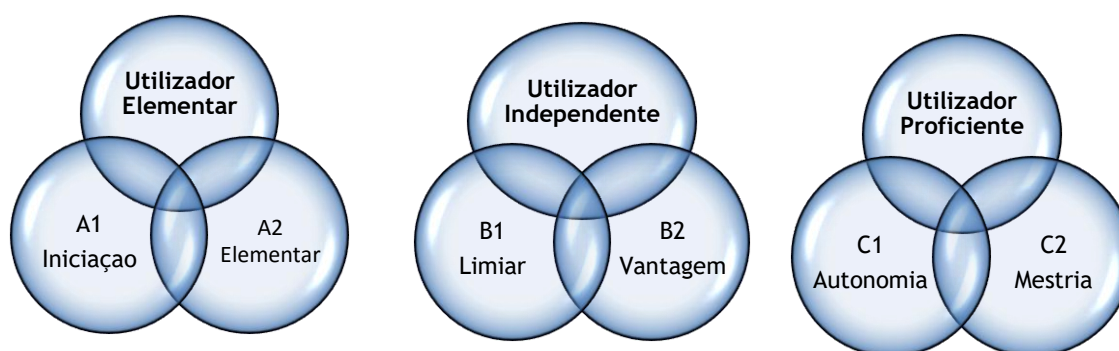


Figura 1 - Utilizadores e níveis de proficiência (QECR: 48)

Na Figura 1, representada acima, podemos observar os três tipos de utilizadores, anteriormente referidos. Dentro de cada um desses utilizadores, que por si só já se distinguem uns dos outros (desde o nível mais elementar - Elementar - passando pelo razoável - Independente - e acabando com o nível mais competente - Proficiente), identifica-se cada nível de proficiência. Assim sendo, entende-se que durante ou depois da aprendizagem de uma LE, o utilizador elementar pode atingir o nível de iniciação (A1) ou o nível elementar (A2); o utilizador independente pode atingir o nível limiar (B1) ou o nível de vantagem (B2); e, por fim, o utilizador proficiente pode atingir o nível de autonomia (C1) ou o nível de mestria (C2). No entanto, existem ainda outros descritores que podem ajudar o aprendente a estabelecer o que é capaz de fazer no final de cada nível de proficiência, isto porque esses descritores “são propostos em função de aspetos relacionados com as competências linguística e pragmática e ainda com a competência sociolinguística.” (QECR, 2011: 51). Fala-se então, de uma forma generalizada, dos descritores de desempenho relacionados com “Compreender” (subdivide-se em “Compreensão do Oral” e “Leitura”, “Falar” (subdivide-se em “Interação Oral” e “Produção Oral” e “Escrever” (subdivide-se em “Escrita”).

Entendendo à partida que o presente relatório trata do tema da leitura, elencamos apenas esse descritor em cada nível de proficiência, como podemos verificar na seguinte Figura 2.

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

Figura 2 - Grelha de Autoavaliação no domínio da Leitura (adaptado do QEQR, 2001: 53).

0.2. Objetivos

Com o presente relatório, propomo-nos atingir alguns objetivos, os quais passamos a enumerar. Efetivamente, qualquer trabalho de investigação deve ter em conta os objetivos propostos, acontecendo frequentemente, que nem todos são atingíveis. Ainda assim, qualquer trabalho deverá sempre ser considerado um caminho em aberto para propostas futuras.

0.2.1 Refletir sobre a prática pedagógica no âmbito do Português e do Espanhol

De facto, o estágio ou prática pedagógica supervisionada é um tempo de aprendizagem constante, onde podemos colocar em prática as aprendizagens adquiridas. Assistir às aulas das professoras cooperantes, refletir conjuntamente, proceder à auto e heteroavaliação, bem como, podermos lecionar na escola, são momentos que se pretendem refletidos e igualmente reflexivos no nosso futuro enquanto docentes de Língua Portuguesa e de Língua Espanhola.

0.2.2. Formar leitores

A formação de leitores deve constituir uma preocupação de todos aqueles que estão implicados na formação de sujeitos. Como referi anteriormente, a propósito dos PISA, é fundamental que se formem verdadeiros leitores capazes de intervir ativamente na sociedade, numa perspetiva universal. E este aspeto deve ser uma preocupação que remonta para os primeiros anos de idade de uma criança, pois o essencial é que se comece por criar

[...] projetos que visam reforçar competências e hábitos de leitura entre os mais jovens, ainda em percurso escolar, que integram, com alguma probabilidade, o contingente dos que leem (com maior ou menor regularidade). A inserção socioprofissional posterior ditará uma maior ou menor proximidade com a leitura. (Neves, Lima e Borges 2007: 70)

Deve, assim, ser preocupação da escola formar leitores desde tenra idade. Evidentemente que a família deve interagir com a escola no sentido de criar verdadeiros ambientes de literacia a partir de casa.

0.2.3. Refletir sobre o lugar da leitura nos documentos, neste caso, os manuais escolares, que medeiam a prática pedagógica

Sendo os manuais artefactos que medeiam a prática pedagógica, torna-se necessário conhecer o modo como se organizam, assim como as práticas de ensino que podem nortear, bem como, os modelos de ensino aí enquadrados.

No nosso caso, entendemos as inferências e a sua tipologia como pontes mediadoras para a compreensão da leitura. De facto, estas são responsáveis pelo modo como a perguntas subjacentes à exploração dos textos estão organizadas e exploradas. Elencar a tipologia das inferências segundo o modelo de Cunningham (cit. Giasson, 2000) e a sua presença nos manuais escolares é um objetivo que nos propomos atingir.

0.2.4. Refletir sobre a transversalidade da leitura ao longo da prática pedagógica

Propomo-nos, assim, a partir do modelo de Giasson (2000), de que fazem parte as inferências supracitadas, sinalizar, na prática pedagógica a presença constante da leitura, quer nas planificações apresentadas, quer nos manuais, enquanto artifícios norteadores da prática pedagógica, quer nos restantes documentos que a enquadraram.

0.3. Organização do estudo

Este estudo divide-se em duas partes distintas. Na primeira parte, para além da introdução, elencamos os objetivos e refletimos sobre a leitura, os modelos de ensino-aprendizagem e ainda sobre o papel das inferências no processo de aprendizagem. E, mais particularmente, nos manuais de Português e de Espanhol. A segunda parte, deste relatório foca o estágio, a constituição do núcleo e o modo como se desenrolou no decorrer do ano letivo. Fazemos uma alusão à escola porque o facto de estar implantada numa zona fronteiriça é atributo de algumas particularidades.

Colocamos igualmente as turmas quer de Português quer de Espanhol com uma breve caracterização. As planificações das aulas assistidas, devidamente justificadas, bem como os materiais constituídos para o efeito compõem igualmente a parte relativa ao estágio.

No que concerne ao lugar da leitura nas planificações este é devidamente refletido, fazendo a ponte com a parte inicial do estudo e enquadrado nesta parte do relatório. Seguidamente, apresentamos também algumas atividades de promoção da leitura.

Finalizamos com as Observações à Prática Pedagógica, seguida das Considerações Finais, das Referências Bibliográficas e Outros Documentos. Da mesma forma que um corpo de anexo que entendemos necessário é ainda colocado no final do relatório⁶.

⁶ Desse corpo de anexo farão ainda parte algumas atividades desenvolvidas por nós ao longo do Estágio Pedagógico.

Primeira parte - A leitura

1. A Leitura

Já todos passámos, pelo menos uma vez na vida, pelo momento em que falamos de leitura. Leitura no sentido de ler. Ler e interpretar aquilo que se lê. Ler uma obra literária, ler um livro científico, ler uma ementa, ler um folheto informativo. Ler. Mas o que é a leitura?

Podemos definir o conceito de leitura como algo que se desenvolve através de um processo de interpretação e compreensão de uma determinada informação que nos chega ao cérebro por diversas formas. Ou seja, os códigos através dos quais deciframos a informação que lemos podem ser visuais (matéria escrita), auditivos (matéria musical) ou mesmo tácteis (matéria em Braille)⁷.

O interessante ao aprofundar este conceito de leitura é perceber que ele implica ainda outros processos. Para fazer uma leitura, seja ela de que tema for, é necessário trabalhar o processo mental e cognitivo; por um lado, no que diz respeito à capacidade de fixação das letras e do texto, por outro lado, na descodificação desses caracteres e na sua associação direta (em simultâneo com a leitura) a imagens, a símbolos ou mesmo na criação mental da própria matéria que se está a ler (Damásio e Sardinha, 2011).

Como já referido anteriormente, existem várias opções de leitura. Cada uma delas tem diferentes intencionalidades e, como tal, requiere também diferentes técnicas. Em princípio será necessário para todas elas usar a técnica da visualização (até no que diz respeito à leitura musical), ter um primeiro contacto com o texto, com a notícia, com a obra. Em seguida, para um melhor entendimento da leitura, será exercida a etapa da sua produção oral; ou seja, através da leitura em voz alta e da sua posterior audição, são efetuados processos mentais que possibilitam ler, falar, ouvir, assimilar e, por fim, compreender e interpretar aquilo que se está a ler (Damásio e Sardinha, 2011).

Pondo de parte todos estes conceitos e processos ligados à leitura, é de salientar a leitura inerente que todos os seres humanos adquirem desde cedo e vão aprofundando ao longo da vida, dependendo das suas experiências, aquilo a que chamamos de *leitura do mundo*.

Segundo Oliveira e Prados (2014: 1 cit. Martins 2006)

[...] ao tentar compreender a questão da leitura, vai dizer que ela é uma experiência individual e que pode ser caracterizada como sendo a decodificação de signos linguísticos, por meio dos quais o leitor decifra sinais, e também como sendo um processo de compreensão mais abrangente, em que o leitor dá sentido a esses sinais. Nesta direção de pensamento, Martins (op. cit.) afirma que a leitura é realizada a partir de um diálogo entre o leitor e o objeto lido, e

⁷ <http://conceito.de/leitura> acedido em 15-03-2016.

que esse objeto pode ser de caráter escrito, sonoro, gestual, uma imagem ou até mesmo um acontecimento.

Referindo o conceito acima citado, de *leitura do mundo e leitores do mundo*, confronta-se como exemplo dessa temática generalista, o poema de Ricardo Azevedo, “*Aula de leitura*”⁸:

A leitura é muito mais
do que decifrar palavra.
Quem quiser parar pra ver
Pode até se surpreender:
Vai ler nas folhas do chão,
se é outono ou se é verão;
nas ondas soltas do mar,
se é hora de navegar;
e no jeito da pessoa,
se trabalha ou se é à toa;
na cara do lutador,
quando está sentindo dor;
vai ler na casa de alguém,
o gosto que o dono tem;
e no pelo do cachorro,
se é melhor gritar socorro;

e na cinza da fumaça,
o tamanho da desgraça;
e no tom que sopra o vento,
se corre o barco ou vai lento;
e também na cor da fruta,
e no cheiro da comida,
e no ronco do motor,
e nos dentes do cavalo,
e na pele da pessoa,
e no brilho do sorriso,
vai ler nas nuvens do céu,
vai ler na palma da mão,
vai ler até nas estrelas,
e no som do coração.
Uma arte que dá medo,
é a de ler um olhar,
pois os olhos têm segredos,
difíceis de decifrar.

(AZEVEDO apud PERISSÉ, 2005, p. 2-4)

⁸ Oliveira, Antonio Deusivam de e Padros, Rosália Maria Netto (2014): «*O que é leitura?*», *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça de Queirós*, ISSN 2179-9636, Ano 4, nº16. Brasil. 1-5 acedido em 12-03-2016.

Conforme Oliveira e Prados (2014: 3, cit. por Cosson 2014: 36), existe uma necessidade em associar quatro elementos fundamentais para um melhor entendimento da leitura, como uma “competência individual e social e um processo de produção de sentidos, são eles: o leitor, o autor, o texto e o contexto”⁹. Para os autores supracitados, Cosson “tem a necessidade de combinar esses quatro elementos como um ‘processo único e contínuo’ no processo de leitura” (Oliveira e Prados, 2014: 3).

Ainda assim, os autores admitem que existem diferentes formas de desmistificar esse processo de leitura em si, bem como é passível a existência de várias teorias. Dessa forma, Oliveira e Prados (2014: 3) afirmam que Cosson (2014) “faz uma análise das diversas teorias da leitura e mostra a posição que eles ocupam no ato de ler” e mostra ainda que

[...] numa perspectiva tradicional, a leitura começa com o autor que expressa algo num objeto (texto) que será assimilado pelo leitor em determinadas circunstâncias (contexto). Ler nessa concepção é procurar o que diz o autor, o qual é simultaneamente ponto de partida e elemento principal do circuito da leitura. (COSSON, 2014: 37).

Os especialistas referem que a leitura, para além do que entendemos como um processo de interpretação e compreensão do texto que deve levar o leitor ao conhecimento integral do mundo, não é mais que

[...] um processo de decifração do texto e de decodificação daquilo que ele diz. Nos casos mais elaborados, ler é desvendar o texto na sua estrutura, tal como se observa na proposta hoje comum nos manuais de literatura, de se analisar um texto poético a partir dos conteúdos sonoros, lexical e imagística com que é constituído. Ler é analisar o texto” (COSSON, 2014: 37).

Mas, para outros autores, o ato de leitura prende-se mais com o conhecimento cultural que cada pessoa vai adquirindo. Nesses termos, para Oliveira e Prados (2014: 4), Britto (2006: 84) garante que “ler é uma ação intelectual, através da qual os sujeitos, em função de suas experiências, conhecimentos e valores prévios, processam informação codificada em textos escritos”. Entendendo estas palavras percebe-se que, para o autor, o processo de leitura vai mais além da simples aquisição de conhecimentos, pois o papel que cada um alcança na sociedade faz dele um cidadão capaz de se posicionar no mundo, ou como já referimos anteriormente, tornar-se *leitor do mundo*: “A leitura é um ato de posicionamento político do mundo e uma ação cultural historicamente constituída” (BRITTO, 2006: 84).

Para corroborar essa ideia, Oliveira e Prados (2014: 4) apresentam-nos a opinião do processo de leitura segundo Soares (1988: 28) que afirma:

[...] a leitura é um processo político, e que os agentes que formam os leitores, como é o caso dos alfabetizadores, dos professores e dos bibliotecários, desempenham um papel político e que a ação deles poderá ou não ser um instrumento de transformação social. Nessa

⁹ Este modelo encontramos-lo em Giasson (2000), autora citada no decorrer deste trabalho.

perspetiva, o presente ensaio teve como objetivo discorrer sobre o entendimento do que é leitura; no entanto, uma questão que precisa ficar clara é que a leitura não deve ser obrigatória; ela precisa ser algo prazeroso e que contribua para a formação individual e social do homem.

1.2. A compreensão leitora

O ato de ler remete para a identificação de caracteres, de letras, de palavras, de frases que cada indivíduo associa e interliga, fazendo a sua própria compreensão da matéria lida, consoante os conhecimentos que tem do mundo. Isso traduz-se na sua compreensão leitora, na compreensão que cada um faz da leitura feita, na compreensão do próprio texto escrito. (Amado e Sardinha, 2013)

O facto de lermos na nossa língua materna (LM) permite-nos apenas ter uma maior bagagem a nível de compreensão de vocabulário, o que não impede que com a leitura numa língua estrangeira ou secundária, não se faça a mesma leitura competente do texto. Pois como Syder adverte

A compreensão leitora é um processo que se ativa consoante as necessidades, a curiosidade ou o desejo pessoal de ler. As estratégias que se executam perante as dificuldades leitoras são as mesmas tanto em língua materna (LM), como em língua estrangeira (LE). A única diferença que se coloca está no domínio que o leitor tem da língua estrangeira, porque, como é um mecanismo quase inconsciente, ele ativa-se instintivamente. Tanto inferimos o significado de uma palavra desconhecida pelo contexto ou por uma dedução semântica, como formamos hipóteses sobre o que se vai lendo, como prevemos e confirmamos ou refutamos essa hipótese, como captamos a coerência e coesão do texto, como nos apercebemos dos vários elementos formais ou estruturais que nos ajudam na apreensão do texto [...]. (2009: 26)

Syder (2009: 25) na abordagem do tema da compreensão leitora, baseia-se em Morais (1997: 110) que nos refere que

[...] falando de leitura, é corrente confundir a capacidade de leitura, os objetivos da leitura, a atividade da leitura e o desempenho de leitura. O desempenho de leitura é evidentemente o resultado, o grau de sucesso da atividade de leitura. [...] Os objetivos da leitura são a compreensão do texto escrito.

De facto, a compreensão em leitura vai sendo atingida de forma gradual e os alunos pertencentes à escola atual não estão muitas vezes preparados, nem interessados, em adquirir esses conhecimentos nem estratégias de que falámos anteriormente. A isso se deve também a aprendizagem individual de cada aluno que, tal como no processo de leitura, não pode ser generalizado nem tratado de forma igual com todos eles, por parte do professor. Tal como refere Syder (2009: 46):

O maior problema é quando os alunos não são leitores competentes e têm que aprender a lê-lo. A falta de compreensão na leitura pode afetar cada um dos processos ou habilidades por separado e não todos ao mesmo tempo. Cada aluno pode ter o seu problema ou dificuldade. Um aluno pode esbarrar com o significado de palavras, porque tem um vocabulário muito limitado mesmo oralmente, fator que lhe dificulta a realização de operações de descodificação ou de reconhecimento de palavras. Não consegue deduzir, inferir, ou tirar sentidos semânticos. Mas pode haver outro que tem mais dificuldades em perceber o para que é

que está a ler e não sabe que informação retirar do texto. Pode mesmo ter conhecimentos sobre o tema deste, mas é incapaz de interligar o que lê de novo com o que já sabe. Os problemas são tanto mais numerosos quanto maior for a in experiência de leitura do aluno.

