

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**A leitura em
Português Língua Segunda / Língua Estrangeira**

**Relatório realizado sob orientação
da Professora Doutora Rosa Bizarro**

Maria de Fátima Carvalho da Silva Antunes

Setembro de 2009

**UNIVERSIDADE DO PORTO
FACULDADE DE LETRAS DA UNIVERSIDADE DO PORTO**

**A leitura em
Português Língua Segunda / Língua Estrangeira**

**Relatório, tendo em vista a obtenção de Grau de Mestre em
Português Língua Segunda e Língua Estrangeira,
realizado sob a orientação da Professora Doutora Rosa Bizarro**

Maria de Fátima Carvalho da Silva Antunes

Setembro de 2009

À minha mãe, que me transmitiu o gosto pela leitura e me ensinou a declamar poemas.

Agradecimentos

*“Deus quer, o homem sonha, a obra nasce.”
in Fernando Pessoa, Mensagem*

Gostaria de deixar uma palavra de gratidão a todos aqueles que me ensinaram, me apoiaram e me inspiraram para que fosse possível realizar este trabalho.

Em particular, devo prestar especial reconhecimento:

- À Professora Doutora Rosa Bizarro da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, pela competência, pelo rigor, pelo exemplo, bem como pelo incentivo da sua orientação científica e metodológica;
- À Professora Doutora Olívia Figueiredo e à Professora Doutora Fátima Silva, por terem permitido que entregasse os questionários aos seus estudantes de PLE, a quem também expresse a minha gratidão;
- Ao Professor Doutor Paulo Santos, por me ter ensinado a trabalhar com o programa informático de tratamento de dados estatísticos “SPSS”;
- À minha família e aos meus amigos.

Abreviaturas

FLUP – Faculdade de Letras da Universidade do Porto

LE – Língua Estrangeira

LM – Língua Materna

L1 – Língua primeira ou língua materna

L2 – Língua segunda

PLE - Português Língua Estrangeira

PLS – Português Língua Segunda

PLS/LE – Português Língua Segunda / Língua Estrangeira

Resumo

Os objectivos deste trabalho são aprofundar o conhecimento sobre os hábitos de leitura dos estudantes de Português Língua Segunda/Língua Estrangeira, para procurar perceber como eles costumam ler, actualmente, em PLE e, de uma perspectiva descritiva, analisar as práticas de leitura dos aprendentes, como ponto de partida para que se possa determinar qual a forma de melhorar as estratégias e técnicas de leitura e, conseqüentemente, tornar os estudantes melhores leitores e cidadãos reflexivos, conscientes do seu papel social.

Este estudo subdivide-se em três partes:

(1) a promoção da compreensão da leitura com a exposição dos modelos de abordagem da leitura (Ascendente, Descendente e Interactivo), duas metodologias de exploração do texto (o método explícito e o método tripartido: Pré-Leitura, Leitura Propriamente Dita e Pós-Leitura), as técnicas de leitura funcional e leitura rápida.

(2) a metodologia de investigação (tratamento estatístico dos resultados dos questionários).

(3) Proposta de actividades promotoras da leitura em PLE.

Neste estudo, são analisadas as práticas de leitura dos aprendentes de PLE da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, tendo por finalidade fomentar a prática da leitura e o ensino das técnicas de leitura aos estudantes de PLE da FLUP, bem como contribuir para estudos futuros sobre a leitura, no sentido de alertar para o facto de esta poder ser o “motor” do conhecimento e, por conseguinte, apurar a consciência social.

Abstract

The main objective of this study is to deepen the knowledge and understanding of reading habits of the Portuguese Foreign Language students. How they usually read in the context of Foreign Language Learning. This analysis of the practise of reading is the starting point to find out how they can improve their reading techniques and therefore transform the student's in better readers and, consequently, reflexive citizens, conscientious of their role in society, so that they will become participant citizens in their community.

This work is divided in three parts:

(1) The promotion of the understanding of reading and reading models of study such as ascendant, descendant and interactive approach. Two methodologies of exploring the text: The explicit method and the three parts method: Pre-Reading, Reading and Post-Reading, as well as, the techniques of functional reading and fast reading.

(2) Investigation methodology (statistics analysis of the inquiry results). The students who answered the inquiries learn Portuguese in Portuguese Foreign Language classes in FLUP.

(3) Proposal of reading activities that promote Lecture in Portuguese Foreign Language.

In conclusion, this is a small step to achieve the aim of promoting the practise of reading of the students of Portuguese Foreign Language in order to stimulate further studies in this area and therefore to improve students knowledge and reading techniques so that they become social conscious.