Apercebemo-nos, assim, que o professor/formador deve ter a capacidade de treinar os alunos, no que diz respeito a uma seleção de tipos/géneros/estratégias de leitura, que sejam mais adequados àquilo com que cada um se sente mais familiarizado, nunca descorando a aptidão e a motivação para os tornar cidadãos (mais) autónomos. Para corroborar essa ideia, Syder (2009: 45) apresenta-nos o esclarecimento de Costa (1996: 70) que nos afirma que

É preciso ensinar e treinar estas capacidades através do recurso a situações de ensino explícito da leitura: aprender a «agarrar» rapidamente o tema do texto, reconhecer indicadores importantes para a compreensão, variar a velocidade de leitura em função dos objetivos da tarefa, aprender a «saltar» excertos e saber recuperá-los sempre que necessário, controlar predições e antecipações feitas, assegurar-se da boa compreensão da mensagem.”

De facto, retomamos Sardinha (2011) quando alerta para o facto de que os leitores não nascem. Os leitores fazem-se e, nesse sentido, torna-se necessário motivar para a leitura através de múltiplas atividades que a tornem motivadora e aliciante.

1.2.1. Modelo de compreensão leitora

O modelo de Compreensão Leitora de Giasson (2000: 21), um modelo pedagógico que ensina a trabalhar da palavra ao texto, implica três componentes: a componente relativa ao leitor; a componente relativa ao texto e a componente relativa ao contexto. Com efeito, a leitura, ou seja, a compreensão desta, não pode ser vista como um caso isolado, mas sim como um processo onde interagem simultaneamente as componentes supracitadas.

Sem nos debruçarmos nas restantes componentes, uma vez que não fazem parte dos objetivos deste relatório, mas reiterando sempre a sua importância no processo de compreensão da leitura, iremos apenas centrar-nos no leitor e, mais propriamente, na parte relativa aos processos. Em Giasson (2000: 33) observámos a seguinte classificação para os processos:

- **Microprocessos** (servem para compreender uma informação contida numa frase);
- **Processos de integração** (têm como função efetuar ligações entre as proposições ou as frases);
- **Macroprocessos** (orientam-se para a compreensão global do texto, para as conexões que permitem fazer do texto um todo coerente);
- **Processos de elaboração** (são os que permitem aos leitores ir para além do texto, efetuar inferências não efetuadas pelo autor);

- **Processos metacognitivos** (gerem a compreensão e permitem ao leitor adaptar-se ao texto e à situação).

Nestes processos, o leitor, ao abordar o texto, utiliza estratégias que, segundo Cassany (2005), são tarefas cognitivas necessárias à compreensão leitora, tais como: desambiguação das palavras polissêmicas; análise de anáforas; descoberta de passagens implícitas e análise de referentes.

Igualmente, em Umberto Eco (1992: 81-89, cit. por Miguel, 2015) e corroborando algumas semelhanças com o modelo supracitado, as diferentes estratégias cooperativas utilizadas pelo leitor podem ser assim explicitadas:

Num primeiro momento, o leitor invoca o seu dicionário básico para “identificar as propriedades semânticas e elementares das expressões” aplicando-lhes as leis da implicação. Num segundo momento, o estratega-leitor procede à aplicação de regras de correferência, desambiguando “expressões deíticas e anafóricas, pelo menos ao nível da frase”. Sucede-se a seleção contextual e circunstancial do texto e a hipercodificação retórica e estilística. Em seguida, prossegue-se com as inferências baseadas em quadros comuns, onde o leitor procede à elaboração de um quadro mental que lhe permite formular hipóteses em relação ao texto que lê, considerando-se que a competência de compreensão leitora se deve à aplicação sistemática de “quadros pertinentes” e que o insucesso interpretativo se deve à “aplicação de quadros errados”. Depois das inferências supracitadas, seguem-se as inferências assentes em quadros intertextuais, resultantes da competência intertextual e que, ao contrário das primeiras, não se baseiam no saber erudito, culturalmente estabelecido, mas sim nas experiências de leitura de quem infere, tratando-se de “esquemas retóricos e narrativos que fazem parte de um repertório selecionado e restrito de conhecimentos”. A hipercodificação ideológica também surge durante o processo de compreensão, onde se assume que “o leitor aborda o texto segundo uma perspectiva ideológica pessoal, parte integrante da sua competência, ainda que não esteja consciente disso”. Neste nível da análise textual entra em campo a componente ideológica do leitor para proceder à “atualização dos níveis semânticos mais profundos”.

Aqui entram as inferências que apresentamos mais adiante detalhadamente.

1.3. O Manual de Português e O Manual de Espanhol

Este estudo desenvolve-se no decorrer do Estágio Pedagógico, inserido no segundo ano do Mestrado em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, da Universidade da Beira Interior. O referido estágio foi desenvolvido no Agrupamento de Escolas de Campo Maior, na Escola Secundária, numa turma de 10.º Ano em Português e numa turma de 8.º Ano em Espanhol. Como tal, foram adotados pela escola o Manual “*Novo Plural 10*”, da Raiz Editora, para o Português; e o “*PasaPalabra - nível 2.1*”, da Porto Editora para o Espanhol.

No presente relatório serão tidos como objeto de análise estes manuais, no sentido de tentar perceber, de acordo com as suas propostas/atividades de leitura, quais as suas percussões nos alunos (mais precisamente nos alunos dos anos e turmas a realizar o estágio) a nível da compreensão e socialização leitora.

1.3.1. A compreensão em leitura nos Manuais

Esta dimensão é visível nos manuais a partir do momento em que se distingue leitura de escrita, isto é, são descritos, separadamente, exercícios de compreensão leitora dos exercícios de escrita.

No manual de Espanhol, nível 2.1, trabalhado numa turma de 8.º Ano, os exercícios de leitura vão aparecendo ao longo do manual sempre seguindo as mesmas orientações: a seguir à leitura de um texto, em que depois se prossegue à sua compreensão; ou através de exercícios propostos aos alunos com o objetivo de exercitar a LE em contexto de sala de aula.

No manual de Português, num nível mais avançado, focado para alunos no 10.º Ano, as propostas de exercícios em compreensão na leitura vão aparecendo ao longo do manual, seguidos de textos literários e não literários, que fazem parte do Programa da disciplina e são obrigatoriamente trabalhados pelos alunos. É de destacar, desde logo, um maior número de exercícios neste manual, também devido a tratar-se de uma disciplina de LM.

- **As inferências**

Partindo do pressuposto que inferir alguma coisa é concluir algo, a partir de um determinado ponto, é chegar a uma conclusão sobre alguma coisa, fazer uma dedução sobre um tema em concreto; as inferências entendem-se como esse processo de distinção entre

duas coisas, o processo mental que nos permite chegar à conclusão que o céu é azul porque não pode ser verde¹⁰.

No entanto, não é correto fazer inferências, no sentido de fazer deduções, e tomá-las desde logo como certas, pois não o são. O ato de fazer inferências tem a ver com o ato de empregar um raciocínio dedutivo que não tem que corresponder, necessariamente, a factos verídicos pois transmitem sempre um carácter de probabilidade e não de certeza.

Giasson (2000: 92) afirma que “para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que ele vá mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto”. Giasson, seguindo o Modelo Inferencial de Cunningham (1987), admite ainda que segundo este autor a inferência se trata do momento em que “uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos” (Giasson, 2000: 92).

Ferreira e Dias (2004: 443), utilizando os estudos de Kintsch, apresentam outros autores que defendem diferentes olhares acerca do conceito tratado. Neste sentido, para Kintsch (1998: 189-193), as inferências “caracterizam-se como processos de resolução de problema, favorecendo a geração de uma nova informação”, ou seja, para o autor “as inferências e a recuperação de conhecimento podem ser ou automáticas (geralmente inconscientes) ou controladas (geralmente conscientes)”. Esta definição de Kintsch (1998) para as inferências foi estudada e organizada de acordo com a seguinte classificação:

	Recuperação	Geração
Processo automático	Inferências pontes; Associações elaborativas.	Inferências transitivas num domínio familiar.
Processo controlado	Procura de conhecimentos conectados.	Inferências lógicas.

Figura 3 - Modelo de Construção - Integração de Kintsch (1998) (cit. por Ferreira e Dias 2004: 443).

Após a leitura desta classificação, Ferreira e Dias (2004: 444) admitem que

[...] apesar de o autor levar em consideração as relações entre as variáveis texto e leitor na elaboração das inferências, enfatizando as experiências e conhecimentos do interlocutor nesse processo, Kintsch (1998) não ressalta o contexto ou as relações pragmáticas existentes na comunicação leitor-autor via texto. Isso acontece porque ele não considera as inferências concebidas a partir do mundo do leitor em interação com o seu contexto como inferências propriamente ditas”.

¹⁰ Para esta definição baseámo-nos em Cunningham (1987).

1.3.1.1. O Modelo de Cunningham (segundo Giasson)

O modelo conceptual de inferências de Cunningham (1987) é tratado de forma diferente dos autores supracitados, isto é, “não agrupa os tipos de inferências em categorias isoladas, coloca-as numa escala” (Giasson, 2000: 91).

Giasson (2000: 91) explica o motivo dessa diferença e como se agrupa este modelo de Cunningham (1987), no sentido em que o autor “começa por identificar o que é inferência e o que não é; distingue, a seguir, as inferências baseadas no texto e as que se baseiam nos conhecimentos ou esquemas do leitor e apresenta, depois, a noção de inferência criativa”.

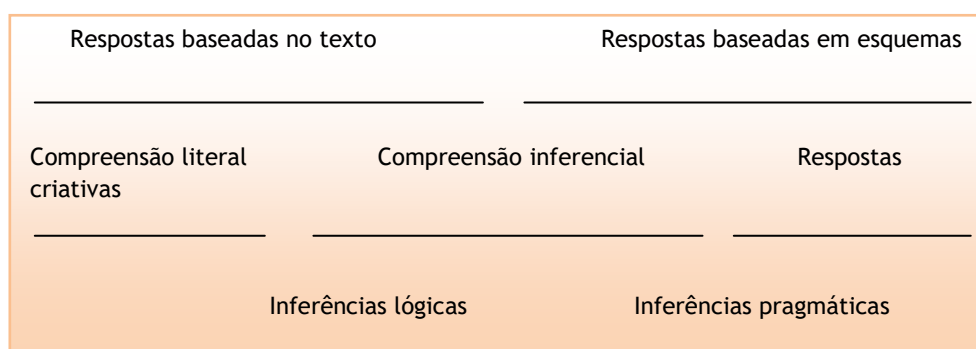


Figura 4 - Escala de inferências de Cunningham (cit. por Giasson, 2000: 91)

Ao refletir sobre a imagem podemos distinguir, primeiramente, as inferências que podem ser feitas através das respostas baseadas no texto das inferências através de respostas baseadas em esquemas. Das primeiras, baseadas no texto, entendemos como aquelas inferências que são feitas “unicamente no texto”, ou seja, existe uma “compreensão literal” (Giasson 2000: 92). As segundas, baseadas em esquemas ou nos conhecimentos prévios, são aquelas inferências que são feitas “unicamente da mente do leitor”, ou seja, sucede uma “compreensão criativa” (Giasson, 2000: 92).

Está claro que entre a compreensão literal e as respostas criativas tem que haver alguma compreensão inferencial, o meio-termo onde serão feitas as inferências. No entanto, é ainda visível que não existe uma separação total entre elas, pois acabam por se interligar entre todas. E porquê? Porque pode haver uma compreensão literal em qualquer momento mas estamos a tratar o processo de fazer inferências no método de leitura. Isto obriga-nos, então, a ligar a compreensão literal com a compreensão inferencial (o momento em que ligamos o texto com aquilo que o podemos relacionar - fazer a inferência com algo). A partir deste momento já sabemos que podemos utilizar uma compreensão inferencial, mas qual é o objetivo disso? É chegar, finalmente, às respostas criativas, aquelas em que o leitor já aplica

os seus conhecimentos anteriores e se desvia nitidamente da ideia inicial, a do texto literário, usando o seu conhecimento prévio do mundo.

A autora corrobora esta ideia afirmando que as inferências, para o leitor, têm de ir necessariamente além desta compreensão literal, ou seja

[...] para se falar em inferência, é preciso que o leitor passe para além da compreensão literal, isto é, que ele vá mais longe do que aquilo que revela a superfície do texto. Cunningham considera que uma resposta é literal se for semanticamente equivalente ou sinónima de uma parte do texto, o que pode ser demonstrado com o apoio da gramática, da sintaxe e do conhecimento dos sinónimos. (Giasson, 2000: 92)

Segundo este modelo inferencial de Cunningham (1987), através do qual nos baseamos para fazer um estudo exaustivo da presença de leitura nos manuais, para este relatório, identificamos a distinção entre dois tipos de inferências, as lógicas e as pragmáticas. Visto que, e referindo Giasson (2000: 93), as primeiras são “as inferências baseadas no texto” e as segundas são “as inferências baseadas nos conhecimentos ou esquemas do leitor”; isto porque as lógicas estão “necessariamente incluídas na frase, enquanto as pragmáticas não” pois estão “provavelmente subentendidas”. No entanto, estas anteriormente referidas são ainda distinguidas por outro grupo, as designadas inferências criativas. De acordo com Giasson (2000: 95), e sabendo desde já que está a relatar a teoria de Cunningham, a autora remata

[...] uma inferência será pragmática se o leitor médio (comparado com o grupo a que pertence) tem tendência para a fazer, depois de incitado a isso; por outro lado, se a inferência só for comum a certos leitores tratar-se-á de uma inferência criativa. É preciso notar que não se trata de fazer apelo à imaginação ou ao juízo do leitor, mas aos seus conhecimentos anteriores. É certo que, quantos mais conhecimentos sobre um assunto possuir um leitor, mais possibilidades terá de fazer inferências criativas.

1.4. As inferências no Manual de Português e no Manual de Espanhol

O processo inferencial está diretamente relacionado com as estratégias de aprendizagem da leitura que podem ser partilhadas com outras aprendizagens.

De acordo com Sardinha (2011) as estratégias de aprendizagem da leitura podem ser diretas e indiretas, sendo que as primeiras apontam para a memória e para os aspetos cognitivos, e as segundas para os aspetos metacognitivos. As diretas implicam resumir ou fazer deduções; as indiretas permitem organizar, estabelecer objetivos, avaliar e planificar as tarefas de língua.

Passamos então a estudar/analisar a forma como estes manuais se dirigem aos alunos, no sentido de perceber de que modo estes são obrigados a utilizar estas estratégias de aprendizagem leitora.

1.5. Análise - Compreensão de grelhas

O estudo de como são trabalhadas as inferências nos manuais de Português e Espanhol será feito com base no modelo conceptual de inferências de Cunningham (1987) e na sua respetiva escala. Sendo que o autor refere essencialmente importantes, para a compreensão leitora e o próprio processo de leitura, as inferências lógicas, as inferências pragmáticas e as inferências criativas, será com elas que também vamos trabalhar.

Serão construídas três grelhas: a primeira onde serão estudadas as inferências lógicas; a segunda, as inferências pragmáticas; e a terceira, as inferências criativas. As referidas grelhas serão baseadas (três) no manual de Português, “*Novo Plural 10*” da Porto Editora, no 4º capítulo (“A expressão poética dos sentimentos”); e (três) no manual de Espanhol, “*PasaPalabra*” nível A2.1, da Raiz Editora, no 2º capítulo (“*Quién hace qué*”).

Manual de Português - Capítulo 4 “A expressão poética dos sentimentos”

Inferências Lógicas	
Página 190	“Nos segundo e terceiro parágrafos, caracteriza-se e conta-se a história da palavra <i>saudade</i> . Qual é a característica mais peculiar desta palavra e como é demonstrada essa peculiaridade?”
Página 190	“No Leal Conselheiro, o rei D. Duarte debruça-se sobre a portugalidade da palavra <i>saudade</i> e acrescenta uma outra reflexão. Explicita-a.”
Página 191	“Camões é citado no quinto parágrafo. De acordo com a primeira citação, de que temos saudades? Por que razão considera o poeta que a <i>saudade</i> é falaciosa? Indica a frase que sintetiza a posição do poeta sobre a <i>saudade</i> .”
Página 195	“Mostra que o 1.º parágrafo funciona como introdução. Identifica a frase que, neste parágrafo, corresponde à informação-chave para o desenvolvimento do texto.”
Página 195	“Considera os parágrafos 2 a 6. Resume o conteúdo de cada um deles numa só frase.”
Página 195	“Atenta no último parágrafo. Apesar do atraso relativamente a outros países, Portugal parecia recuperar. Por que razão não recuperou? Qual a consequência que daí adveio?”
Página 200	“Este poema é um retrato vivo, um retrato em movimento, de Leonor. Refere as