Índice

CAPA	i
FOLHA DE ROSTO	ii
DEDICATÓRIA	iii
AGRADECIMENTOS	iv
ABREVIATURAS	v
RESUMO	vi
ABSTRACT	vii
ÍNDICE	viii
INTRODUÇÃO	9
CAPÍTULO I - A LEITURA EM PLE	12
1.1. - Modelos de abordagem da leitura	12
1.2. – Metodologia de exploração do texto	15
1.3. – Técnicas de leitura	18
1.3.1. – Técnicas de leitura funcional	22
1.3.2. – Técnicas de leitura rápida	24
CAPÍTULO II - METODOLOGIA DE INVESTIGAÇÃO	27
1. – Plano de investigação	29
2. – Apresentação dos dados	30
3. – Interpretação dos dados	47
CAPÍTULO III- PROMOÇÃO DE ACTIVIDADES PROMOTORAS DA LEITURA EM PLE	51
CONCLUSÃO	56
Referências Bibliográficas	58
ÍNDICE DE FIGURAS	61
ÍNCICE DE ANEXOS	62

Introdução

Ciente da importância da leitura no processo de ensino-aprendizagem de uma Língua Segunda/Língua Estrangeira, o que comprovei na prática docente de PLS/PLE do Mestrado que me propus frequentar, na FLUP, tratei de averiguar quais os hábitos de leitura dos estudantes de PLS/LE e conhecer as práticas de leitura dos aprendentes, tendo em vista o meu próprio aperfeiçoamento profissional, na ajuda que possa ter de vir a dar a públicos aprendentes de PLS/LE na promoção da sua competência leitora.

Saber ler significa: decifrar, interpretar, ajuizar e conhecer. A leitura é um processo de interacção entre o leitor e o texto e, neste processo, o leitor constrói significados a partir do texto. Assim, o papel do leitor é activo, porque ele decide que vai ler determinado texto com um objectivo em mente: ou por prazer, para obter informação, para confirmar ou contrariar um conhecimento prévio, para realização de pesquisa ou estudo, para seguir as instruções de manuseamento de uma máquina, ou fazer uma receita, ou realizar uma experiência.

Por sua vez, o facto de o leitor ter um objectivo para a leitura vai influenciar a forma como vai ler e seleccionar o conteúdo do texto, pois o que o leitor vai registar na sua memória não é uma réplica do significado, que o autor quis dar ao texto, mas a sua própria construção cognitiva, tendo em conta as suas experiências de vida e os seus pré-conhecimentos do tópico.

Por outro lado, a tipologia textual do texto lido também condiciona a forma como é feita a leitura. Assim, quando se trata de um relatório ou um romance policial, uma enciclopédia, um jornal ou um conto, são invocadas diferentes características de leitura, porque o leitor tem *a priori* expectativas quanto às “super-estruturas” (Van Dijk, 1983), ou seja, estas impõem restrições à forma como se organiza a informação escrita, o que obriga os leitores competentes a conhecê-las previamente.

A leitura acciona os processos cognitivos de ordem perceptiva, lexical, sintáctica e semântica, os quais podem ser hierarquizados em processos de nível inferior (de descodificação) e processos de nível superior (de compreensão). Assim, no acto de ler estão incluídas duas acções: a descodificação e a compreensão, que atingem níveis maiores consoante o estado de desenvolvimento psicológico, e o treino do desenvolvimento da leitura no leitor. (Cruz, 2007)

A leitura é uma das actividades fundamentais no estudo de qualquer área do saber, sobretudo quando se trata do estudo de uma Língua Segunda e Estrangeira que, se não for treinada, regularmente, se esquece. Na verdade, a leitura é uma ferramenta essencial na obtenção de informação, no alargamento de conhecimentos, aumentando o léxico, permitindo melhor compreensão do conteúdo do texto, seja ele qual for: um conto, um romance, uma carta, um diálogo, um artigo ou uma receita. Através de cada leitura o leitor aumenta a sua habilidade para ler, familiarizando-se progressivamente, o que leva a adquirir, definitivamente, esse hábito e instrumento de acesso ao conhecimento e cultura.

A leitura de um texto de LS/LE só é possível, se já existir a capacidade de compreensão no acto de ler, que, por sua vez, é formado por quatro grandes domínios cognitivos: em primeiro lugar, é necessário existir um reconhecimento automático das palavras, em segundo lugar é necessário conhecer a língua e o seu léxico e em terceiro lugar é preciso convocar os pré-conhecimentos do leitor sobre o tema do texto para poder desencadear estratégias de compreensão, dissipando a sensação de estranhamento que afasta tantas vezes os leitores. Por último, é necessário chamar a si os conhecimentos do mundo, através das experiências de vida do leitor. (Oxford, 1990).

No Capítulo I, menciono três modelos de abordagem da leitura: o modelo Ascendente, o Descendente e o Interactivo. Também serão referidas duas metodologias de exploração do texto (o método explícito e o método tripartido: Pré-leitura, Leitura Propriamente dita e Pós-leitura). Ainda neste capítulo são expostas algumas técnicas de leitura funcional e de leitura rápida.

Uma vez que tenho consciência de que a leitura é fundamental no estudo de uma língua estrangeira, distribuí um inquérito com o propósito de averiguar se os estudantes de PLE possuíam hábitos de leitura, mas também para conhecer de que forma liam, ou seja, se costumam usar estratégias de leitura e quais, e ainda, se estavam conscientes de que a leitura lhes permitia estudar e aprender mais eficazmente do que se não o fizessem. O tratamento estatístico dos resultados desse questionário são abordados no Capítulo II deste trabalho.

Finalmente, no Capítulo III são referidas algumas actividades promotoras da leitura em PLE.

Capítulo I

Promoção da Compreensão da leitura em Português L.E.