	palavras que conferem movimento à descrição.”									
Página 200	<p>“Reproduz o quadro abaixo, no teu caderno, e completa-o com elementos do poema.”</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 30%;">Traços físicos</th> <th colspan="2">Vestuário</th> </tr> <tr> <td></td> <th>Peças de roupa</th> <th>Cor</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td style="height: 20px;"></td> <td></td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Traços físicos	Vestuário			Peças de roupa	Cor			
Traços físicos	Vestuário									
	Peças de roupa	Cor								
Página 200	“Indica as expressões que sugerem traços psicológicos?”									
Página 201	“Nos primeiros nove versos das voltas, o sujeito poético revela as transformações que os <i>olhos de Helena</i> provocam na Natureza. Sobre que elementos da Natureza incidem, modificando-os, os olhos de Helena?”									
Página 202	“Ao longo do texto, o sujeito poético vai caracterizando Bárbara, ao mesmo tempo que exprime o seu amor por ela. Regista todas as expressões do texto relativas a traços físicos.”									
Página 202	“Indica outros versos de sentido equivalente.”									
Página 203	“O «desconcerto do mundo» é apresentado através da oposição «bons» / «maus.» - Identifica as expressões nominais cujo sentido reforça esta oposição.”									
Página 205	“Nas quadras, são enumerados elementos da Natureza. Aponta-os.”									
Página 205	<p>“Nomes, adjetivos e uma oração relativa sublinham as qualidades dos elementos. No teu caderno, preenche o quadro proposto, fazendo o levantamento dessas qualidades e associando-as aos respetivos elementos da Natureza”</p> <table border="1" style="margin-left: auto; margin-right: auto;"> <thead> <tr> <th style="width: 25%;">Elem. Da Natureza</th> <th style="width: 25%;">Nomes</th> <th style="width: 25%;">Adjetivos</th> <th style="width: 25%;">Oração relativa</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>serra</td> <td>fermosura</td> <td>fresca</td> <td></td> </tr> </tbody> </table>	Elem. Da Natureza	Nomes	Adjetivos	Oração relativa	serra	fermosura	fresca		
Elem. Da Natureza	Nomes	Adjetivos	Oração relativa							
serra	fermosura	fresca								
Página 205	“Tendo em conta as respostas anteriores, caracteriza a Natureza representada. (Consulta a caixa em baixo.)”									
Página 205	“Aponta exemplos de aliteração que conferem musicalidade ao poema.”									
Página 206	“O soneto apresenta um retrato feminino. Regista 11 nomes (ou expressões que funcionem como tal) referentes a pormenores do retrato.”									
Página 206	“As características apresentadas apontam, essencialmente, para um retrato físico ou psicológico? Justifica a tua resposta.”									
Página 206	“Indica o(s) verso(s) que transmite(m) uma impressão global da figura retratada.”									
Página 207	“ «Ondados fios de ouro reluzente» - O que se pretende representar através desta metáfora?”									
Página 207	“Sugere adjetivos que caracterizem os «olhos», retratados na segunda estrofe.”									
Página 211	“Para encontrar a resposta para a pergunta, a jornalista utilizou um método original. Descreve-o, muito sucintamente.”									
Página 211	“O resultado da experiência mostra que o conceito de beleza é profundamente subjetivo e variável. Segundo o texto, que fatores determinam essa variabilidade?”									
Página 211	“Refere os exemplos relatados que melhor confirmam essa conclusão.”									
Página 212	“ «Amor é...», assim se introduz uma definição. Delimita, no poema, a parte									

	correspondente às «definições» do amor.”
Página 212	“Identifica o verso que faz a síntese das definições propostas ao longo do poema.”
Página 213	“Que papel desempenhou o Amor na mudança de um para o outro momento?”
Página 214	“A mudança processa-se de modo diferente na natureza e no homem. Indica os versos que evidenciam esta diferença.”
Página 215	“A reflexão sobre a vida pessoal suscita no sujeito poético sentimentos contraditórios: cansaço de viver/pena de caminhar para o fim. Identifica, na primeira estrofe, os versos que expressam estes sentimentos.”
Página 215	“O discurso utilizado evidencia estas contradições. Assinala os verbos antónimos.”
Página 215	“Das hipóteses abaixo formuladas, seleciona a que consideras verdadeira. Refletindo sobre a vida pessoal, o sujeito poético manifesta sentimentos contraditórios - cansaço de viver e pena de estar próximo do fim, porque a) Apesar do cansaço, não quer deixar a vida. b) Apesar de cansado, ainda tem esperança. c) Cada vez tem menos esperança de alcançar o que toda a vida procurou e, portanto, o seu cansaço terá sido inútil.”
Página 216	“Como no poema da página anterior, o sujeito poético faz uma reflexão sobre a vida pessoal, apresentando-se, agora, como vítima de uma conjura. Quem foram os conspiradores?”
Página 216	“Que expressão marca a presença do passado na sua memória?”

Figura 5 - Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Português, Capítulo 4 - Inferências Lógicas.

Inferências Pragmáticas									
Página 190	“No parágrafo de introdução do texto, estabelece-se uma relação entre globalização e identidade. Explica essa relação”								
Página 190	“Segundo Jacinto do Prado Coelho, «será uma simplificação grosseira reduzir a saudade a uma espécie de masoquismo da alma lusitana». Explica o sentido desta afirmação.”								
Página 191	“No penúltimo paragrafo, é referida a importância da palavra <i>saudade</i> para nomear a complexidade do que sentimos face às perdas provocadas por causas diversas. Estabelece a correspondência entre a coluna da esquerda e a da direita, de acordo com o sentido do texto. <table style="width: 100%; border: none;"> <thead> <tr> <th style="text-align: left; width: 50%;">Causa</th> <th style="text-align: left; width: 50%;">Efeito</th> </tr> </thead> <tbody> <tr> <td>a) Emigração</td> <td>a) Saudade da felicidade irrecuperável</td> </tr> <tr> <td>b) Passado histórico</td> <td>b) Saudade da terra de origem</td> </tr> <tr> <td>c) Passagem do tempo</td> <td>c) Saudade da grandeza passada”</td> </tr> </tbody> </table>	Causa	Efeito	a) Emigração	a) Saudade da felicidade irrecuperável	b) Passado histórico	b) Saudade da terra de origem	c) Passagem do tempo	c) Saudade da grandeza passada”
Causa	Efeito								
a) Emigração	a) Saudade da felicidade irrecuperável								
b) Passado histórico	b) Saudade da terra de origem								
c) Passagem do tempo	c) Saudade da grandeza passada”								
Página 191	“Agora que analisaste o texto, experimenta elaborar o plano a que obedece, considerando os seguintes aspetos: - Introdução (tema apresentado)								

	- Desenvolvimento (tópicos relevantes) - Conclusão (relação com a introdução e o desenvolvimento) ”
Página 192	“Lê, expressivamente, os poemas da página a seguir. Identifica o tema de cada um deles. Justifica a composição estrófica e a métrica predominantemente usadas.”
Página 195	“Identifica o tema do texto, utilizando o título a que deverás acrescentar um adjetivo.”
Página 200	“Que valor simbólico atribuis às cores do vestuário?”
Página 200	“Faz a análise da estrutura formal do poema (composição estrófica, métrica, rima).”
Página 201	“Refere os verbos e/ou adjetivos que indicam os efeitos da Natureza nos olhos de Helena.”
Página 201	“Traça, agora, o retrato de Helena.”
Página 202	“Considerando os elementos (físicos) recolhidos, traça o retrato de Bárbara.”
Página 202	“Aponta as três comparações usadas para enaltecer a beleza de Bárbara.”
Página 202	“Expõe em que medida o retrato da escrava Bárbara contraria e segue o modelo de mulher ideal renascentista. (Consulta os textos das páginas 198-199.)”
Página 202	“Faz a análise formal do poema, considerando: agrupamento estrófico, métrica, rima.”
Página 203	“ «Assim que, só pera mim / Anda o Mundo concertado.» - Ao estabelecer a relação entre si e o mundo, o que conclui o sujeito poético?”
Página 204	“A primeira estrofe enuncia o propósito deste soneto. Identifica a forma verbal que exprime esse propósito. Explicita o desejo expresso pelo sujeito poético.”
Página 204	“ «Ela» inicia as três estrofes seguintes. Qual é o nome a que se reporta este pronome?”
Página 204	“O poema desenvolve o tema da dor da separação. Qual é o papel da «madrugada» nessa separação?”
Página 205	“ «Enfim, tudo o que a rara Natureza / Com tanta variedade nos oferece» - Explica a relação de sentido entre estes versos e as estrofes anteriores.”
Página 205	“Carateriza o estado de espírito do sujeito poético.”
Página 205	“Analisa o agrupamento estrófico e explica como se ajusta à construção do sentido.”
Página 206	“A cada um desses aspetos de pormenor são atribuídas determinadas características. Para o fazer, que classe de palavras é, predominantemente, utilizada? Transcreve três exemplos que o confirmem.”
Página 206	“Explica o poder que essa mulher tem sobre o sujeito poético.”
Página 206	“Conclui-se que este soneto se organiza em duas partes lógicas. Delimita-as, justificando.”
Página 207	“Que efeitos têm esses olhos sobre o sujeito poético?”
Página 211	“ «O que é a beleza para um indivíduo e para a cultura do seu país»? Esta é a pergunta-problema desencadeadora do desafio. O que pretendia a jornalista indagar, ao formular assim o ponto de partida da sua investigação?”
Página 212	“O Amor é definido, fundamentalmente, através dos efeitos que provoca. Como se evidencia, nas três primeiras estrofes, a dificuldade da definição?”

Página 212	“Aponta os três recursos expressivos que predominam nas sucessivas definições do amor.”
Página 212	“ «Amor é um fogo que arde sem se ver, / É ferida que dói e não se sente». Estes dois primeiros versos iniciam uma sucessão de definições contraditórias. Interpreta o valor dessa dimensão repetidamente contraditória.”
Página 213	“Numa reflexão sobre a sua obra lírica, o sujeito poético faz suceder dois momentos, marcados pelos conectores <i>enquanto</i> e <i>porém</i> . Como é caracterizado o primeiro desses momentos?”
Página 213	“Que relação estabelece o conector <i>porém</i> entre o primeiro e o segundo momento?”
Página 213	“Como justifica o sujeito poético essa intervenção do Amor?”
Página 213	“Nos tercetos, o sujeito poético dirige-se a um destinatário específico. Que recurso expressivo utiliza para se lhe dirigir? Que características deverá ter esse destinatário? Qual o aviso que lhe dirige?”
Página 214	“Este soneto apresenta um motivo renascentista de raiz greco-latina - o tema da mudança. Assinala as palavras do campo lexical de <i>mudança</i> .”
Página 214	“Mostra como se diferenciam a mudança na Natureza e a mudança no ser humano.”
Página 215	“ «Perde-se-me um remédio que inda tinha». Esse remédio é a esperança. Explica como esta se foi perdendo ao longo da vida.”
Página 215	“O sujeito poético apresenta a sua vida como uma «peregrinação cansada» e, nos tercetos, como uma busca incessante. O que procura alcançar? Esforçou-se por o conseguir? Justifica a resposta. Valeu a pena essa busca? Justifica.”
Página 216	“ «Perdição» é a palavra que o sujeito utiliza para definir o percurso da sua vida. Lê, atentamente, a segunda estrofe. Que ideia transmite o sujeito poético do seu passado?”
Página 216	“Nos versos 9 a 12 estabelece-se uma relação entre os elementos responsáveis pela perdição. Qual foi o grande «erro» que o sujeito poético cometeu ao longo da vida? Que contributo deu a «Fortuna» para a sua perdição?”

Figura 6 - Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Português, Capítulo 4 - Inferências Pragmáticas.

Inferências Criativas	
Página 191	“No quarto parágrafo, a saudade é caracterizada numa dupla dimensão de ausência e presentificação. Essa duplicidade é, de certa forma, contraditória. Porquê?”
Página 191	“Relaciona a conclusão com a introdução do texto.”
Página 191	“Consultando a caixa da página 17, sobre a exposição, mostra as marcas de género

	que o texto contém.”
Página 192	“Comparando com a poesia trovadoresca, aponta semelhanças genéricas, ao nível de: temas, composição estrófica e métrica predominante, nesta poesia palaciana.”
Página 200	“Explica de que forma (as cores do vestuário descritas) contribuem para um retrato valorativo: <ul style="list-style-type: none"> ❖ As palavras «prata» e «ouro»; ❖ A comparação; ❖ A hipérbole; ❖ As orações subordinadas consecutivas da última estrofe.”
Página 200	“Propõe uma explicação para o refrão « <i>Vai fermosa, e não segura</i> ».”
Página 200	“Aproxima este poema da cantiga de amigo da página 30 e aponta traços comuns relativos aos seguintes aspetos: cenário, caracterização da rapariga.”
Página 201	“O que se pretende evidenciar através da repetição da forma verbal <i>faz</i> ?”
Página 201	“ «se isto faz nos montes,/que fara nas vidas?» - O que faz nas vidas? Porquê?”
Página 201	“Indica os recursos expressivos usados para sugerir este poder transformador.”
Página 201	“ «na luz de seus olhos»; «com graça inumana» - Procura interpretar o valor expressivo da palavra «luz» (dos olhos de Helena), relacionando-o com o adjetivo «inumana».
Página 202	“ «Aquela cativa,/que me tem cativo,» - Identifica e interpreta o recurso expressivo usado nestes versos.”
Página 203	“Explica o valor expressivo da repetição «vi sempre». - Que efeito causou no sujeito poético aquilo que ele viu «sempre?»”
Página 203	“Lê o poema trovadoresco abaixo transcrito e aponta semelhanças com o poema de Camões, relativamente aos seguintes tópicos: ponto de partida para a reflexão; aspetos observados; conclusões do poeta.”
Página 204	“Relaciona estrutura anafórica com o propósito enunciado na primeira estrofe.”
Página 204	“Explica a intenção com que se utiliza cada uma das metáforas hiperbólicas dos tercetos.”
Página 204	“Feita a análise do soneto, justifica a caracterização da «madrugada» como «triste e leda».”
Página 204	“Relaciona a tua leitura do texto com a ilustração que a acompanha.”
Página 205	“Explica também de que forma o articulador <i>enfim</i> introduz o fecho do poema.”
Página 205	“A partir do último verso do 1.º terceto e até ao final do poema, o sujeito poético utiliza a 1.ª pessoa do singular, dirigindo-se a um interlocutor ausente. Indica os processos estilísticos que enfatizam a ausência do «tu».”
Página 205	“Mostra como a ausência do destinatário influencia a visão da Natureza.”
Página 206	“Este retrato poético é, pois, construído através da acumulação de expressões nominais. Explica como a anáfora e a pontuação evidenciam este recurso à acumulação.”
Página 206	“Compara este soneto com as rondilhas «Se Helena apartar» (página 201) e «Endechas a Bárbara escrava» (página 202), ao nível do poder que a mulher amada tem sobre o amador e apresenta as tuas conclusões.”
Página 207	“Explica de que modo a metáfora evidencia e valoriza a mulher representada.”

Página 207	“Identifica o recurso expressivo utilizado para referir as «faces» e comenta a sua expressividade.”
Página 207	“Esclarece o sentido da interrogação retórica que finaliza esta estrofe.”
Página 207	“Lábios e dentes são representados de forma poética e valorativa. Explica como.”
Página 207	“Este soneto apresenta o retrato de uma mulher bela? Ou o retrato da Beleza? Qual das duas sugestões te parece mais de acordo com o poema? Justifica.”
Página 207	“ «Um mover d’olhos brando e piadoso», «Ondados fios de ouro reluzente». Comparando os dois poemas, parece-te que um poderá complementar o outro?”
Página 211	“Lembras-te de mais algum que possas acrescentar à lista? Se sim, explica porquê.”
Página 211	“ «O Photoshop permite-nos alcançar os nossos padrões inatingíveis de beleza». Explica o sentido desta afirmação.”
Página 212	“O último terceto exprime a perplexidade do sujeito poético. Que valor atribuis à adversativa que inicia o terceto?”
Página 212	“Explica a relação entre a perplexidade do poeta e as «definições» do Amor que propôs.”
Página 213	“Explica de que forma os dois últimos versos acentuam a ideia de que a reflexão poética traduz a experiência vivida.”
Página 214	“No último terceto refere-se uma mudança ainda mais surpreendente, que acentua o tom pessimista do poema. Em que consiste essa mudança «excepcional»?”
Página 216	“De que forma o passado interfere no futuro?”
Página 216	“Interpreta o sentimento manifestado pelo sujeito poético, nos dois últimos versos.”
Página 217	“Lê, expressivamente, os poemas. Deteta, em sentido lato, a relação de cada um com o poema de Camões que o inspirou. Que conclusão podes retirar destas relações?”

Figura 7 - Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Português, Capítulo 4 - Inferências Criativas.

Manual de Espanhol - Capítulo 2 (“Quién hace qué”)

Inferências Lógicas	
Página 42	“Ve el vídeo y memoriza las tareas que aparecen en él. Marca con una equis las tareas que has memorizado en el listado de abajo.”
Página 44	“Observa las viñetas y responde. ¿Qué sucede? ¿Qué solución encuentra el chico para poder salir?”
Página 45	“Contesta las preguntas. ¿Cómo es el día de la madre? ¿En qué estado se encontraba la habitación de Enrique? ¿Cómo reacciona el hijo ante la llamada de

	atención de su madre? ¿Cuál es la postura de la madre ante la respuesta de Enrique?
--	---

Figura 8 - Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Espanhol, Capítulo 2 - Inferências Lógicas.

Inferências Pragmáticas	
Página 43	“Si las tareas se reparten entre todos, nos quedará más tiempo libre. Completa la parrilla con la información relativa al reparto de las tareas domésticas en tu casa.”
Página 44	“Relaciona las viñetas con el título del texto.”
Página 45	“Lee los siguientes fragmentos del texto y relaciona cada uno con una característica del personaje en cuestión.”
Página 45	“Encuentra en el texto las expresiones equivalentes a las siguientes.”
Página 52	“Relaciona cada refrán con la explicación adecuada.”
Página 53	“Serás capaz de encontrar el refrán equivalente en portugués?”

Figura 9 - Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Espanhol, Capítulo 2 - Inferências Pragmáticas.

Inferências Criativas	
Página 51	“Juego de roles. Organizaos en grupos de tres (padre, madre e hijo) y preparad un breve diálogo a partir del chiste. Luego, presentad vuestro trabajo al grupo.”
Página 51	“Negocios de familia (chiste). Observa la imagen y coméntala.”
Página 54	“Elige palabras clave que ilustren características, situaciones o curiosidades de tus rutinas escolares y familiares. Puedes utilizar estas u otras letras del alfabeto.”

Figura 10 - Escala de inferências de Cunningham aplicada no manual de Espanhol, Capítulo 2 - Inferências Criativas.

2. Síntese Crítica

De acordo com o estudo realizado, e tendo por base a Teoria de Inferências de Cunningham (1987), podemos admitir que existe uma grande discrepância, entre os dois manuais estudados, naquilo que é oferecido aos alunos, relativamente ao desenvolvimento de

inferências, através de exercícios de leitura, para sermos mais específicos. Mas é de igual importância admitir que se trata de um estudo comparativo entre um manual de LM, de 10.º Ano, em que já se exige um desenvolvimento cognitivo elaborado por parte dos alunos; e um manual de LE, de 8.º Ano, em que se estuda um nível ainda inicial, mas simultaneamente, a fase etária dos alunos já permite um tipo de inferências com uma menor ligação direta ao texto. Ou seja, no manual de Língua Portuguesa, tratam-se conteúdos mais aprofundados, uma vez que o Português, para além de ser língua de estudo é também língua de comunicação. Deste modo, é exigível que o manual de Língua Portuguesa contenha inferências menos diretas ao próprio texto exigindo aos alunos uma constante interação com a sua enciclopédia mental (Damásio e Sardinha, 2011).