Os aprendentes de uma LE/LS querem ser capazes de ler textos nessa língua para as suas carreiras profissionais, para estudar, estar informado ou, simplesmente, pelo prazer de ler. A leitura é útil para outros fins ainda: qualquer exposição à LE/LS torna os estudantes mais capazes de compreenderem melhor a língua, pois na pior das hipóteses a leitura fará sempre com que algum vocabulário fique memorizado e se a leitura for particularmente interessante e cativante a aquisição será maior e mais eficaz. Ler textos permite a oportunidade de obter modelos de escrita. Quando se ensina os estudantes a escrever é necessário mostra-lhes modelos de escrita para os encorajar a escrever a partir da leitura.

Assim, ler textos possibilita a oportunidade de aprender na LE: vocabulário, gramática, pontuação, sintaxe, semântica, como construir frases, parágrafos, conectores e texto. E por fim, bons textos escritos são importantes para introduzir ou aprofundar temas, entusiasmar à discussão de ideias, à extracção de relações de causa e efeito, bem como fomentar o estímulo de respostas imaginativas - o que pode ser o motor de aulas muito interessantes. (Harmer:1998)

A leitura em LE necessita, inicialmente, da mediação do professor no sentido de provocar o interesse do aprendente na leitura

“(...) o professor deverá desenvolver e praticar de modo específico as capacidades cognitivas que permitem ao aprendente gerir a sua própria aprendizagem. (apud Bailly, 1990). Deverá, por exemplo, ensinar o aluno a antecipar, a ter reacções “secundárias” a permanecer vigilante; deverá, ainda, ensiná-lo a saber tratar sozinho dos contrastes ou oposições de estruturas, bem como a manipular os enunciados. E isto

independentemente do nível de aprendizagem e de conhecimentos de uma LE ...” (Bizarro, 2006: 271-272)

No que se refere à leitura no ensino da LE:

“(...) o aprendente, normalmente, não interage com o texto apenas para o assimilar ao seu próprio discurso, mas também para desenvolver outras capacidades, outros saberes, outras atitudes. Assim, a leitura, mais do que uma finalidade em si, é um meio necessário para a aprendizagem da língua e do ser, já que, como indicam as teorias mais recentes de aquisição de uma língua estrangeira, a aprendizagem pede a exposição à língua-alvo em contextos significativos de uso (apud Rui, 1997) (Bizarro, 2006: 273)

1.1. - Modelos de abordagem da leitura

Segundo Alarcão (2001:58-61), existem três modelos possíveis de abordagem da leitura, a nível da compreensão do texto, na aprendizagem de uma LE, com a finalidade de reduzir a opacidade do texto e torná-lo acessível aos aprendentes. A saber: 1. Modelo Ascendente, 2. Modelo Descendente e 3. Modelo Interactivo.

De acordo com o modelo Ascendente, a leitura é um processo de compreensão, essencialmente, indutivo em que o papel fundamental é dado ao texto, ao seu código e aos processos de descodificação. Este modelo é constituído, segundo um processo categorizado, no sentido ascendente, ou seja, em primeiro lugar, o texto influencia o leitor: através dos sinais visuais, gráficos (nível inferior), para depois avançar a um patamar superior, que será o nível sintáctico e semântico, que levará ao sentido do texto.

Tal como defende Isabel Alarcão (2001: 58),:

“Os modelos ascendentes (...) concebem a leitura como um processo linear com início na identificação das mini-unidades do texto e progredindo

de forma analítico/sintética para unidades cada vez mais abrangentes (de letras para sílabas, destas para palavras, frases, parágrafos). Trata-se de um processo hierarquizado no sentido ascendente, que vai das informações consideradas de nível inferior (visuais, gráficas e fonéticas) até às de nível superior (sintáticas e semânticas). (...) Ignoram quase completamente o contexto em que o texto é lido e os conhecimentos extralinguísticos do sujeito leitor. Consideram a leitura como um processo essencialmente indutivo, centrado no texto, no código e nos processos de decodificação. Reconhecendo o papel da memória. (...) o leitor passaria por uma série de processos graduais: fixação do olhar, formação da imagem icónica de pedaço da página para onde dirigiu o olhar, identificação de caracteres, relação com os conhecimentos lexicais que possui, representação fonética, retenção na memória primária, intervenção dos conhecimentos sintáticos e semânticos para definição do sentido.”

Segundo o modelo descendente, a leitura é considerada um processo de compreensão predominantemente dedutivo, em que a experiência e os pré-conhecimentos dos leitor permitem levantar hipóteses sobre o texto, que no final se poderão confirmar ou não, ou seja, toda a informação do texto é passada pelo crivo da mente do leitor. Neste modelo é dado o papel principal ao leitor, que é livre de seleccionar a informação do texto que lhe é mais útil, lhe agrada mais e vai de encontro aos seus pré-conhecimentos e experiências anteriores.