Fundamentalmente, no manual de Espanhol, a competência linguística aliada à competência comunicativa, pressupõe o uso de inferências já mencionadas, ou seja, as de ligação direta ao texto. Os alunos já se encontram numa fase etária que envolve a compreensão das inferências menos ligadas diretamente ao texto, mas o nível de ensino de Ensino de Espanhol é ainda bastante elementar, isto é, nível 2.1.

Quanto ao Manual de Português - *Novo Plural 10*, entende-se, numa primeira análise, que as Inferências Lógicas, Pragmáticas e Criativas são repartidas pelos imensos exercícios que podemos ver propostos ao longo da Unidade em estudo. No entanto, é de destacar um maior número de Inferências Lógicas e também Pragmáticas, apelando-se pouco à criatividade do aluno.

No tocante ao Manual de Espanhol - *PasaPalabra*, é de realçar o uso quase nulo de exercícios que façam os alunos usar/treinar qualquer tipo de inferências mais elaboradas. Talvez por ser um manual dedicado a um de nível de língua inicial (A2.1) que não tenha, necessariamente, que exigir demasiado esforço aos estudantes nesse sentido, como já afirmámos. O facto de se tratar também do ensino de uma LE faz com que não se possa fazer uma comparação linear e eximia com o Manual de Português, no que concerne ao estudo das inferências nos dois manuais, ou seja, os resultados apresentados têm de ter em conta as variáveis já identificadas, uma vez que, e voltamos a repetir, o português é língua de ensino e comunicação, exigindo inferências mais elaboradas.

Para melhor vermos as evidências retiradas da comparação feita em cada uma das Inferências estudadas (Lógicas, Pragmáticas e Criativas) nos dois Manuais, construímos a seguinte tabela comparativa.

Tabela comparativa de Inferências			
Manual de Português, 10.º Ano		Manual de Espanhol, 8.º Ano (A2.1)	
Inferências Lógicas	Nº 34	Inferências Lógicas	Nº 3
Inferências Pragmáticas	Nº 39	Inferências Pragmáticas	Nº 6
Inferências Criativas	Nº 38	Inferências Criativas	Nº 3

Figura 11 - Tabela Comparativa de Inferências para os Manuais de Português e Espanhol.

Consequentemente dos resultados comparativos da tabela acima apresentada, sem querermos ser repetitivas, apercebemo-nos, desde logo, e ainda sem entrar no campo das inferências por si só, que existe uma enorme disparidade entre os exercícios de leitura facultados no manual de Português e no manual de Espanhol.

No que diz respeito às Inferências Lógicas, que segundo o Modelo Conceptual de Cunningham (1987) são aquelas em que o leitor se baseia no texto, existem em grande número no manual de Português, na respetiva Unidade analisada. No entanto, são aquelas que apresentam, comparando com as restantes inferências examinadas, um menor número dentro dos exercícios de leitura propostos. Ainda que não seja possível e coerente a comparação em termos quantitativos, nos dois Manuais estudados, visto que as que aparecem no manual de Português são em grande escala superiores às visíveis no manual de Espanhol, deve ser feita uma confrontação no que respeita às inferências lógicas que apresentamos na tabela. Isto é, se no manual de Português, num nível elevado de entendimento da língua e dirigido a alunos cuja língua materna (LM) é, maioritariamente, o Português, são trabalhadas em menor número as Inferências Lógicas; já no manual de Espanhol, as Inferências Lógicas são aquelas que aparecem trabalhadas num nível intermédio, tal como as criativas, curiosamente.

No referente às Inferências Pragmáticas, baseadas nos conhecimentos do leitor, segundo a teoria de Cunningham (1987), pode-se verificar, de acordo com a tabela comparativa acima referida, que em ambos os manuais elas são as mais usuais nos respetivos exercícios de leitura. Relembrando que, no caso do Português, o público-alvo se trata de estudantes com um elevado conhecimento da língua e que, pelo contrário, no caso do Espanhol, se destina a alunos que aprendem uma língua estrangeira num nível inicial (apesar de a situação geográfica da Escola em estudo se situar junto da fronteira, o que ajuda bastante na compreensão da LE por parte dos alunos, mesmo em níveis iniciais), é deveras interessante constatar como duas realidades diferentes podem mostrar resultados

semelhantes. Ou seja, aquando do estudo das Inferências Pragmáticas nos dois manuais, foi possível verificar que estas são as que existem em maior número, comparativamente com as restantes inferências analisadas.

Já com as Inferências Criativas, aquelas que invocam os conhecimentos de um determinado grupo de leitores, segundo Cunningham (1987), o caso muda de figura. Se no manual de português, os exercícios de leitura que pedem a elaboração de inferências criativas são superiores aos que pedem as inferências lógicas; no manual de Espanhol, o número de inferências é igual, quer nas lógicas, quer nas criativas. O que desenvolve a ideia de que o nível inicial pedido aos alunos neste manual permite-lhes, de forma igualitária, ter a oportunidade de recorrer a inferências lógicas, mas também criativas, apelando aos seus próprios conhecimentos.

Para concluir, entende-se que as inferências pragmáticas são aquelas que, nos dois manuais, são mais usuais no que concerne aos exercícios de compreensão leitora. Demonstra-se, portanto, que os alunos nos dias de hoje, tanto na aula de LM, como na aula de LE são maioritariamente forçados a inferir de acordo com os seus saberes.

Segunda parte - O estágio

1. O Estágio

1.1. A Escola

Irei centrar-me em Campo Maior, distrito de Portalegre, Alto Alentejo, uma vila com características muito particulares, devido à sua geografia que influencia, obviamente, todas as suas instituições. É comum, no quotidiano dos habitantes, ir fazer compras, passear e fazer várias atividades em Badajoz. Situa-se nesta vila a importante empresa *Delta Cafés*, uma empresa com experiência nacional e internacional dedicada ao café. Igualmente, a festa das Flores, acaba por influenciar a própria escola, uma vez que, apesar de se realizar de quatro em quatro anos, toda a comunidade, desde os mais pequenos aos mais adultos, participam ativamente na elaboração das flores e na decoração das ruas da vila. Importa realçar que, nesta primavera, imediatamente se decorou a escola com as flores alusivas a Campo Maior¹¹.

A vila de Campo Maior, situada a 10km da fronteira com Espanha, é influenciada por essa proximidade, não só em aspetos socioculturais mas, mais especificamente, em aspetos linguísticos. Isto é, esta proximidade geográfica influencia, naturalmente, a escolha da Língua Espanhola por parte dos alunos. Deve-se referir que na Escola Secundária de Campo Maior existem 23 turmas onde a escolha do Espanhol está presente (contando com os Ensinos Regular, Profissional e Vocacional).

Assim sendo, pensámos que se pode afirmar que o campomaiorense está em contato permanente com o Espanhol ao longo de todo o ano e, por isso mesmo, esta ligação com a língua está igualmente presente nas crianças desde tenra idade, influenciando o seu aproveitamento nesta área disciplinar.

Este Agrupamento de Escolas é composto por um Centro Escolar, do qual fazem parte o Ensino Pré-Escolar, o Primeiro e o Segundo Ciclos do Ensino Básico e ainda por uma Escola Secundária, constituída por alunos do Terceiro Ciclo do Ensino Básico, o Ensino Secundário e Profissional/Vocacional.

O estágio pedagógico insere-se na Escola Secundária de Campo Maior pertencente ao referido Agrupamento. Para além do Ensino Regular e Profissional, lecionam-se também os cursos de Vocacional, Básico, Secundário e ainda os PIEF.

¹¹ <http://www.cm-campo-maior.pt> acedido em 23-04-2016

<http://www.aecampomaior.pt> acedido em 23-04-2016

1.2. O núcleo de Estágio

O núcleo de estágio supervisionado é composto pela Professora Doutora Maria da Graça Sardinha, Orientadora da Universidade da Beira Interior; pela Professora Manuela Tomé, Coordenadora do Departamento de Línguas da Escola Secundária de Campo Maior; pela Professora Vanessa Algarvio, Professora Cooperante da disciplina de Espanhol; pela Professora Cidália Loureta, Professora Cooperante da disciplina de Português; e pelas professoras estagiárias Lúcia Vaz e Carla Refólio.

1.2.1. As Turmas

O estágio pedagógico, inserido no segundo ano do 2º Ciclo de Estudos em Ensino do Português no 3º Ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e de Espanhol nos Ensinos Básico e Secundário, realizou-se na Escola Secundária de Campo Maior, pertencente ao Agrupamento de Escolas de Campo Maior.

Este foi desenvolvido em duas turmas, tocantes às professoras cooperantes de Português e de Espanhol, Cidália Loureta e Vanessa Algarvio, respetivamente. Na disciplina de Português, o estágio foi efetuado com uma turma de 10.º ano, turma A, do Ensino Secundário Regular. Esta é composta por 30 alunos que frequentam a área de Ciências e Tecnologias. Na disciplina de Espanhol, o estágio foi realizado no 8.º ano, na turma B, do Ensino Básico Regular. É composta por 21 alunos que aprendem Espanhol Língua Estrangeira (ELE) de Nível A2.1.

1.3. As Planificações

As planificações de Unidade (apenas uma de cada disciplina) foram elaboradas pelas duas estagiárias que formam o Grupo de Estágio. Pelo facto de se apresentarem na horizontal, foram remetidas para Anexo (I). Destas saíram seis planos de aula - três de Português e três de Espanhol, relativos a aulas assistidas pelas professoras cooperantes, que passamos a apresentar¹². Decidiu-se que as restantes, devido ao elevado volume, não constarão nos Anexos.

¹² De acordo com a Orientadora do presente relatório, Prof. Dra. Maria da Graça Sardinha, entendeu-se que o número de planificações aqui colocado serve o objetivo que nos propomos atingir neste trabalho.

1.3.1. A leitura nos planos de aula

A leitura esteve sempre presente ao longo dos planos de aula, quer de Português, quer de Espanhol. Desta forma, passamos a apresentar todas as sequências de leitura feitas em cada um dos respetivos planos de aula. Iniciamos, esta parte do relatório, com os planos de aula de Português e prosseguimos com os de Espanhol, passando a anunciar, em cada um deles, a explicação das atividades produzidas em aula para o desenvolvimento da compreensão em leitura. Devido à extensão dos planos de aula, estes serão remetidos para Anexo (III).

1.3.1.1. Em Português:

Plano de aula nº1:

Este plano de aula é referente a uma aula de 90 minutos, ocorrida no 1º Período, em que lecionámos a turma de 10.º ano. Inserindo-se na Unidade 2, do Manual *Novo Plural 10*, que se designa *Tempos de Mudança*. Foi-nos proposto desenvolver esta aula em que se deveria abordar a leitura e do capítulo XI da *Crónica de D. João I*, de Fernão Lopes, extraídos do respetivo manual.

Ao desenvolver este plano de aula tivemos em atenção alguns *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho*¹³, através dos quais nos devíamos guiar no decorrer da aula para ter em especial cuidado o desenvolvimento da leitura, que passamos a enunciar:

Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.

- Identificar o tema dominante, justificando.
- Fazer inferências, fundamentando.
- Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.

Ler e interpretar textos literários.

- Ler textos literários de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.
- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.

Todas as restantes estão colocadas em Dossiê elaborado para o efeito, onde está presente toda a documentação relativa à prática pedagógica.

¹³ Estes Descritores de Desempenho, tidos em conta nos referidos planos de aula, foram retirados das Metas Curriculares, cedidas aos professores no “Livro do Professor” do respetivo Manual da disciplina, mais especificamente no Domínio da Leitura (L10).

- Fazer inferências, fundamentando.
- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.

Com o objetivo de trabalhar a leitura em sala de aula, pedimos aos alunos que lessem, em voz alta e para a turma, o capítulo completo que já tinha sido contextualizado conforme a sua temática, sendo depois analisado. Reforçamos ainda a atenção dos alunos ao longo da leitura para, no final, indicarem quais os pontos essenciais ou as três principais partes em que o texto se divide. No desfecho da aula, pedimos que fizessem a síntese do Capítulo XXI, da *Crónica de D. João I*, para trabalho de casa. Anteriormente, já tínhamos fornecido aos discentes um guião¹⁴ sobre o conteúdo visualizado acerca do tema tratado e que eles deviam responder, funcionando, assim, como síntese.

Plano de aula nº2:

Este plano remete-nos para uma aula de 90 minutos, sucedida no 2º Período, em que lecionámos a turma de 10.º ano. Inserindo-se na Unidade 4, do Manual *Novo Plural 10*, que se designa *A expressão poética dos sentimentos*. Foi-nos proposto desenvolver esta aula na qual se deveria abordar a leitura e a análise do soneto “Erros meus, má fortuna, amor ardente”, de Luís Vaz de Camões, extraído do respetivo manual. Incidimos também, nesta aula, sobre a conclusão da lírica camoniana, com uma ficha informativa dada aos discentes.

Ao desenvolver este plano de aula tivemos em atenção alguns *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho*¹⁵, através dos quais nos devíamos guiar no decorrer da aula para ter em especial cuidado o desenvolvimento da leitura e que passamos a enunciar:

Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.

- Identificar o tema dominante, justificando.
- Fazer inferências, fundamentando.
- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
- Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.

Ler e interpretar textos literários.

- Ler textos literários de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.
- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.

¹⁴ Ver Anexo III

¹⁵ Estes Descritores de Desempenho, tidos em conta nos referidos planos de aula, foram retirados das Metas Curriculares, cedidas aos professores no “Livro do Professor” do respetivo Manual da disciplina, mais especificamente no Domínio da Leitura (L10).

- Fazer inferências, fundamentando.
- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
- Estabelecer relações de sentido
 - a) Entre as diversas partes constitutivas de um texto;
- Identificar características do texto poético no que diz respeito a:
 - a) Estrofe (dístico, terceto, quadra, oitava);
 - b) Métrica (redondilha maior e redondilha menor; decassílabo);
 - c) Rima (emparelhada, cruzada, interpolada);
- Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.
- Identificar características do soneto.

Com o objetivo de trabalhar a leitura em sala de aula, pedimos aos alunos que lessem, em voz alta e para a turma, o soneto completo que já tinha sido contextualizado conforme a sua temática, sendo depois analisado. No decorrer da análise foi possível constatar o envolvimento e interesse demonstrado pelos alunos, conseguindo interligar conteúdos lecionados anteriormente e, possibilitando, assim, a formulação de inferências criativas. Num segundo momento, foi ainda fornecida aos alunos uma ficha informativa que englobava toda a lírica camoniana lecionada até então¹⁶, no sentido de ficarem com uma conclusão dos principais pontos a reter. Esta última atividade foi também lida pelos alunos em voz de alta e fazendo algumas paragens para que assimilassem melhor todo o conteúdo e, dessa forma, tivessem maior aproveitamento da sua compreensão leitora.

Plano de aula nº3:

Este plano remete-nos para uma aula de 90 minutos, decorrida no 3º Período, em que lecionámos a turma de 10.º ano. Inserindo-se na Unidade 5, do Manual *Novo Plural 10*, que se designa *Construindo o Herói Global*, foi-nos proposto desenvolver esta aula em que se deveria abordar a leitura e a análise do “Canto VIII - Reflexão do Poeta” e “Canto IX - Ilha dos Amores”, d’*Os Lusíadas*, de Luís Vaz de Camões, extraídos do respetivo manual.

Ao desenvolver este plano de aula tivemos em atenção alguns *Domínios de Referência, Objetivos e Descritores de Desempenho*¹⁷, através dos quais nos devíamos guiar no decorrer da aula para ter em especial cuidado o desenvolvimento da leitura e que passamos a enunciar:

¹⁶ Ver Anexo III

¹⁷ Estes Descritores de Desempenho, tidos em conta nos referidos planos de aula, foram retirados das Metas Curriculares, cedidas aos professores no “Livro do Professor” do respetivo Manual da disciplina, mais especificamente no Domínio da Leitura (L10).

Ler e interpretar textos de diferentes gêneros e graus de complexidade.

- Identificar o tema dominante, justificando.
- Fazer inferências, fundamentando.
- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
- Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.
- Relacionar aspectos paratextuais com o conteúdo do texto.

Ler e interpretar textos literários.

- Ler textos literários de diferentes gêneros, pertencentes aos séculos XII a XVI.
- Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando.
- Fazer inferências, fundamentando.
- Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
- Estabelecer relações de sentido
 - a) Entre as diversas partes constitutivas de um texto;
- Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.
- Reconhecer e caracterizar textos quanto ao gênero literário: epopeia e auto ou farsa.

Com o objetivo de trabalhar a leitura em sala de aula, pedimos aos alunos que lessem, em voz alta e para a turma, os respectivos Cantos que já tinham sido contextualizados conforme a sua temática, sendo depois analisados. De forma a exercerem a sua compreensão leitora foram tirando conclusões e analisando a matéria lida. No final, os discentes fizeram ainda a leitura da imagem relativa ao episódio¹⁸, de forma a fazer também a contextualização com o momento em que viram essa imagem, na visita de estudo ao Jardim-Horto de Camões.