Isabel Alarcão (2001: 59-60) afirma que os modelos descendentes:

“assentam na hipótese de que, para compreender um texto, o leitor se socorre das suas experiências passadas e dos seus conhecimentos (sobre o tema e sobre a língua) e progride segundo um processo gradual de levantamento de hipóteses relativamente às quais procura no texto índices gráficos, sintáticos e semânticos que as confirmem ou rejeitem. Se o primeiro caso se verifica, a informação confirma as expectativas levantadas. Se não, levanta novas hipóteses, tendo agora em

consideração os índices entretanto fornecidos pelo texto. Nesta perspectiva, a leitura é considerada como um processo predominantemente dedutivo a partir da experiência do sujeito leitor que se serve do texto para recolher amostras que possam certificar as suas hipóteses.”

Segundo Figueiredo et alii (2000, 467), “*O texto apresenta-se como um conjunto estruturado de expressões comunicativas, que dialoga interactivamente com o leitor, o qual também participa na construção do (s) seu(s) sentido(s).*”

De acordo com o modelo interactivo, o texto influencia o leitor, tal como os pré-conhecimentos e vivências do leitor promovem a sua interpretação do texto de forma particular. Assim, o leitor a partir do texto identifica-o, descodifica-o, tendo em conta, também, a formulação de hipóteses e a realização de inferências, para organizar a informação nova e a integrar na sua memória.

Ainda segundo Isabel Alarcão (Alarcão, 2001: 60-61), o modelo interactivo de leitura – compreensão de um texto aposta numa influência recíproca da leitura e do objecto que se lê:

“A compreensão surge então como uma interacção entre o leitor e o texto entrando como variáveis as que se referem ao sujeito leitor e ao objecto texto sem esquecer as relativas à situação em que o sujeito realiza o acto de ler. (...) Fazem a síntese dos outros dois anteriormente apresentados. O leitor identifica e constrói unidades de significação a partir de estímulos-sinais que o texto lhe oferece; mas, por outro lado, põe em acção estruturas mais globais que o levam a mobilizar os conhecimentos que tem relativamente ao tema, a desenvolver expectativas, a formular hipóteses, a fazer inferências. E tudo se processa em interdependência.”

No entanto, é possível adequar o tipo de abordagem à especificidade linguística, tipológica ou outra de cada texto:

“ (...) os leitores podem, em função das características do texto que têm que ler, escolher a estratégia que melhor corresponde aos seus objetivos. (apud Stanovich, 1980). Um leitor que facilmente reconheça palavras, mas saiba pouco sobre o assunto do texto, pode recorrer a estratégias ascendentes de leitura, enquanto um outro que não se sinta seguro no reconhecimento de palavras pode privilegiar a escolha de estratégias descendentes, baseadas no contexto sintáctico e/ou nos conhecimentos gerais que possua sobre o tema.” (Bizarro, 2006: 267)

1.2. – Metodologia de exploração do texto

Giasson (1993) apresenta como alternativas duas metodologias de ensino da compreensão da leitura: Em primeiro lugar, o “ensino explícito” e em segundo lugar, a intervenção tripartida, ou seja, que se desenvolve através de actividades que ocorrem “antes, durante e depois da actividade de leitura”.

O ensino explícito baseia-se numa planificação sistemática, valorizando o papel do professor, que planifica a sua intervenção, adequando-a às necessidades dos aprendentes, valorizando a autonomia do estudante e munindo-o de estratégias que poderá aplicar na leitura.

Este método é dividido em cinco etapas: A primeira trata da definição da estratégia e a sua utilidade; a segunda explícita dos processos de leitura usados para esclarecer a compreensão do texto; a terceira, a interacção entre os leitores e a orientação para o domínio das estratégias; a quarta a utilização da autonomia da estratégia por parte do estudante; por último, temos a aplicação da estratégia nas leituras personalizadas dos aprendentes.

Segundo Giasson (1993), às fases acima referidas deve-se associar os três tipos de conhecimentos necessários para a realização da actividade de leitura: os conhecimentos declarativos, os conhecimentos processuais e os conhecimentos pragmáticos.

Estes três tipos de conhecimentos respondem às seguintes questões: O quê?, Por quê?, Como?, Quando?. Por isso na primeira questão O quê? – o professor informa os tipos de estratégias de leitura que podem ser usadas. Na segunda etapa – Por quê? – O professor diz ao estudante a razão pela qual esta estratégia de compreensão é importante e como a aquisição pode auxiliá-lo a tornar-se um leitor mais eficaz. A terceira etapa – Como? – Implica a instrução directa da estratégia. E a quarta etapa – Quando? – Implica a comunicação de quando a estratégia deve ser usada ou não. Sintetizando:

Figura nº 1 – Esquema relativo ao ensino explícito Giasson (1993)

Fase	Questão	Tipo de conhecimento
1. Definição da estratégia e a sua utilidade.	O quê? / Por quê? (o que fazer e por que razão)	Declarativo
2. Explicação verbal dos processos de leitura usados.	Como? / Quando? (como fazer e em que situação)	Processual
3. Interação professor / estudantes para o domínio da estratégia.	Como? / Quando? (como fazer e em que situação)	Processual e Pragmático
4. Utilização autónoma da estratégia por parte do aprendiz.	Como? / Quando? (como fazer e em que situação)	Processual e Pragmático

Segundo Fischer (1990), a forma mais eficaz de implicar os aprendentes na tarefa colectiva de compreensão do texto e extracção de informação pertinente é através da metodologia tripartida, que deva ser distribuída por três momentos, designados por:

1. A Pré-Leitura (antes da actividade da leitura)
2. A Leitura Propriamente Dita (durante a leitura)
3. A Pós-Leitura (depois da leitura)

A *Pré-Leitura*: Como o próprio nome indica, a “pré-leitura” significa as actividades de preparação para a leitura. Assim, convém ter em linha de conta que toda a leitura é uma busca de informação e de sentido. Antes da leitura é possível activar conhecimentos sobre o tópico e a tipologia textual, antecipando os sentidos do texto, através do título, ilustração e mancha gráfica, formulando, assim, hipóteses relativamente ao conteúdo do texto e à determinação dos objectivos de leitura.