1.3.1.2. Em Espanhol:

Plano de aula nº1:

A primeira sequência didática realizada em Espanhol decorreu no 1º Período e foi lecionada na turma de 8.º ano, do Ensino Regular, numa aula de 90 minutos. Inseriu-se na

¹⁸ Ver Anexo III

Unidade didática 2 que se denomina *Quién hace qué* e teve como objetivos e descritores de desempenho¹⁹:

- **Desenvolver a expressão oral**
- **Desenvolver a interação oral**

De acordo com o tema a trabalhar em aula, recorreu-se ao texto disponibilizado no manual da disciplina (*PasaPalabra* - Nível 2.1), com o título “La batalla de cada día”. Para a compreensão deste texto em aula, foi estudado todo o vocabulário relacionado com o tema da roupa, calçado e acessórios, previamente trabalhado com os alunos no momento de aula anterior com uma ficha informativa²⁰ sobre o léxico pertencente às tarefas domésticas e objetos usados para o efeito. O objetivo desta sequência foi que os alunos captassem o vocabulário necessário para lecionar na respetiva aula, mas também, com grande importância, que desenvolvessem a sua compreensão oral com a leitura e interpretação do texto lido.

Plano de aula nº2:

Esta sequência didática trabalhada na disciplina de ELE desenvolveu-se no 2º Período, com a turma de 8.º Ano, Ensino Regular, numa aula de 90 minutos. Insere-se na Unidade didática 4 com o tema *De Moda* e teve como objetivos e descritores de desempenho²¹:

- **Desenvolver a expressão oral**
- **Desenvolver a interação oral**

De acordo com o tema a trabalhar em aula, recorreu-se ao texto disponibilizado no manual da disciplina (*PasaPalabra* - Nível 2.1), com o título “Mira qué fabuloso”. Para a compreensão deste texto em aula, foi estudado todo o vocabulário relacionado com o tema de roupa, calçado e acessórios, previamente trabalhado com os alunos na aula anterior²². O objetivo desta sequência foi que os alunos captassem o vocabulário necessário para lecionar na respetiva aula, mas também, com grande importância, que desenvolvessem a sua compreensão oral com a leitura e interpretação do texto lido.

¹⁹ Estes Objetivos/Descritores de Desempenho, tidos em conta nos referidos planos de aula, foram retirados do Programa de língua estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico emanado pelo Ministério de Educação e o QECR.

²⁰ Ver Anexo IV

²¹ Estes Objetivos/Descritores de Desempenho, tidos em conta nos referidos planos de aula, foram retirados do Programa de língua estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico emanado pelo Ministério de Educação e o QECR.

²² Ver Anexo IV

Plano de aula nº3:

Este plano de aula corresponde ao momento lecionado durante o 3º Período, com a turma de 8.º Ano, Ensino Regular, numa aula de 90 minutos. Insere-se na Unidade Didática 7 com o tema *Buen Viaje* e teve como objetivos e descritores de desempenho²³:

- Desenvolver a expressão oral
- Desenvolver a compreensão auditiva
- Desenvolver a interação oral
- Desenvolver a compreensão oral

Esta sequência teve como objetivo uma maior dinamização do ambiente em sala de aula e também da motivação dos alunos. Isso deveu-se ao facto de usarmos a leitura fora do contexto habitual (leitura e compreensão de textos). Nesta atividade tivemos igualmente em conta o vocabulário a lecionar na presente aula e já lecionado na aula anterior - as viagens - para justificar o seu uso neste momento letivo. Centrou-se então num momento de leitura auditiva, em que a professora mostrou um excerto de um filme que se intitula “Diarios de motocicleta”. Advertimos, desde logo os alunos, para o facto de terem atenção redobrada na audição das falas das personagens que usam o espanhol dos países latino-americanos (ajudando a que os alunos tivessem atenção redobrada na leitura que iriam fazer da audição do filme). Em seguida, fornecemos aos alunos uma ficha que continha perguntas que vão ao encontro do filme para, assim, fazer a parte da exploração e compreensão do mesmo. Subdividimos, ainda, a audição em duas partes e os alunos deviam ouvir cada uma das partes, uma segunda vez, e responder às respetivas questões.

1.4. Atividades de Promoção da Leitura

1.4.1. Na Escola:

As atividades a seguir apresentadas desenvolveram-se, fundamentalmente, na Escola Secundária de Campo Maior, no âmbito da promoção da leitura. Algumas delas tiveram a participação ativa das estagiárias, enquanto promotoras do desenvolvimento dos hábitos de leitura pelos discentes de hoje.

²³ Estes Objetivos/Descritores de Desempenho, tidos em conta nos referidos planos de aula, foram retirados do Programa de língua estrangeira - Espanhol para o 3º ciclo do Ensino Básico emanado pelo Ministério de Educação e o QEQR.

Participar em momentos de Leitura Voluntária

Estas atividades têm lugar na Escola Secundária de Campo Maior e têm iniciativa por parte da sua Biblioteca Escolar. É possível a qualquer aluno ou professor que esteja interessado nesta leitura voluntária inscrever-se e participar.

O objetivo consiste em criar momentos de leitura, por parte dos voluntários, com crianças do pré-escolar e primária. Neste sentido é fundamental criar laços de interesse pela leitura logo desde cedo para que as crianças percebam a importância e o significado de ler um livro.

Semana do Livro

Esta atividade foi desenvolvida pela Biblioteca Escolar da Escola Secundária de Campo Maior e consistiu, principalmente, na divulgação, exposição e venda ao público de diversas obras literárias, infantis e educativas.

Na sessão de abertura, a qual foi coorganizada pela Biblioteca e por alguns alunos, houve ainda um momento de leitura e de declamação de poesia por parte dos alunos, mostrando ao público a forma prazerosa com que se pode encarar a leitura de uma obra, ainda que intemporal.

Semana da Leitura

Esta foi uma atividade que integrou várias associações como o Agrupamento de Escolas de Campo Maior, o Centro Educativo e a Biblioteca Municipal. Foi dinamizada com alunos de todas as faixas etárias do Agrupamento, desde o Pré-Escolar ao Secundário.

Bookcrossing

O objetivo principal desta atividade era a partilha de livros. Foi uma atividade desenvolvida entre a Biblioteca da Escola Secundaria e os seus seguidores. Em que cada um partilhava com o restante público o/os livro/s à escolha e recolhia para leitura também os que mais lhe agradavam.

Leitura orientada em sala de aula

A atividade centra-se na disponibilização de livros por parte da Biblioteca para que os professores os possam levar para as salas de aula e dinamizem, assim, a leitura dentro desse espaço, não só de obras clássicas como de outros géneros.

Dinamização de histórias/Animação de Leitura

Decorre no espaço da Biblioteca da Escola Secundaria e também nas salas de aula para ajudar os alunos a aumentar o seu gosto pela leitura, interpretando de forma mais animada a mesma.

Apresentação de livros

Esta atividade é muito atraente porque envolve diretamente os alunos. Trata-se da apresentação de livros, por parte do autor, que geralmente é um aluno, no espaço da Biblioteca. Por norma são escolhidas turmas específicas para essa apresentação, de forma a tornar o ambiente envolvente mais agradável e sem grande agitação.

Dramatização de um autor

Por fim, a atividade mencionada será realizada no Centro Cultural, de modo a abranger um maior número de público. Tratar-se-á, num momento específico, de uma dramatização disposta a uma obra de Fernando Pessoa, que será feita por parte de alguns alunos.

1.4.2. Propostas

Como o nosso trabalho trata a leitura, elaborámos alguma pesquisa e propomos algumas atividades de leitura que, indiscutivelmente, podem formar leitores. Segundo o PNL, os objetivos/estratégias centrais para uma eficaz evolução da promoção da leitura²⁴, e passando a citar, centram-se em:

²⁴ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnl/v/apresentacao.php?idDoc=5> acedido em 25-05-2016.

- Estimular, nas crianças e nos jovens, o prazer de ler, intensificando o contacto com o livro e a leitura na escola, designadamente nas salas de aula, nas bibliotecas e na família;
 - Criar oportunidades de leitura para as crianças, os jovens e os adultos que requerem meios especiais de leitura;
 - Disponibilizar informação, alargar o conhecimento e o debate públicos sobre as questões da leitura e da literacia;
 - Disponibilizar orientação e apoio direto e *online* a práticas promotoras de leitura na escola, na biblioteca escolar, na família, na biblioteca pública e noutros contextos culturais;
 - Mobilizar instituições de formação para ampliarem a oferta na área da leitura;
 - Coordenar e divulgar ações de formação para mediadores de leitura, organizadas por diferentes instituições;
 - Ter em conta os resultados da experiência nacional e as experiências de outros países na organização de novas iniciativas;
 - Proporcionar às escolas livros e outros recursos de informação;
-
- Recorrer às novas tecnologias de comunicação para promover o acesso ao livro, estimular a diversificação das atividades de leitura e a informação sobre livros e autores;
 - Inventariar e divulgar os resultados de investigação já realizada e as iniciativas bem-sucedidas, tanto em Portugal como noutros países;
 - Disponibilizar informação atualizada sobre literacia e hábitos de leitura dos portugueses;
 - Criar modelos de avaliação que permitam efetuar balanços de situação;
 - Criar instrumentos de avaliação utilizáveis em contexto escolar que permitam aos docentes dos vários níveis de escolaridade monitorizar o desenvolvimento da leitura e da escrita dos seus alunos.

Passamos então a enunciar algumas das propostas de atividades a desenvolver em contexto escolar, podendo abranger, no entanto, toda a comunidade, de forma a garantir um maior envolvimento de todos na compreensão e socialização da leitura.

Criar Clubes de Leitura Partilhada

Esta ideia foi desenvolvida no decorrer do Estágio Pedagógico, na Escola Secundária de Campo Maior, no 2º Período. Foram feitas reuniões semanais com o grupo de alunos participantes no sentido de os motivar para a importância da leitura e da sua partilha.

Tínhamos como objetivo que os alunos desenvolvessem o seu interesse pela leitura e descobrissem o prazer de ler um bom livro, permitindo criar um ambiente de interação e de troca de ideias ao terem a oportunidade de, num espaço pequeno, ler e partilhar aquilo que se leu. No entanto, isso também implicaria a possibilidade de que os alunos que não tenham hábitos de leitura ganhassem interesse em criá-los ao superar obstáculos e desenvolvendo as suas competências leitoras.

Organizar Palestra com escritor/a

Esta é uma atividade que se pensou fazer durante o Estágio Pedagógico, mas a sua realização foi impossível de concretizar.

De qualquer forma, na nossa opinião, o seu objetivo era de grande importância, visto que era uma forma de incutir nos alunos - em grande escala, uma vez que seria uma palestra alargada a vários anos de escolaridade e a todo o meio escolar - uma motivação de leitura.

Partilha de Livros

Esta ideia vai para além do Clube de Leitura. O essencial consistia em fomentar nas pessoas envolvidas um entusiasmo, uma motivação para a leitura de um livro.

Numa primeira sessão, seria discutido qual o género de livros de que cada um mais gosta e o porquê. Numa segunda sessão, já se poderia levar o fio condutor do objetivo inicial, isto é, deixar que cada um escolha o seu livro favorito e, mais tarde, o apresente ao grupo, com todas as suas envolturas e desenvolvimentos que o tornam especial. Numa terceira sessão, a ideia seria que todos os participantes trocassem de livros para, desta forma, haver uma partilha dos livros já falados anteriormente por todos. Na quarta sessão já se iriam expor as ideias retiradas dessa “leitura do livro partilhado” em que o maior interesse seria a exposição de pensamentos e de sentimentos que diferentes pessoas podem ter depois da leitura do mesmo livro.

Esta atividade torna-se bastante interessante, porque nos permite vivenciar uma das melhores coisas de ler um livro, as várias e distintas absorções de uma mesma história e de várias personagens que diversas pessoas podem ter, proporcionando uma vez mais a interação e também a compreensão oral.

Criar Concursos de Leitura Expressiva

Esta é uma ideia centrada na partilha do gosto pela leitura. Ou seja, consiste em criar um concurso com alunos interessados pela leitura expressiva e que seriam motivados com prémios, dispostos por uma classificação final com os três melhores participantes. Como não podia deixar de ser, os prémios referidos seriam três obras literárias.

O objetivo seria que os alunos lessem um excerto de uma obra escolhida por eles, proposta no PNL, respeitando as regras básicas de leitura expressiva (tom, acentuação, ritmo, pontuação, etc.), incluindo, para além da prosa, a declamação de poemas.

Este concurso possibilita aos alunos envolvidos, não só uma maior bagagem na promoção literária, mas também na expressão e compreensão oral, o que lhes permitirá maior desenvolvimento da interação oral no âmbito escolar e também num futuro profissional.

1.5. O Clube de Leitura

O Clube de Leitura, designado “Companhia dos Livros”, foi formado com o intuito de proporcionar momentos de descontração aos alunos, ao mesmo tempo que podem aprender a apaixonar-se pelos livros e pela leitura, de uma forma livre e sedutora, sem que lhes seja imposta uma obra clássica. Foi também mais uma forma de trabalhar na realidade o objetivo unificado e autêntico deste relatório: A Promoção da Leitura.

Num primeiro momento, o objetivo era trabalhar com um grupo preciso de alunos, numa sala de aula e num horário fixo a designar. No entanto, depois de avaliados os vários prós e contras, chegámos à conclusão de que não era o mais indicado a realizar, no que diz respeito ao carácter obrigatório a que isso constringia e não à independência que a promoção da leitura e o gosto pela leitura devem transmitir, principalmente nas idades tratadas (ensino básico e secundário).

Daí que, num segundo momento, tenha surgido a possibilidade de levar avante o Clube de Leitura, em cooperação com a Professora Bibliotecária Rute Silva. Definimos um nome apelativo, “Companhia dos Livros”; o local a realizar as sessões, a biblioteca da Escola Secundária de Campo Maior, e o respetivo horário, todas as segundas-feiras, das 14h15 até às 15h; e ainda o público-alvo, todos os alunos interessados, pertencentes à Escola Secundária (desde o 7.º Ano ao 12.º Ano).

Num terceiro momento, fizemos alguns cartazes apelativos com toda a informação necessária ao conhecimento do público, afixámo-los pela Escola e, no início do 2º Período, deu-se a abertura das sessões da “Companhia dos Livros”. Tivemos, até ao instante, 6 sessões, iniciadas na data de 15 de fevereiro de 2016 e todas as semanas seguintes (22 e 29 de fevereiro de 2016; 07 e 14 de março de 2016; 04 de abril de 2016), com interrupção nas férias da Páscoa.

No que concerne às atividades desenvolvidas, podemos destacar, até ao momento, duas grandes ações. A primeira, foi a partilha de leitura e de experiências leitoras, isto é, cada elemento levou o livro que o marcou mais e fez uma breve exposição desse livro e qual a razão desse marco. No final, debateu-se acerca dos interesses atuais dos adolescentes (público do Clube de Leitura) no que diz respeito à leitura e à forma como veem de mau agrado a obrigatoriedade que o Programa das disciplinas os força a ler determinados livros. A segunda atividade centrou-se na difusão da leitura digital. A ideia partiu das alunas, mostrando como se tornou cada vez mais usual, nos dias de hoje, a leitura de forma digital, através de um telemóvel ou um *tablet*. Então, podemos também integrar esse pormenor na dinâmica deste relatório, no sentido em que logramos aperceber-nos da dimensão da compreensão e da socialização da leitura, enquanto processo digital. Começámos por fazer a leitura de artigos e livros do interesse e livre escolha das alunas em questão e depois foram debatidos os respetivos temas abordados.

Na seguinte ocasião, e também da ideia e motivação das alunas, desenvolvemos a ideia de construir uma história digital para posterior leitura. Cada aluna organizou as suas personagens, o seu tema principal, todo o enredo que queria que a história seguisse e cada uma começou a construir a sua *fic* (história digital). Tendo sido escolhidos temas importantes e de elevada sensatez, que fazem parte do dia-a-dia das escolas e dos adolescentes, como a violência no namoro ou o *cyberbullying*.

Observações à Prática Pedagógica

No decorrer do ano letivo e a partir do momento em que nos deparamos com a realidade que se vive no meio escolar, percebemos desde logo que nem a escola nem o meio têm de corresponder aos ideais de um ensino exemplar, numa perspetiva generalizada e não específica ao nosso caso.

Visto que a nossa prática pedagógica se inseriu numa escola em que as instalações são novas e, por norma, com boas condições, não seria esse o motivo desencadeador de resultados menos bons. Por outro lado, tivemos a oportunidade de comprovar as dificuldades com que a maioria dos professores se confronta, nos dias de hoje, como o desinteresse dos alunos, as atitudes de desrespeito e os maus comportamentos.

Mas como nem tudo é negativo e para falar do nosso caso em concreto, referindo as turmas que nos foram atribuídas, é de notar que os alunos se mostraram algumas vezes reticentes com a nossa presença, no entanto, tal nunca deu lugar a maus comportamentos ou desrespeitos.

Com o desenvolvimento da prática letiva e no suceder das aulas foram necessárias algumas alterações às planificações anuais e, principalmente, de Unidade, que tínhamos feito no início, isto porque cada aula se desenvolveu de forma diferente e, no cômputo geral, nem todos os critérios iniciais correspondiam aos que tinham sido desenvolvidos no final.

É de destacar, como já foi ligeiramente referido, a experiência que tivemos com o comportamento dos alunos, mais especificamente, com as turmas do 8.º e 10.º ano. No caso da turma de 8.º, com alunos de uma faixa etária mais baixa e em que a maturidade ainda não está desenvolvida, tivemos algumas dificuldades, de início, em saber lidar com a forma como se deve amenizar o ambiente em sala de aula. Visto que se trata de uma aula de LE, tivemos de reforçar muitas vezes o facto de as suas participações serem em ELE e não em LM. Sendo que, na maioria das vezes que isso sucedia, os alunos mostraram grande interesse em intervir de forma espontânea, mesmo tendo de fazê-lo em Espanhol, o que acabou por, no final do ano, ser um motivo de maior aproximação entre os alunos e as estagiárias.

Ainda relativamente à turma que nos foi atribuída de 8.º ano, notámos também que, talvez pelo facto de serem jovens mais imaturos, mostram uma maior despreocupação com os resultados obtidos, não só nesta disciplina, como nas restantes. O mesmo já não é tao visível na turma de 10.º ano. Sendo esta turma composta por jovens de faixas etárias superiores, já é evidenciada alguma preocupação com as classificações, o que possibilita um maior interesse dos mesmos em desenvolver certas atividades em sala de aula.