A *Leitura Propriamente Dita*: Durante a leitura o leitor deve concentrar-se na construção dos sentidos do texto, apercebendo-se da mensagem transmitida pelo texto, reconhecendo as palavras e as frases, recorrendo à sintaxe para ligar as ideias, e à semântica para ligar o significado, identificando ainda os conectores para detectar as ligações de ideias, comparando, ao mesmo tempo, a informação do texto com os pré-conhecimentos e vivências do próprio leitor sobre o tema. O leitor é livre de filtrar a informação do texto, seleccionando aquilo que lhe parece mais importante e de utilidade futura. No texto pode voltar a ler aquilo que não compreendeu e, também, saltar linhas que considere desnecessárias para o seu objectivo de leitura.

A *Pós-Leitura*: Momento em que o leitor verifica se atingiu os seus objectivos da leitura e se compreendeu o que leu, reflectindo sobre o conteúdo lido, ou seja, a importância do que foi lido, o significado da mensagem, a aplicação prática para solucionar problemas e verificar diferentes perspectivas sobre o tema. Para tal, é possível realizar actividades como o resumo das ideias principais, de forma a poder comentar de forma crítica o texto. A partir daquilo que aprendeu no texto, poderá organizar a informação e reinvestir os conhecimentos adquiridos, procurando textos com os quais poderá estabelecer relações de intertextualidade ou pesquisando outras fontes que manifestem opiniões diferentes. Nesta fase, o leitor está preparado para criar e/ou produzir um texto oral (simulação ou diálogo) ou escrito (produzir questões, redigir um final diferente ou um comentário crítico), no qual aplica os conhecimentos, anteriormente adquiridos, numa situação nova.

Jeremy Harmer (1998) apresenta seis princípios de leitura:

Em primeiro lugar, ler numa LE não é uma actividade passiva, porque implica a descodificação dos caracteres, a compreensão da sintaxe e da semântica e também a tradução para a língua materna.

Em segundo lugar, os estudantes precisam de ser preparados para a leitura antes de lerem o conteúdo do texto (Pré-leitura – “Engaging”).

Em terceiro lugar, os aprendentes devem ser encorajados a responder não só às perguntas de funcionamento da língua e de compreensão, mas também devem emitir as suas opiniões pessoais sobre o tema e as ideias do texto.

Em quarto lugar, é fundamental levar os aprendentes a prever o conteúdo do texto através do título e/ou ilustrações é importante para invocar os pré-conhecimentos dos estudantes sobre o tema do texto. O professor deverá dar pistas aos estudantes para que eles possam levantar hipóteses que se podem confirmar ou não com a leitura, criando assim expectativa.

Em quinto lugar, o professor deve pedir aos estudantes tarefas interessantes que tenham um certo grau de dificuldade e que lancem desafios aos aprendentes e que por isso permitam explorar em pleno o texto.

Por último, os bons professores exploram os textos em pleno. Qualquer texto está cheio de frases, vocabulário, gramática, ideias, narrativa e/ou descrição, sendo, assim, o texto deve ser integrado na aula, usando o seu tema para discussão e futuras tarefas, usando a língua para exercícios decorrentes do texto (Study) e depois para tarefas de produção (Activate) (Sequência de aula: ESA: “Engaging”+”Study”+”Activate”) (Harmer, 1998)

De acordo com Scott Thornbury (2002), a melhor forma de permitir a exposição à LE é através da leitura, utilizando sobretudo a leitura extensiva, ou seja, ler textos longos, pelo prazer da leitura e não só para obter, simplesmente, informação. A

leitura extensiva possibilita a oportunidade de encontrar palavras no seu contexto de uso, sendo normal encontrar várias vezes as mesmas palavras. Para além disso, a pesquisa nesta área indica que é necessário encontrar, pelo menos, seis vezes a mesma palavra para que esta seja, realmente, aprendida.

Na verdade, no decorrer do programa de cada nível, os tópicos são apenas referidos uma vez e, de seguida, avança-se para outro tema, o que não permite a tal repetição de pelo menos seis vezes do mesmo acervo lexical.

Scott Thornbury (2002) sugere que se pergunte aos aprendentes para seleccionar uma passagem de um livro com cem palavras. Se o leitor desconhecer menos do que cinco, então quer dizer que esse livro estará dentro da zona de conforto de leitura, mas, se porventura as palavras desconhecidas desse texto de cem palavras forem mais do que dez, então esse leitor deverá procurar um texto com um nível mais fácil.