Por fim, devemos distinguir que, apesar do que foi enunciado anteriormente, a maioria dos alunos com que lidámos mais de perto, sempre se mostraram com atitudes de amabilidade e boa educação, não tendo problemas disciplinares nesse sentido.

Tratamos agora um pouco da parte mais prática e fazemos ênfase aos textos trabalhados e analisados em aula que pudessem desenvolver o domínio da compreensão leitora nos alunos.

Na disciplina de Português, este tema não pode ser tratado de forma tão abrangente como no caso de ELE. Isso deveu-se ao facto de, para já, ser uma LM, o que já pressupõe entendimentos cognitivos superiores por parte dos alunos, como referimos em pontos anteriores, e depois, por ser num 10.º ano, em que o domínio da Educação Literária ocupa a maioria dos tempos letivos, em termos de Programa da disciplina. Em Espanhol e, mais uma vez, o caso muda de figura. O facto da localização da Vila de Campo Maior ser próxima de Espanha faz com que os alunos tenham um maior entendimento da LE, no entanto, e principalmente nestes níveis iniciais de aprendizagem, é necessário alertar os alunos para os diversos falsos amigos que as duas línguas abarcam e os equívocos que isso pode causar.

Tivemos, de igual forma, em estima o facto da compreensão leitora (deve) ser alcançada de forma gradual e contínua ao longo dos anos, não podendo, de maneira nenhuma, exigir o mesmo grau de dificuldade nos textos apresentados ou nas análises desenvolvidas, aos dois públicos-alvo em questão (alunos de 8.º e 10.º ano). Por outro lado, entendemos que o verdadeiro professor de línguas deve estar mentalizado de que não é só fundamental o aluno saber todo o vocabulário, o código linguístico de uma LE ou respeitar simplesmente os conteúdos programáticos exigidos para a disciplina. O professor de hoje, mais que nunca, tem de estar consciente de que é preciso motivar os alunos (apesar de, em muitas ocasiões, isso ser uma tarefa muito árdua), transmitindo-lhes a tranquilidade de que, em diversas circunstâncias, precisam para ganhar os conhecimentos necessários.

Visto que o nosso trabalho se trata de promover a leitura, entendemos de máxima importância trabalhá-la nas nossas aulas da forma mais motivadora possível. De facto, existem várias opiniões sobre a leitura e a sua compreensão ou apreensão de conhecimentos. O que pudemos verificar, com os alunos que trabalhámos, foi que, tanto em LM como em ELE, a compreensão leitora é mais persuasiva e eficaz quando é feita em voz alta e, sempre que necessário, não descartar a possibilidade de fazer uma segunda leitura do texto, mais vocacionada para o objetivo pretendido. Detetámos, ainda, outra opção que possibilita aos alunos fazer a leitura em modo de CD áudio, o que lhes permite, principalmente numa LE, captar com maior rigor a pronúncia e a pontuação feitas no decorrer da leitura do texto.

Acreditamos, também, ter desenvolvido nos alunos um espírito crítico que lhes permitiu confrontar os conteúdos que estavam a aprender com uma sociedade atual, através das organizações sociais de leitura, tal como aconteceu na disciplina de Português com o

tema da corrupção e da fama (fácil) tratada na obra maestra d'*Os Lusíadas*, por Luís Vaz de Camões, e com o qual os alunos tiveram oportunidade de refletir. Em Espanhol, tiveram também a oportunidade de criticar alguns comportamentos sociais, através das leituras feitas em aula e, mais concretamente, quando trabalhámos o tema das regras de convivência em sociedade e das tarefas domésticas, abordando também aqui o tema da diferença entre os géneros sexuais e a disparidade que ainda é visível nos dias de hoje entre o que é aceitável para o homem e para a mulher.

Ainda importa referir que tentámos focar-nos também no desenvolvimento das estruturas cognitivas dos alunos, visto que, tivemos a oportunidade de utilizar, em alguns textos, uma intertextualidade que pode ser plausível de estudo entre eles, em várias aulas. Nas aulas de Português, focámo-nos em temas tratados pelo autor dos textos trabalhados, neste caso, Camões. Ou seja, quando lecionámos o Canto relativo à *Ilha dos Amores*, tivemos o cuidado de remeter esse caráter idílico do episódio, para o tema já tratado pelo poeta, na sua poesia lírica, o *locus amoenus* (onde se tratou a representação da Natureza como uma paraíso). Em Espanhol, patenteámos essas atividades de desenvolvimento cognitivo, através de uma criteriosa seleção do vocabulário e do léxico que os alunos deveriam saber nas respetivas unidades. Tivemos em especial atenção o facto de promover a expansão dos conteúdos linguísticos dos alunos, através da elaboração de fichas (in)formativas extra, onde tiveram a possibilidade de trabalhar o léxico que não conheciam e aprofundar o que já sabiam.

Conformemente, não deixámos de parte as estruturas gramaticais que foram trabalhadas nas duas disciplinas. No caso do Português, a gramática foi também usada para compreender e analisar de forma mais inequívoca as obras e os textos lecionados, como a utilização dos recursos expressivos pertencentes ao Programa e que ajudaram numa melhor interpretação para os discentes. No que diz respeito ao Espanhol, as estruturas gramaticais também foram trabalhadas, não necessariamente aquando da leitura de um texto em específico, mas no decorrer da unidade em diversos exercícios.

Por último, é de referir que, ao longo da prática pedagógica, tentámos motivar o interesse dos alunos nas nossas aulas, o que nem sempre foi fácil e teve sucesso. Com o decorrer do ano letivo e devido à experiência que fomos ganhando, apercebemo-nos de algumas ideias que poderíamos utilizar para esse efeito, tal como fazer um melhor aproveitamento das Tecnologias de Informação e do uso de suportes mais diversificados, tal como os áudio e visuais.

Neste momento final de avaliação do estágio pedagógico, na Escola Secundária de Campo Maior, demo-nos conta de que poderíamos tirar partido dessas tecnologias, de uma forma associada ao trabalho que desenvolvemos durante o ano. Deste feito, ainda no suceder de uma visita de estudo (Anexo IX) que organizámos, em cooperação com as docentes Cidália Loureta e Célia Pingo, no final do 2º Período, à Vila de Constância, onde tivemos a

oportunidade de conhecer o Jardim-Horto e Casa de Camões e o Centro de Ciência Viva, transmitimos os conhecimentos aí adquiridos da obra a estudar, *Os Lusíadas*, para uma aula em que lecionámos o episódio da *Ilha dos Amores* e onde utilizámos uma imagem retirada do Jardim-Horto de Camões (Anexo I). Tudo isto para sintetizar que tirámos proveito das experiências reais que tivemos, e que proporcionámos aos alunos, para conseguirmos fazer a ligação entre essas atividades realizadas e o tema abordado em aula, transmitindo-lhes um ambiente de maior aproximação e oportunidade de mais motivação, uma vez que já tinham conhecimento da imagem exposta e fizeram a sua interligação, neste caso.

Para ELE (Espanhol Língua Estrangeira) decidimos trazer maior dinamismo às aulas, como aconteceu com a visualização do excerto do filme “Diarios de motocicleta”, tendo sido dada a oportunidade aos alunos de verem, no final do ano letivo, o filme na íntegra. Isso possibilitou-lhes treinar as capacidades auditivas, uma vez que as personagens falavam em espanhol da América Latina e os alunos deviam ter redobrada atenção nesse sentido. Também lhes proporcionámos momentos de leitura expressiva e a sua compreensão (apreendendo o significado do vídeo), do mesmo modo que se foi aproximando aquilo que as professoras fizeram nas aulas, daquilo que são os interesses e as necessidades reais e diárias dos alunos.

Considerações Finais

Como qualquer trabalho de investigação também o nosso, a par do estágio pedagógico, chegou ao fim. Sabemos agora, mais que no início, que não é de todo fácil implementar o gosto pela leitura nos alunos, mostrando-se, muitas vezes, inflexíveis ao ato de ler, de apreciar um livro, uma história ou uma obra. Percebemos também que, analisando de perto as turmas atribuídas, os livros de leitura obrigatória são, em alguns casos, os únicos livros que os alunos leem durante muito tempo.

Aprofundámos o conceito de leitura na perspetiva da compreensão, socorrendo-nos do modelo de Giasson e nas atividades do leitor quando aborda o texto. O processo inferencial de Cunningham deu o mote para uma análise exaustiva aos manuais que sustentaram a nossa prática pedagógica. O estudo comparativo entre estes permitiu concluir o seguinte:

Quanto ao Manual de Português - Novo Plural 10, entende-se, numa primeira análise, que as Inferências Lógicas, Pragmáticas e Criativas são repartidas pelos imensos exercícios que podemos ver propostos ao longo da Unidade em estudo. No entanto, é de destacar um maior número de Inferências Lógicas e também Pragmáticas.

No tocante ao Manual de Espanhol - PasaPalabra, é de realçar o uso quase nulo de exercícios que façam os alunos usar/treinar qualquer tipo de inferências. Talvez por ser um manual dedicado a um público de nível inicial (A2.1) que não tenha, necessariamente, que exigir demasiado esforço aos estudantes nesse sentido. O facto de se tratar também do ensino de uma língua estrangeira faz com que não se possa fazer uma comparação linear e eximia com o Manual de Português, no que concerne ao estudo das inferências nos dois manuais. (pag x do nosso trabalho)

Ou seja, o facto de se tratar de um manual de nível 2.1, para o Espanhol, contém uma tipologia de inferências menos diversificada do que no caso do Português, onde a Língua Portuguesa, para além de ser língua de aprendizagem, é também língua de comunicação.

Os planos de aula, tanto no Português como no Espanhol, demonstraram que a leitura e as práticas a esta associadas são uma constante nas aulas de línguas. Mesmo não estando a pensar em trabalhar a leitura em momentos de sala de aula, acabamos, em qualquer momento, por trabalhar a compreensão leitora dos conteúdos que estamos a lecionar, seja em LM ou em ELE.

A reflexão à prática pedagógica torna-se fundamental para um saber fazer exigido ao professor de línguas. De facto, de nada vale apenas o saber quando não se consegue um saber fazer adequado ao público em questão. Todos os procedimentos por que tivemos que passar e aprender ao longo destes meses, tornaram-se fundamentais para um contacto com a realidade. O futuro que se aproxima enquanto profissionais de docência avizinha-se, agora, muito mais promissor e com experiências retiradas desta prática pedagógica que nos vão servir para tal.

Para além de outras propostas de atividades de desenvolvimento das competências em leitura, entendemos colocar neste relatório propostas para futuras práticas letivas, uma vez que a leitura tem sempre lugar na escola e para além dela. Sabendo, desde logo, que, muitas vezes, não é por falta de dinamização ou querer desenvolver essas atividades que elas não vão avante, visto que dependemos sempre do público que são, maioritariamente, os alunos.

Referências bibliográficas

- Amado, I. e Sardinha, M. G. (2013). “Ler, um ato com sentido... Reflexões sobre a importância da leitura em sala de aula”. In Azevedo, F. e Sardinha, M. G. (orgs.). *Didática e Práticas. A Língua e a Educação Literária*. Guimarães: Opera Omnia (pp. 33-64)
- Britto, L. P. L. (2006). “Leitura e política”. In Evangelista, A.; Brandão, H.; Machado, M. (orgs.). *Escolarização da leitura literária*. Belo Horizonte: Autêntica
- Cassany, D. (2005). “Los significados de la comprensión crítica”. In *Lectura y Vida*, 26 (3). (pp. 32-45)
- Cavalcanti, J. (2001). “O Leitor Modelo de Eco”. In *O leitor inscrito nos textos infantis*. Dissertação de Mestrado. Departamento de Linguística, FFLCH, USP.
- Conselho da Europa (2001). Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, Ensino e Avaliação. Lisboa: Edições ASA
- Cosson, R. (2014). *Círculos de leitura e letramento literário*. São Paulo: Contexto
- Costa, M. A. (1996). “Se a língua materna não se pode ensinar, o que se aprende nas aulas de português?”. In Delgado-Martins, M.; Rocheta, M. e Pereire, D. (orgs.). *Formar professores de português, hoje*. Lisboa: Edições Colibri.
- Damásio, M. e Sardinha, M.G. (2011). “De uma Escola Leitora a uma Cidade Cultura”. In Sardinha, M. G. e Azevedo, F. (orgs.). *Leitura e Bibliotecas: Trilhos da mesma narrativa*, 41-115. ISBN: 978-1-4710-1441-3. EUA: Lulu Enterprises, Raleigh, N. C.
- Eco, U. (1992). *Leitura do Texto Literário. Lector in Fabula*. Lisboa: Editorial Presença (2ª edição)
- Ferreira, S. e Dias, M. G. (2004). “A Leitura, a Produção de sentidos e o Processo Inferencial”. In *Psicologia em Estudo*. Maringá. V. 9, nº 3. (pp. 439-448)
- Ferreira, S. O. (2015). *A leitura: a importância do(s) texto(s)*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior
- Giasson, J. (2000). *A Compreensão na Leitura*. Porto: Edições ASA
- Kintsch, W. (1998). *Comprehension: A paradigm for cognition*. Cambridge: University Press.
- Martins, M. H. (2006). “O que é leitura?”. In *Coleção Primeiros Passos*. São Paulo: Brasiliense

- Miguel, C. A. (2015). *A Leitura: desenvolvimento das estruturas do leitor em Espanhol Língua Estrangeira*. Dissertação de Mestrado. Covilhã: Universidade da Beira Interior
- Morais, J. (1997), *A Arte de Ler*. Psicologia Cognitiva da Leitura. Lisboa: Edições Cosmos.
- Neves, J. S.; Lima, M. J. e Borges, V (2007). *Práticas de Promoção da Leitura nos Países da OCDE*. Lisboa: Gabinete de Estatística e Planeamento da Educação (GEPE)
- Oliveira, A. e Prados, R. (2014). “O que é leitura?”. In *Educação, Gestão e Sociedade: revista da Faculdade Eça Queirós*. ISSN 2179-9636, ano 4, nº 16.
- Programa e Organização Curricular do Espanhol para o 3º Ciclo do Ensino Básico. Lisboa: Ministério da Educação
- Sardinha, M. G. (2005). *As estruturas linguísticas, cognitivas e culturais e a compreensão leitora*. Tese de Doutoramento. Covilhã: Universidade da Beira Interior.
- Sardinha, M. G. (2007). “Literacia em Leitura - Identidade e Construção da Cidadania”. In *Actas - Congresso nacional de bibliotecários, arquivistas e documentalistas*, UBI
- Soares, M. B. (1988). “As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto”. In Zilberman, R. e Silva, E. *Leitura: perspectivas interdisciplinares*. São Paulo: Ática
- Syder, M. (2009). *A compreensão leitora*. Dissertação de Mestrado. Porto: Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Outros documentos

- *PasaPalabra*, de Luísa Moreira, Suzana Meira e Fernando Ruiz Pérez. Porto Editora
- *Novo Plural 10*, de Elisa Pinto, Paula Fonseca e Vera Baptista. Raiz Editora
- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/eb_espanhol_programa_3c_con_tinuacao.pdf acedido em 01-05-2016
- http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/ficheiros/programa_metas_curriculares_portugues_secundario.pdf acedido em 03-05-2016

Anexos

Planificação de Unidade – 3º Período
Unidade 5
10º Ano

Unidade	Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias		Avaliação	Tempo
				Experiências de aprendizagem	Materiais		
Construindo o Herói Global	Oralidade. Leitura. Escrita. Educação Literária. Gramática.	GÉNEROS NÃO LITERÁRIOS <ul style="list-style-type: none"> • Apreciação crítica; • Exposição sobre um tema; • Síntese. OS LUSÍADAS DE CAMÕES <ul style="list-style-type: none"> • Contextualização histórico-literária; • Imaginário épico: <ul style="list-style-type: none"> - Matéria épica: feitos históricos e viagem; - Sublimidade do canto; - Mitificação do herói; • Reflexões do poeta; • Linguagem, estilo e estrutura: <ul style="list-style-type: none"> - Natureza e estrutura 	Identificar o tema dominante. Explicitar a estrutura do texto. Distinguir entre informação subjetiva e informação objetiva. Fazer inferências. Pesquisar e selecionar a informação. Utilizar adequadamente os recursos verbais e	Interpretação de textos orais de diferentes géneros. Registo e tratamento de informação. Participação oportuna e construtiva em situações de interação oral. Leitura e interpretação de textos de diferentes géneros e graus de complexidade.	Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora. Caderno de exercícios. Retroprojektor. Computador. Quadro e marcador. Fichas de trabalho. <i>Os Lusíadas</i> de Camões.	Avaliação contínua: Oralidade; Leitura; Escrita; Educação Literária; Gramática; Teste de avaliação; Trabalhos de casa.	28 Tempos de 45 minutos

		<p>da epopeia;</p> <ul style="list-style-type: none"> - O conteúdo de cada canto; - Os 4 planos e sua interdependência: a viagem, a mitologia e a História de Portugal; as reflexões do poeta; - Estrofe e métrica; - Recursos expressivos. 	<p>não-verbais.</p> <p>Respeitar o princípio de cortesia.</p> <p>Produzir textos linguisticamente corretos, com diversificação do vocabulário e das estruturas utilizados.</p> <p>Explicitar a estrutura do texto: organização interna.</p> <p>Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto.</p> <p>Ler expressivamente em voz alta textos literários.</p> <p>Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de</p>	<p>Apreciação de textos literários.</p> <p>Utilização de procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</p> <p>Leitura e apreciação crítica de textos variados.</p> <p>Leitura e interpretação de textos literários.</p> <p>Situar a obra literária em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <p>Explicitação de aspetos essenciais da sintaxe do português.</p>		
--	--	---	---	---	--	--

			<p>referência, justificando.</p> <p>Identificar características do texto poético no que diz respeito a:</p> <ul style="list-style-type: none"> a) Estrofe (dístico, terceto, quadra, oitava); b) Métrica (redondilha maior e redondilha menor; decassílabo); c) Rima (emparelhada, cruzada, interpolada). <p>Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa.</p> <p>Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos.</p> <p>Conhecer a evolução do português.</p>	<p>Explicitação de aspetos essenciais da lexicologia do português.</p>			
--	--	--	--	--	--	--	--

			<p>Explicitar aspetos essenciais da lexicologia do português.</p> <p>Explicitar o sentido global do texto.</p> <p>Selecionar criteriosamente a informação relevante.</p> <p>Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto.</p> <p>Respeitar o tema e informação adequada ao mesmo.</p> <p>Redigir um texto estruturado que reflita uma planificação.</p> <p>Mobilizar adequadamente recursos da língua:</p> <p>a) Uso correto do registo de língua;</p>			
--	--	--	--	--	--	--

			<p>b) Vocabulário adequado ao tema;</p> <p>c) Correção na acentuação;</p> <p>d) Ortografia;</p> <p>e) Sintaxe;</p> <p>f) Pontuação.</p> <p>Adaptar a escrita por gestos de revisão e aperfeiçoamento.</p> <p>Identificar funções sintáticas.</p> <p>Identificar orações coordenadas e subordinadas.</p> <p>Dividir e classificar orações.</p> <p>Reconhecer o campo semântico de uma palavra.</p> <p>Relacionar a construção de campos lexicais com o tema</p>			
--	--	--	--	--	--	--



			dominante do texto e com a respetiva intencionalidade comunicativa.				
--	--	--	---	--	--	--	--

Planificação de Unidade - Espanhol
Unidade 2 – 1º Período

8º Ano - Nível II

Unidade	Domínios	Conteúdos	Descritores de Desempenho	Estratégias		Avaliação	Tempo
				Experiências de aprendizagem	Materiais		
2- <i>Quién hace qué</i>	Expressão oral Expressão escrita Interação oral Compreensão auditiva	<p>Tarefas domésticas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Hábitos e rotinas - Divisão das tarefas domésticas <p>- Expressões idiomáticas</p> <p>Gramática:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Imperativo afirmativo e negativo: <ul style="list-style-type: none"> • Regular • Irregular - Pronomes pessoais de objeto direto e objeto indireto 	<p>Desenvolver a expressão oral</p> <p>Desenvolver a expressão escrita</p> <p>Desenvolver a interação oral</p> <p>Desenvolver a compreensão auditiva</p> <p>Expressar gostos e preferências</p> <p>Falar da divisão das tarefas</p>	<p>Interação oral professor-aluno-professor e aluno-aluno</p> <p>Exposição do professor</p> <p>Exploração do manual</p> <p>Observação de imagens</p> <p>Exercícios de pronúncia</p> <p>Realização de fichas formativas e</p>	<p>Colunas</p> <p>Manual: <i>PasaPalabra 8</i>, Porto Editora</p> <p>Caderno de exercícios: <i>PasaPalabra 8</i>, Porto Editora</p> <p>Jogos</p> <p>Computador</p> <p>Fichas de trabalho</p> <p>Fotocópias</p> <p>Quadro e</p>	<p>Avaliação contínua:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Teste de avaliação auditivo - Observação direta - Participação nas atividades desenvolvidas em sala de aula; - Responsabilidade; - Participação; - Atitudes; - Pontualidade; 	6 Tempos de 45 minutos

		- Colocação de pronomes pessoais com as formas verbais	domésticas Expressar opinião Falar de situações do contexto familiar Falar de rotinas	informativas Realização de exercícios gramaticais Tradução de vocabulário Exercícios de expressão oral Compreensão e exploração de textos Realização de trabalhos individuais, a pares ou de grupos Exploração de jogos	marcador Caderno diário Caneta, lápis e borracha Projetor Testes	- Assiduidade; - Hábitos e métodos de trabalho - Trabalhos de casa; - Leitura; - Autonomia; - Interesse; - Trabalho individual, de grupo e a pares; - Compreensão auditiva; - Interação oral; - Expressão oral; - Expressão escrita; - Avaliação sumativa e formativa.	
--	--	--	--	---	--	---	--

	NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS/ESPANHOL Agrupamento de Escolas de Campo Maior Ano letivo 2015/2016 1º Período	
---	--	---

Instrumento de Avaliação	PLANO DE AULA Nº 1	Data: 05-11-2015
---------------------------------	---------------------------	-------------------------

Disciplina:	Português			Sumário:
Unidade:	2 – “Tempos de Mudança”			
Data:	05-11-2015	Turma:	10º A	
Aulas:	25 e 26		Duração:	
<p>Significado de crónica.</p> <p>Visionamento do vídeo “Crónicas de Fernão Lopes”.</p> <p>Contextualização histórico-literária da Crónica de D. João I e dados sobre Fernão Lopes.</p> <p>Leitura do capítulo XI da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes.</p>				

Domínios / Competências	Oralidade; Leitura; Educação Literária;
Conteúdos	Contexto histórico da Crónica de D. João I de Fernão Lopes
Objetivos/ Descritores de desempenho	<p>Registar e tratar a informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas, organizando-as. • Registar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante. <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua. • Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade. <p>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema dominante, justificando. • Fazer inferências, fundamentando. • Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. <p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar criteriosamente informação relevante.



	<ul style="list-style-type: none"> • Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente. <p>Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Fazer inferências, fundamentando. • Explicitar a estrutura do texto: organização interna.
Estratégias / Atividades	<p>Visionamento de um vídeo intitulado “Crónicas de Fernão Lopes” (www.escolavirtual.pt> pesquisa> 10ºano> português> Fernão Lopes> aula interativa> vídeo 1:20);</p> <p>Realização de um guião;</p> <p>Leitura do capítulo 11 da <i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes.</p>
Recursos Educativos	<p>Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora;</p> <p>Retroprojektor;</p> <p>Computador;</p> <p>Quadro e marcador;</p> <p><i>Crónica de D. João I</i>, de Fernão Lopes.</p>
Avaliação	<p>Observação direta;</p> <p>Oralidade;</p> <p>Leitura;</p> <p>Educação Literária.</p>
Percurso da Aula	<p>A aula inicia-se com uma breve introdução ao género de “Crónica”. A professora começa por escrever no quadro a origem etimológica da palavra «Crónica» (“Do grego <i>khroniká</i>, «crónica», neutro plural de <i>khronikón</i>, «relativo ao tempo», pelo latim neutro plural <i>chronica</i>, «narrativa cronológica»¹) e pergunta aos alunos o que entendem por “Crónica” e se conhecem algum tipo de crónica em específico e ainda que nomes de autores podem associar a elas. O objetivo seria que os alunos chegassem à crónica jornalística, onde são feitas reportagens, para então a professora distinguir as jornalísticas das literárias. São então escritos no quadro (para os alunos apontarem nos cadernos) os significados de</p>

¹ Retirado de <http://www.escolavirtual.pt/dicionarios/lingua-portuguesa/> em 24-10-2015.

	<p>crónica literária e jornalística. (20 minutos)</p> <p>Em seguida, a professora remete para a introdução da Crónica de D. João I, de Fernão Lopes, e pergunta aos alunos a que género de crónica acham que esta pertence. Depois das respostas, a professora adverte para o início do estudo da Crónica de D. João I. Posto isto, procede-se à visualização de um vídeo (www.escolavirtual.pt> pesquisa> 10ºano> português> Fernão Lopes> aula interativa> vídeo 1:20) sobre as Crónicas de Fernão Lopes onde os alunos devem prestar atenção redobrada pois a professora irá entregar um guião com perguntas de resposta rápida que serve para fazer a contextualização desta Crónica de D. João I. (9 minutos)</p> <p>Na continuação, a professora pede aos alunos que façam a leitura dos guiões em aula. Desta forma será aprofundada a contextualização da crónica de D. João I, de Fernão Lopes. Para aprofundar e esclarecer os alunos, à medida que se lê o guião, a professora vai dando informações extra acerca do contexto histórico-literário e dados importantes sobre o autor. Como leitura complementar, a professora remete para a leitura dos textos do manual (páginas 73-74 e 76-77) no sentido de aprofundar o conhecimento sobre o tema. (30 minutos)</p> <p>Depois, prossegue-se com a leitura do capítulo XI da Crónica de D. João I pelos alunos, através do manual “Novo Plural 10”, páginas 79 e 81. A professora reforça para a atenção dos alunos ao longo da leitura para, no final, indicarem quais os pontos essenciais ou as três principais partes em que o texto se divide. (30 minutos) *</p> <p>Para terminar a aula, a professora pede aos alunos que façam a síntese do Capítulo XI da Crónica de D. João I para trabalho de casa. (1 minuto)</p>
<p>Atividades complementares</p>	

Pré-Requisitos	
Observações	*Caso o tempo de aula não seja suficiente para terminar a leitura do Capítulo XI da Crónica de D. João I, os alunos devem terminá-la em casa e fazer a síntese pedida anteriormente para trabalho de casa.

Nome do Professor: _____

	NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS/ESPAÑHOL Agrupamento de Escolas de Campo Maior Ano letivo 2015/2016 2º Período	
---	--	---

Instrumento de Avaliação	PLANO DE AULA Nº 2	Data: 22/02/2016
---------------------------------	---------------------------	-------------------------

Disciplina:	Português	Sumário: Leitura e análise do soneto: “Erros meus, má fortuna, amor ardente”. Conclusão da lírica camoniana – ficha informativa. Texto de opinião.		
Unidade:	4 – “A expressão poética dos sentimentos”			
Data:	22/02/2016		Turma:	10º A
Aulas:	75 e 76		Duração:	90 Min.

Domínios / Competências	Oralidade; Leitura; Escrita; Educação Literária.
Conteúdos	Poesia lírica de Camões: - “Erros meus, má fortuna, amor ardente”. Conclusão da lírica camoniana. Texto de opinião.
Objetivos/ Descritores de desempenho	<p>Registrar e tratar a informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas, organizando-as. • Registrar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante. <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua. • Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade. <p>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema dominante, justificando. • Fazer inferências, fundamentando. • Explicitar a estrutura do texto: organização interna. • Explicitar o sentido global do texto, fundamentando.

	<p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar criteriosamente informação relevante. • Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente. <p>Escrever textos de diferentes géneros e finalidades.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Escrever textos variados, respeitando as marcas do género: síntese, exposição sobre um tema e apreciação crítica. <p>Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Fazer inferências, fundamentando. • Explicitar a estrutura do texto: organização interna. • Estabelecer relações de sentido <ul style="list-style-type: none"> a) Entre as diversas partes constitutivas de um texto; • Identificar características do texto poético no que diz respeito a: <ul style="list-style-type: none"> a) Estrofe (dístico, terceto, quadra, oitava); b) Métrica (redondilha maior e redondilha menor; decassílabo); c) Rima (emparelhada, cruzada, interpolada); • Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. • Identificar características do soneto.
<p>Estratégias / Atividades</p>	<p>Leitura e análise do soneto: -<i>“Erros meus, má fortuna, amor ardente”</i>.</p> <p>Ficha informativa acerca da conclusão da lírica camoniana.</p> <p>Texto de opinião.</p>
<p>Recursos Educativos</p>	<p>Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora;</p> <p>Quadro e marcador;</p> <p>-<i>“Erros meus, má fortuna, amor ardente”</i>;</p> <p>Ficha informativa.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Observação direta;</p> <p>Oralidade;</p>



	<p>Leitura;</p> <p>Escrita;</p> <p>Educação Literária.</p>
<p>Percurso da Aula</p>	<p>A aula é iniciada com a explicação, por parte da professora, daquilo que é o Tema da Reflexão Sobre a Vida Pessoal, em Camões. (15 minutos)</p> <p>De forma a tratar este tema em específico, inicia-se o estudo do soneto <i>“Erros meus, má fortuna, amor ardente”</i> (Manual “Novo Plural 10”, página 216). A leitura é feita, em voz alta, por um aluno. (2 minutos)</p> <p>Em seguida, começa-se então a tratar a análise do soneto verificando as principais temáticas existentes dentro do tema da Reflexão Sobre a Vida Pessoal, as partes lógicas em que se divide e ainda os principais recursos expressivos. (25 minutos)</p> <p>Para terminar o estudo deste soneto, é feita a análise formal do mesmo em conjunto com a turma. (5 minutos)</p> <p>É fornecida aos alunos uma ficha informativa que engloba toda a lírica camoniana lecionada até então, no sentido de ficarem com uma conclusão dos principais pontos a reter, tais como: as ideias humanistas do Renascimento na literatura portuguesa; as influências medievais e petrarquistas em Camões – a medida velha e a medida nova; e os principais Temas tratados por Camões. (15 minutos)</p> <p>Depois da leitura da ficha informativa a professora dita uma frase que os alunos devem comentar, indicando se concordam ou discordam e apresentando um texto de opinião bem estruturado e feito a pares. A frase referida é “O Renascimento opõe temáticas literárias opostas às anteriores, tratadas na Idade Média. No entanto, ambas podem ser vistas ao longo do estudo da poesia lírica de Camões. Comenta, dizendo se concorda ou não e apresenta as respetivas razões.” (20 minutos)</p>

Anexo III

	O restante momento de aula será ocupado com a leitura das respostas dos alunos à questão proposta e possíveis comentários. (15 minutos)
Atividades complementares	

Pré-Requisitos	
Observações	

Nome do Professor: _____

 GOVERNO DE PORTUGAL MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CIÊNCIA	Agrupamento de Escolas de Campo Maior Ano letivo 2015/2016 Ficha Formativa 10º Ano	
--	---	---

Ideias Humanistas do Renascimento

No seu tempo de vida, Luís Vaz de Camões viveu de perto vários acontecimentos literários, culturais, históricos e sociais e, para além disso, esteve atento às mudanças existentes nas correntes literárias que nele se desenvolveram. Num cenário marcado por viagens e por descobertas, por debates sobre matéria religiosa e política, e por transformações intensas, Camões não ficou indiferente ao que viu, ouviu e leu.

A valorização da cultura da Antiguidade Clássica, de origem greco-latina, leva ao abandono da cultura medieval, dando lugar a uma visão humanista do homem, colocado como centro de tudo e tema principal da reflexão filosófica e da criação literária.

O renascimento da cultura da Antiguidade estimula o contacto com formas literárias desse passado longínquo (por exemplo: a epopeia), a sua recuperação e renovação, em favor da exaltação da pessoa humana.

Os valores sociais e morais começam também a ser vistos de outra forma, perturbando o equilíbrio da sociedade. Vários escritores do século XVI (entre eles, Sá de Miranda e Camões) criticam, na sociedade de então, a ambição, a vaidade, a ostentação, o egoísmo ou a falta de patriotismo.

É notável um renascimento do espírito crítico que vem acompanhado por um aumento do interesse pela cultura greco-latina, da Antiguidade Clássica. Isto terá efeito numa assimilação desta cultura por parte dos “humanistas” que se dedicavam à pesquisa e crítica de textos. Aos poucos, a cultura humanista vai-se consubstanciando num conjunto de valores considerados de alcance universal.

Sendo que o homem passa a ser visto como polo de referência, “medida de todas as coisas”, é possível:

- A defesa de uma educação integral (do corpo, da mente e do espírito) que desenvolva o raciocínio e não a memória;

- Em termos estéticos, latinizar as diversas literaturas nacionais, procurando fazer renascer os modelos literários e artísticos da Grécia e Roma.

Segundo os princípios Renascentistas, a verdadeira arte tem por base a imitação, ou seja, reproduzir com fidelidade os modelos clássicos antigos; deve conseguir alcançar um conteúdo rico numa forma perfeita; e, por fim, ter um caráter universal, onde os princípios serão válidos para todos os tempos.

Em Portugal, a nível literário, assistimos, por um lado, a uma lenta assimilação das doutrinas estéticas do humanismo europeu; por outro lado, surge uma vasta literatura de temática marítima – a literatura de viagens.

Sá de Miranda, depois da sua viagem a Itália, em 1520, traz consigo, influenciado por Petrarca, a vontade de um estilo novo (“*dolce stil nuovo*”) que vai tentando compor em éclogas, sonetos, tragédias, etc. António Ferreira virá, em seguida, proceder à teorização entre nós dessas novas doutrinas estéticas: aperfeiçoamento formal; defesa e ilustração da língua portuguesa; imitação dos clássicos; culto da razão e da virtude; defesa da liberdade individual.

Os Descobrimentos trazem consigo a consciência de que se tratava de um empreendimento grandioso que mostrava a capacidade do homem em conquistar o espaço. Por um lado, a assimilação progressiva dos princípios e géneros do humanismo e, por outro, a consciência da importância das viagens marítimas, promove o nascimento de um poema épico na literatura portuguesa: *Os Lusíadas*, de Luís de Camões.

Influências Medievais e Petrarquistas em Camões

Influências Medievais	Influências Petrarquistas
Medida Velha	Medida Nova
➤ Amor carnal (poesia trovadoresca e palaciana);	➤ Amor ideal/espiritual (platónico);
➤ A mulher tem apenas características físicas;	➤ A mulher tem características morais/emocionais/psicológicas para além da perfeição física;
➤ Redondilha menor (versos de cinco	➤ Soneto (duas quadras e dois tercetos)

sílabas métricas) e maior (versos de sete sílabas métricas) – versos organizados em motes e voltas;	– Verso decassílabo (dez sílabas métricas);
➤ Características das cantigas de amigo medievais;	➤ Ideal de beleza e perfeição;
➤ Cantigas; Glosas; Vilancetes; Esparsas, etc.	➤ Canção, Teatro, etc.

Temas tratados na poesia lírica camoniana

✓ **Mulher amada**

A representação da mulher amada na poesia de Camões liga-se diretamente ao tema do amor. Este é um tema muito trabalhado, não só por aparecer em diversas formas literárias (nos sonetos, nas redondilhas, nas élogos e também n’*Os Lusíadas*, por exemplo, no episódio da Ilha dos Amores), mas principalmente pelas diferentes facetas que revela. Nessa diversidade está envolvida a mulher e a imagem que dela é representada.

Na lírica medieval, a mulher é representada através de uma beleza sobrenatural, focada essencialmente nos seus atributos físicos. É descrita a rapariga do meio rural que vai à fonte buscar água, a jovem que chora a ausência do amado e confia as suas mágoas à natureza.