A leitura livre, escolhida pelos aprendentes, aumenta as hipóteses de encontrar mais palavras novas e de as assimilar ao vocabulário activo dos estudantes.

Contudo, o que poderá ser ainda mais rentável do que a leitura livre é a chamada “Narrow reading” (idem, ibidem) (leitura de um tema específico, escrito por diversas fontes). Um exemplo disso é escolher um tema que está presente em diferentes tipos de textos e explorá-los na aula, sucessivamente. Por exemplo, pedir aos aprendentes para encontrarem uma história, uma letra de uma música, uma fábula que tenha o mesmo tópico do texto inicial.

Segundo Jim Scrivener (1994), numa aula, que promova a leitura, deve-se escolher um texto com um tema que tenha a ver com a realidade dos estudantes e que esteja dentro do seu nível de conhecimentos linguísticos, e então a aula deverá ter os seguintes momentos:

Em primeiro lugar, a introdução da aula produzida pelo professor, preparando os estudantes para o tópico da aula, discutindo temas - chave do mesmo, de

maneira a explicitar e ligar o assunto da aula às experiências de vida dos aprendentes, dando especial enfoque ao vocabulário activo que vai surgir no texto.

Em segundo lugar, deverá ter lugar a pré-leitura, ou seja, o professor leva os estudantes a levantar hipóteses e a prever o conteúdo do texto, através da ilustração, palavras-chave do texto ou do título, a fim de criar expectativa na aula que se segue, activando os pré-conhecimentos dos estudantes. Em suma, criar interesse na descoberta que se vai passar na aula.

Em terceiro lugar, o professor deve solicitar aos estudantes tarefas que estejam no domínio da compreensão geral do texto, como por exemplo: Adivinhar o título, colocar os acontecimentos do texto na ordem correcta.

Em quarto lugar, os estudantes devem procurar informação específica no texto, respondendo para isso a perguntas de interpretação abertas, justificando com excertos do texto ou preenchendo tabelas com informação obtida no texto.

Em quinto lugar, os estudantes necessitam de realizar tarefas que provem que perceberam o texto e que conseguem fazer inferências. Por isso, devem estar preparados para responder a questões de compreensão, discussão do tema, resumir os argumentos, comparar pontos de vista, conseguir resumir as vantagens e desvantagens do tema abordado no texto.

Em sexto lugar, é também pertinente explorar as questões de funcionamento da língua, fazendo exercícios de vocabulário e gramática, com uso de dicionários, comparação de expressões com as definições.

Em sétimo lugar, aconselham-se as actividades criativas, ou seja, de produção, como por exemplo, simulações, debates, discussões, dramatizações, tarefas escritas (escrever uma carta ou um e-mail de resposta) ou fazer um texto de resposta à pergunta “Já passaste alguma vez por uma situação semelhante? Em caso afirmativo conta-a, senão imagina-a”)

Por último, o professor pode rever com os aprendentes o que foi estudado e aprendido (esta actividade, deve ser realizada no início da aula seguinte para elucidar os estudantes que faltaram a aula anterior).

De acordo com Jeremy Harmer (2002), tanto a leitura intensiva como a extensiva são fundamentais para tirar o máximo proveito do acto de ler.

Muitos estudantes, normalmente, não fazem leituras por iniciativa própria, a não ser que sejam encorajados a fazê-lo. (...) Talvez, por exemplo, os professores possam, ocasionalmente, ler em voz alta livros que apreciam e, por isso, mostram, pela forma como lêem, como os livros podem ser interessantes. Os aprendentes devem ter a possibilidade de seleccionar entre algumas obras previamente propostas pelos professores para ler em leitura extensiva, seguindo os próprios gostos e interesses. Por essa razão, os estudantes devem ser encorajados a realizarem um comentário à leitura de variadas formas, nomeadamente, resumos, comentários críticos, para afixar, por exemplo, no placar das notícias, no final do mês, semestre ou ano lectivo, para os estudantes poderem votar na eleição do livro mais popular da turma, ou turmas de LE.

O professor, para conseguir que os aprendentes leiam com entusiasmo nas aulas, precisa de criar interesse no tópico e nas tarefas. No entanto, o professor terá que desempenhar ainda mais papéis quando pedir aos estudantes que façam leitura intensiva: Por exemplo, o professor poderá ter o papel de:

Organizador: É necessário dizer aos estudantes quais são os objectivos da leitura e dar-lhes instruções claras de como obter esses objectivos fixando a duração de tempo para realizarem a tarefa.

Observador: Quando se pede aos aprendentes para lerem por si próprios é necessário dar-lhes espaço para o fazer. Ao observar a leitura dos aprendentes, o professor pode saber se tem que dar mais tempo do que o combinado para que estes acabem e se a tarefa é realizada com facilidade ou não.

Organizador de reacções: Quando os estudantes acabam a tarefa de ler, o professor pode liderar a sessão de comentário à leitura para se assegurar de que estes completaram a tarefa pedida com sucesso. Os aprendentes, frequentemente, gostam de dar respostas em pares, porque ao partilhar os seus conhecimentos também estão a partilhar a sua responsabilidade pelas respostas. Quando é pedido aos estudantes que dêem respostas, deverá ser solicitado que identifiquem a parte do texto que é fonte dessa informação. Tal provoca um estudo detalhado do texto, que os ajudará da próxima vez que tiverem uma passagem de leitura semelhante. Este procedimento também tem a vantagem de pôr a luz, exactamente, qual o problema de compreensão que eles possam evidenciar no caso de as respostas serem erradas.