Na lírica clássica, de inspiração petrarquista, a descrição da mulher exclui todos os traços de sensualidade, é descrita como um ideal de beleza e perfeição com características morais. A mulher amada tem longos cabelos “de ouro”, ondulados, a pele branca e delicada e os olhos claros que refletem um temperamento sereno e discreto.

✓ **A Natureza**

A presença da natureza é muito evidente nalguma poesia trovadoresca medieval, num ambiente poético em que as emoções (nomeadamente, nas cantigas de amigo) se combinavam com a autenticidade dos elementos naturais: rios, flores, árvores, mar, etc.

Em Camões, reencontramos a natureza como motivo poético, num tempo em que a sua representação segue o exemplo de alguma poesia da Antiguidade Clássica, com as

convenções de imitação que isso implica. Mas a relação camoniana com a natureza não se centra apenas nessa convencionalidade, dá também lugar a dois tratamentos diferentes:

- A natureza surge como um cenário de simplicidade, num mundo em que o homem encontra a harmonia e o equilíbrio que, nas élogas, a vida dos pastores bem ilustra.
- A natureza aparece como espaço de diálogo e de projeção subjetiva do poeta: procura-se nela um motivo para resolução de conflitos e para expressão de emoções fortes, muitas vezes estabelecidas pelo sentimento amoroso.

✓ **O Amor**

A experiência amorosa é condicionada pela forma como é entendido um sentimento central na existência humana. Podemos então diferenciar este sentimento em dois planos (tal como no tema da Mulher Amada):

- No plano da idealização da mulher, encarada como figura de qualidades morais e espirituais associadas a uma beleza física perfeita (de acordo com a poesia petrarquista).
- No plano da materialização da mulher, vista como figura com atributos físicos que despertam o amor carnal (de acordo com a poesia medieval).

A reflexão sobre o amor pode considerar-se uma consequência natural da complexidade de um sentimento que, para o poeta, aparece marcado por contradições e ligado a episódios de sofrimento. Ao mesmo tempo, reafirma-se a ideia de que a experiência amorosa condiciona o destino dos homens, os seus anseios e as suas frustrações. Nesses termos, faz sentido que o poeta use diversas vezes a maiúscula em Amor, entendendo-se que é um conceito perto do inatingível pois está para além da compreensão e do poder humanos.

✓ **A reflexão sobre a vida pessoal**

A própria poesia lírica remete-nos para o momento em que o poeta fala de si, das suas emoções e do olhar que lança sobre o mundo e sobre os outros homens. Por esse motivo encontramos diversas marcas de subjetividade nos poemas líricos. Acontece

com a poesia de Camões, em particular, quando o poeta faz um balanço da vida quase como se se tratasse de uma autobiografia poética; o que não quer dizer que esse balanço nos obrigue a identificar episódios concretos da vida de Camões. Como acontecem com outros textos poéticos, existe sempre uma dimensão ficcional que não tem de corresponder necessariamente à realidade.

✓ **O desconcerto**

O tema do desconcerto é um dos que melhor mostra a visão negativa do mundo, afetada por sentimentos de desilusão, de angústia e de incerteza.



Na poesia camoniana encontramos diversas composições ligadas diretamente a este tema, no sentido em que tratamos algo que é confuso, excessivo, desorganizado e até conflituoso. O que elas em geral traduzem é a ideia de que o mundo e a vida, os amores e a relação com o homem, conforme a passagem do tempo ou a força do destino, se apresentam perturbados por desequilíbrios e por contradições. E assim, através do tema do desconcerto, são contrariados os ideais renascentistas como o equilíbrio, o otimismo e a capacidade de autodomínio da condição humana, entendidos como qualidades do homem de culto do século XVI.

✓ **A Mudança**

Este é um tema que obrigatoriamente deve vir associado a um subtema: o tempo.

A mudança refere-se à transformação que é notada nas pessoas, nos sentimentos, na natureza, no mundo (conforme o decorrer do tempo). Essa mudança acontece e é percebida porque nos damos conta da passagem do tempo: o Homem nasce, cresce, vive, envelhece e morre; as estações do ano são renováveis e estão sempre a passar; os sentimentos e os valores das pessoas vão-se sempre alterando com o decorrer dos anos.

Para Camões, este tema é bem representativo do seu sentimento de desânimo e de angústia pois admite que os efeitos que a mudança, com a passagem do tempo, têm nele, podem ser incrivelmente dramáticos.

	NÚCLEO DE ESTÁGIO DE PORTUGUÊS/ESPAANHOL Agrupamento de Escolas de Campo Maior Ano letivo 2015/2016 3º Período	
---	---	---

Instrumento de Avaliação	PLANO DE AULA Nº 1	Data: 21/04/2016
---------------------------------	---------------------------	-------------------------

Disciplina:	Português	Sumário: Leitura e análise dos Cantos: <i>Canto VIII – Reflexão do Poeta;</i> <i>Canto IX – Ilha dos Amores.</i>		
Unidade:	5 – “Construindo o herói global”			
Data:	21/04/2016		Turma:	10º A
Aulas:	99 e 100		Duração:	90 Min.

Domínios / Competências	Oralidade; Leitura; Educação Literária
Conteúdos	Os <i>Lusíadas</i> de Camões: - <i>Canto VIII: Reflexão do Poeta;</i> - <i>Canto IX: Ilha dos Amores.</i>
Objetivos/ Descritores de desempenho	<p>Registar e tratar a informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Tomar notas, organizando-as. • Registar em tópicos, sequencialmente, a informação relevante. <p>Participar oportuna e construtivamente em situações de interação oral.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Respeitar o princípio de cortesia: formas de tratamento e registos de língua. • Utilizar adequadamente recursos verbais e não verbais: postura, tom de voz, articulação, ritmo, entoação, expressividade. <p>Ler e interpretar textos de diferentes géneros e graus de complexidade.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Identificar o tema dominante, justificando. • Fazer inferências, fundamentando. • Explicitar a estrutura do texto: organização interna. • Explicitar o sentido global do texto, fundamentando. • Relacionar aspetos paratextuais com o conteúdo do texto. <p>Utilizar procedimentos adequados ao registo e ao tratamento da informação.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Selecionar criteriosamente informação relevante. • Elaborar tópicos que sistematizem as ideias-chave do texto, organizando-os sequencialmente.

	<p>Ler e interpretar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Ler textos literários de diferentes géneros, pertencentes aos séculos XII a XVI. • Identificar temas, ideias principais, pontos de vista e universos de referência, justificando. • Fazer inferências, fundamentando. • Explicitar a estrutura do texto: organização interna. • Estabelecer relações de sentido <ul style="list-style-type: none"> b) Entre as diversas partes constitutivas de um texto; • Identificar e explicitar o valor dos recursos expressivos mencionados no Programa. • Reconhecer e caracterizar textos quanto ao género literário: epopeia e auto ou farsa. <p>Apreciar textos literários.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer valores culturais, éticos e estéticos manifestados nos textos. • Valorizar uma obra enquanto objeto simbólico, no plano do imaginário individual e coletivo. <p>Situar obras literárias em função de grandes marcos históricos e culturais.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Reconhecer a contextualização histórico-literária nos casos previstos no Programa. • Comparar diferentes textos no que diz respeito a temas, ideias e valores.
<p>Estratégias / Atividades</p>	<p>Leitura e análise dos Cantos: - <i>Canto VIII: Reflexão do Poeta</i>; - <i>Canto IX: Ilha dos Amores</i>.</p>
<p>Recursos Educativos</p>	<p>Manual “Novo Plural 10”, Raiz Editora; Quadro e marcador; Computador e projetor; - <i>Canto VIII: Reflexão do Poeta</i>; - <i>Canto IX: Ilha dos Amores</i>.</p>
<p>Avaliação</p>	<p>Observação direta; Oralidade; Leitura; Educação Literária.</p>
<p>Percurso da Aula</p>	<p>A aula inicia-se com a contextualização do Canto VIII – Reflexão do Poeta, <i>d’Os Lusíadas</i>, na página 266 do manual “Novo Plural 10”. (3 minutos)</p>

	<p>Posto isto, prossegue-se à leitura, em voz alta, por parte de 4 alunos, das estâncias apresentadas no manual para a Reflexão do Poeta, do Canto VIII. (3 minutos)</p> <p>Terminada a leitura, é feita uma análise do conteúdo de cada uma das estrofes, em conjunto com a turma, bem como do propósito geral desta Reflexão, segundo o Poeta. (40 minutos)</p> <p>Para colmatar o estudo deste Canto VIII, a professora propõe aos alunos que façam o exercício de Oralidade, da página 267, com o intuito de comparar o tema do excerto sugerido no manual, de William Shakespeare, com o tema invocado por Camões no final da Reflexão tratada em aula. (10 minutos)</p> <p>No segundo momento de aula, avança-se com o estudo do episódio da Ilha dos Amores, com a respetiva contextualização, na página 268 do manual “Novo Plural 10”. (3 minutos)</p> <p>São então lidas as estâncias propostas para o Canto IX – Ilha dos Amores (nas páginas 268 e 269 do manual “Novo Plural 10”) em voz alta, por sete alunos. (4 minutos)</p> <p>Em seguida, é realizada uma análise do conteúdo de cada uma das estrofes, em conjunto com a turma, bem como do propósito geral deste episódio da Ilha dos Amores, segundo o Poeta. (25 minutos)</p> <p>De modo a terminar a aula, será pedido aos alunos que façam, como trabalho de casa, o exercício de Escrita, sugerido na página 267 do manual “Novo Plural 10”. (2 minutos)</p>
<p>Atividades complementares</p>	<p>No final da aula, será apresentada no quadro uma imagem que corresponde a um momento relacionado com a Ilha dos Amores. O objetivo será que os alunos relacionem a visualização dessa imagem, depois de ser dado em aula esse episódio <i>d’Os Lusíadas</i>, com a visita de estudo que realizaram e na qual tiveram a oportunidade</p>

	de ver, na realidade, o referido momento representado na Ilha dos Amores.
--	---

Pré-Requisitos	
Observações	No caso de haver disponibilidade de tempo no final da aula, serão ainda feitos os exercícios de “Gramática no Texto”, da página 270, do manual “Novo Plural 10”.

Nome do Professor: _____



Diarios de motocicleta

1 Observa atentamente la carátula de la película y responde a las siguientes cuestiones.



- a. ¿Cuál crees que será el argumento de la película?
- b. ¿Quiénes serán los protagonistas?
- c. ¿Qué otras informaciones consigues destacar de la película?

2

- 2.1. Ordena las imágenes de acuerdo con el visionado.
- 2.2. Relaciona cada imagen con la etiqueta adecuada.



a. _____



b. _____



c. _____



d. _____



e. _____

el viaje
 los preparativos
 la despedida
 el anuncio
 el itinerario

2.3. Elige la opción correcta.

- a. Ernesto era...
 - 1. estudiante de Medicina.
 - 2. bioquímico.
 - 3. farmacéutico.
- b. Formaba parte de un equipo de...
 - 1. fútbol.
 - 2. balonmano.
 - 3. rugby.
- c. Padecía ...
 - 1. lepra.
 - 2. asma.
 - 3. tos.
- d. Se hizo acompañar por Alberto Granado, un amigo...
 - 1. médico.
 - 2. vagabundo.
 - 3. bioquímico.
- e. "La poderosa" es...
 - 1. una perra.
 - 2. una moto.
 - 3. la madre de Ernesto.



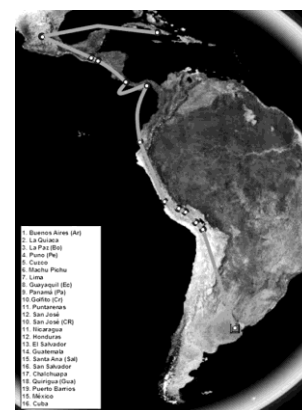
2.4. Ve una segunda vez el fragmento y completa las frases con la información necesaria.

El **plan**: recorrer ¹ _____ km en ² _____ meses.

El **método**: la ³ _____.

El **objetivo**: explorar el continente ⁴ _____.

El **periplo** (países y lugares recorridos): Buenos Aires en Argentina, la ⁵ _____, ⁶ _____, los Andes hasta ⁷ _____, San Pablo en la Amazonia ⁸ _____ y la península de Guajira en ⁹ _____.



3

3.1. Visiona la segunda parte del vídeo.

3.1. La partida se hace desde la casa de...

- a. Alberto.
- b. Ernesto.

3.2. El padre...

- a. apoya a su hijo.
- b. no apoya a su hijo.
- c. envidia a su hijo.

3.3. La madre le recomienda a su hijo...

- a. que tome los medicamentos y que le escriba.
- b. que cuide de Granada.
- c. que tome los medicamentos y que se cuide.

3.4. En la despedida se hace referencia a un personaje literario. Se trata de...

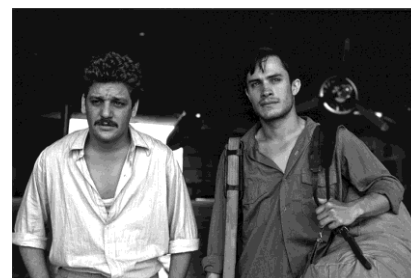
- a. Platero.
- b. Sancho Panza.
- c. Don Quijote de la Mancha.

4

Dos chicos muy distintos.

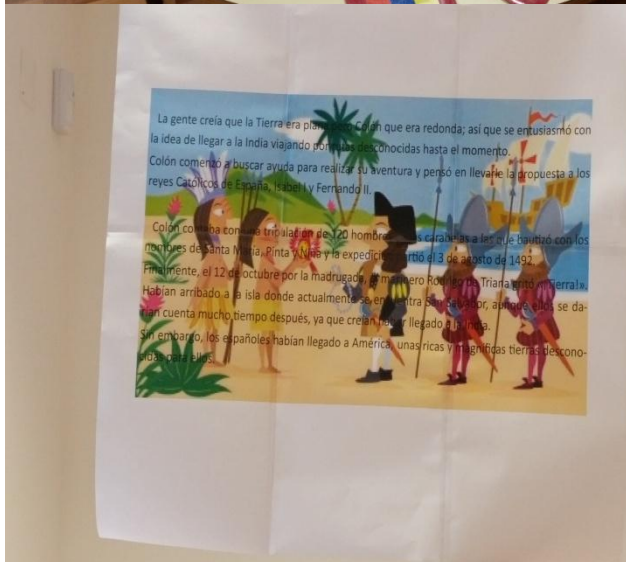
4.1. De la lista de abajo, elige los adjetivos que mejor describen a Ernesto **E** y a Alberto **A**.

- | | | |
|--------------------------------------|--------------------------------------|--------------------------------------|
| <input type="checkbox"/> aburrido | <input type="checkbox"/> grosero | |
| <input type="checkbox"/> afectuoso | <input type="checkbox"/> honesto | |
| <input type="checkbox"/> auténtico | <input type="checkbox"/> idealista | |
| <input type="checkbox"/> aventurero | <input type="checkbox"/> juguetón | <input type="checkbox"/> sincero |
| <input type="checkbox"/> carismático | <input type="checkbox"/> oportunista | <input type="checkbox"/> superficial |
| <input type="checkbox"/> curioso | <input type="checkbox"/> optimista | <input type="checkbox"/> tacaño |
| <input type="checkbox"/> determinado | <input type="checkbox"/> orgulloso | <input type="checkbox"/> tozudo |
| <input type="checkbox"/> divertido | <input type="checkbox"/> pesado | <input type="checkbox"/> valiente |
| <input type="checkbox"/> egoísta | <input type="checkbox"/> esimista | |
| <input type="checkbox"/> generoso | <input type="checkbox"/> rebelde | |



4.2. De la selección que has hecho anteriormente elige el adjetivo que mejor caracteriza a uno y a otro y justifica tu elección.

Día de la Hispanidad



Día de los Muertos



Festa de Natal: Villancicos

7º A e D

Campana sobre campana,
y sobre campana una,
asómate a la ventana,
veras el Niño en la cuna.

**Belén, campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿qué nuevas nos traéis?**

Recogido tu rebaño
¿adónde vas, pastorcillo?
Voy a llevar al Portal
requesón, manteca y vino.

**Belén, campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿qué nuevas nos traéis?**

Campana sobre campana,
y sobre campana dos,
asómate a la ventana,
porque está naciendo Dios.

**Belén, campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿qué nuevas nos traéis?**

**Belén, campanas de Belén,
que los ángeles tocan
¿qué nuevas nos traéis?**



Todos

Feliz Navidad
Feliz Navidad
Feliz Navidad
próspero año y felicidad.

Feliz Navidad
Feliz Navidad
Feliz Navidad
próspero año y felicidad.

I wanna wish you a Merry
Christmas

I wanna wish you a Merry
Christmas

I wanna wish you a Merry
Christmas

From the bottom of my heart.

7º B e C

**Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la
Nochebuena.**

En el portal de Belén hay
estrellas, sol y luna
la Virgen y San José
y el Niño que está en la cuna.

**Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la
Nochebuena.**

Los pastores que supieron que el
Niño quería fiesta,
hubo pastor que rompió tres
pares de castañuelas.

**Ande, ande, ande, la marimorena
ande, ande, ande que es la
Nochebuena.**

Todos

Feliz Navidad
Feliz Navidad
Feliz Navidad
próspero año y felicidad.

Feliz Navidad
Feliz Navidad



Feliz Navidad
próspero año y felicidad.

I wanna wish you a Merry
Christmas

I wanna wish you a Merry
Christmas

I wanna wish you a Merry
Christmas

From the bottom of my heart.



Jornadas Ibéricas





Visita de estudo a Constância



Clube de Leitura

Companhia dos livros



Segundas-feiras



14:15 - 15:00

BE Escola Secundária de Campo maior

COMPANHIA DOS LIVROS



BIBLIOTECA DA ESCOLA SECUNDÁRIA DE CAMPO MAIOR

Segundas-feiras



14:15 às 15:00