Ponto: Quando os estudantes lêem o texto o professor pode sugerir que estejam atentos à estrutura da língua. Também, podendo ter um papel directivo, poderá clarificar ambiguidades e fazer com que eles estejam conscientes de questões de estrutura com as quais nunca se tenham deparado.

1.3. – Técnicas de leitura

A aprendizagem da leitura, na sua plenitude, exige aos estudantes leitores e aos professores leitores motivação e o uso não só de modelos exploradores do texto, mas também de técnicas de leitura funcional e até de leitura rápida.

1.3.1. - Técnicas de leitura funcional

Para aumentar a proficiência na leitura é fundamental usar estratégias e desenvolver técnicas. Os objectivos da técnica de leitura funcional são as seguintes (Antão, 2000):

1. Compreender o sentido do texto em níveis de dificuldade decrescentes, partindo do capítulo para o parágrafo, frase, palavras (Para executar esta

técnica, poderá pedir-se aos estudantes para resumir textos extensos, restringindo-os ao essencial. Como uma boa parte dos aprendentes têm dificuldade em escrever, podem treinar a escrita das suas ideias e raciocínios de um modo simples e claro.

2. As respostas para as perguntas suscitadas na Pré-Leitura, deverão ser procuradas no momento da descodificação do texto (Por exemplo: Qual a mensagem do texto? Com que finalidade o leitor leu este texto?)
3. Tomar notas e recontar factos, usando processos como sublinhar, escrever palavras-chave que representem as ideias dos texto, elaborar resumos, fichas de leitura, estabelecer esquemas ou tabelas com relações de hierarquia.

1.3.2. - Técnicas de leitura rápida:

A fim de desenvolver a prática de leitura é importante treinar o uso de técnicas de leitura rápida, sempre que possível.

“De acordo com Carver (1990), existem cinco tipos de leitura em função das quais o leitor apresenta diferentes velocidades: (i) na leitura por varrimento (scanning), que apenas permite aceder ao léxico, um leitor eficiente lê cerca de 600 palavras por minuto; (ii) numa leitura em diagonal (skimming), mas que possibilita o acesso semântico, a velocidade desce para cerca de 450 palavras por minuto, (iii) na leitura corrente (rauding) é cerca de 300 palavras por minuto; (iv) quando se tem como objectivo o estudo (learning), o que implica a capacidade de relembrar a informação lida, a velocidade é cerca de 200 palavras por minuto; (v) quando a intenção é memorizar (remembering) para posteriormente verbalizar a informação, o mesmo leitor lê apenas 138 palavras por minuto.” (Sim-Sim, 2006-56)

Uma boa capacidade de descodificação, rápida e precisa, constitui uma das condições necessárias para a compreensão da leitura.

1. **Leitura por frases:** Ao ler frase por frase em vez de palavra a palavra, faz-se menos pausas por linha, logo o leitor lê mais e melhor, ou seja, mais rápido e com compreensão. A leitura rápida deve ser silenciosa, porque se a leitura for em voz alta é mais vagarosa.
2. **Decomposição de parágrafos e frases:** Partindo do princípio que a leitura pode ser mais rápida se houver um domínio da estrutura da frase, uma tarefa que pode ajudar a simplificar a compreensão do texto é a decomposição dos parágrafos em frases, ou seja, reduzir cada parágrafo a uma frase, que resuma com significado preciso e completo o sentido do mesmo.
3. **Ampliação do reconhecimento vocabular em número de palavras:** Para ler por frases é necessário conseguir ler de relance um conjunto de palavras e compreender, rapidamente, o seu significado. É possível, com treino, reconhecer frases com dezenas de palavras em poucos segundos.
4. **“Ver-dizer-ouvir”:** A primeira exposição à leitura é, normalmente, feita em voz alta, pronunciando e ouvindo os sons que correspondem à grafia. Este tipo de leitura torna-se um hábito, de tal maneira enraizado, que, mesmo alguns adultos para compreenderem o que estão a ler, precisam de o pronunciar, palavra por palavra, em voz alta, recriando mentalmente a sonoridade do texto. Contudo, este hábito impede o leitor de ler frase a frase, o que dificulta, conseqüentemente, a rapidez da leitura (Antão, 2000).

Neste primeiro capítulo, mencionei três modelos de abordagem da leitura: o modelo Ascendente, o Descendente e o Interactivo. Também foram referidas duas metodologias de exploração do texto (o método explícito e o método tripartido: Pré-leitura, Leitura Propriamente dita e Pós-leitura), assim como foram expostas algumas técnicas de leitura funcional e de leitura rápida, sem esquecer o papel que o professor pode/deve assumir.

O capítulo seguinte tem por fim apresentar e analisar os dados recolhidos através de um inquérito por questionário aplicado a estudantes de PLS/LE da FLUP, acerca dos hábitos de leitura.

Capítulo II

Metodologia de Investigação

A fim de estudar os hábitos de leitura dos estudantes de PLE da Faculdade de Letras da Universidade do Porto, para conhecer a realidade nesta amostra da população e, posteriormente, delinear um plano de acção futura para melhorar o uso de técnicas de leitura e aumentar a compreensão da leitura em PLE, optei pelo inquérito na forma de questionário, devido ao uso frequente que dele fazem as ciências sociais e humanas e porque é uma boa fonte para a recolha de informações.

No dia 26/05/2008 entreguei na turma de nível B, pessoalmente, à Professora Doutora Fátima Silva os questionários (**ver Anexo I**), e nesse mesmo dia, os estudantes levaram para casa o mesmo para preencher e entregarem na aula seguinte que foi dia 28/05/2009. A 27/05/2009, foram entregues questionários, em mão à Professora Doutora Rosa Bizarro, que entregou por sua vez aos estudantes da turma nível A1.2., os quais responderam no próprio dia, 27/05/2009. Ainda no dia 27/05/2008 entreguei na turma de nível C, em mão, a cada estudante presente na aula da Professora Doutora Olívia Figueiredo, com a autorização da mesma.

Na verdade, apesar dos aprendentes inscritos serem 50, entreguei apenas os questionários aos 27 estudantes presentes nas aulas, 26 dos quais me devolveram os questionários preenchidos; logo, apenas um estudante não preencheu o inquérito, o que corresponde a 96% dos estudantes abordados e 52% do total de inscritos nas três turmas de Português Língua Estrangeira. Os serviços académicos informaram-me que no final do ano lectivo, o número de presenças nas aulas foi mais reduzido. No entanto, os questionários respondidos são por si só uma representação significativa da população em questão.

A concepção do questionário teve como mote impulsionador, para além de todas as leituras referidas no capítulo anterior, estas afirmações:

“(...) a leitura funcional continua a ser a base da aprendizagem escolar, pois com ela se obtém informação necessária para ampliar o conhecimento e dar respostas às necessidades de formação e de desenvolvimento do indivíduo.” (Antão, 2000: 27)

“Com efeito, ser capaz de ler com rapidez e eficiência diferentes tipos de texto, tornou-se uma competência indispensável para o êxito sócio-profissional, revelando-se insubstituível na formação humana em geral, no sucesso escolar, na adaptação social, no desenvolvimento psicológico e intelectual do indivíduo.” (Antão, 2000: 73)

Pretendi , com o questionário feito, esclarecer as seguintes questões:

I. Saber quais os hábitos de leitura dos aprendentes, particularmente, em Português Língua Estrangeira, através das seguintes perguntas do questionário 1, 2, 3 e 4: *“1. Gosta de ler em Língua Materna?; 2. Justifique a resposta que deu à pergunta 1.; 3. Gosta de ler em PLE?; 4. Justifique a resposta que deu à pergunta 3”*.

II. Descobrir qual o tipo de textos da preferência dos estudantes, através da pergunta: *“5. Que textos prefere ler em PLE?”*

III. Conhecer as estratégias de leitura praticadas pelos aprendentes, através das questões 6,7,8, 9, 10 e 11: *“6. Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem de PLE?; 7. Justifique a resposta que deu à pergunta 6; 8. Como lê, normalmente, um texto em PLE?; 9. O que faz, durante a leitura de um texto em PLE?; 10. Quando tem dúvidas sobre o vocabulário de um texto de PLE, como procede?; 11. Que tarefas realiza depois da leitura de um texto de PLE?”*

1. Plano de Investigação

Com a finalidade de alcançar os objectivos iniciais, planeei a abordagem maioritariamente quantitativa, uma vez que as perguntas do questionário são na sua maioria fechadas e o estudante é obrigado a responder que “sim” ou “não”. A justificação da sua opção já é uma pergunta aberta, dela podendo-se aferir a qualidade das escolhas dos aprendentes. Na justificação das respostas às perguntas número um, três e seis (“1. *Gosta de ler em Língua Materna?* Sim ou não; 3. *Gosta de ler em PLE?* Sim ou não; 6. *Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem de PLE?* Sim ou não”) foram criadas categorias, visto que existiam respostas recorrentes na maioria do estudantes, o que permitiu estabelecer algumas regularidades.

Numa primeira fase do plano de investigação foi realizada a recolha de dados do questionário, segundo os objectivos determinados que eram caracterizar os estudantes de PLE quanto ao sexo, nível de PLE, idade, nacionalidade, profissão e habilitações académicas e saber quais as práticas de leitura em PLE. Para tal, tive em conta a generalização das práticas, os constrangimentos e as finalidades. A análise das respostas sobre os hábitos de leitura dos 26 estudantes de PLE foi feita através de uma análise maioritariamente quantitativa.

Na segunda parte da recolha de dados confrontei os resultados dos questionários para procurar explicar representações pessoais sobre as práticas de leitura, que tipo de textos os estudantes preferem ler e se usam estratégias de leitura, com vista à promoção da reflexão que conduzirá à criação de um plano de leitura ajustado ao tipo de aprendentes. Por isso, fiz uma análise de conteúdo das respostas qualitativas dos estudantes.

Na parte final, confrontei os dados qualitativos com os resultados estatísticos, realizando uma análise de conteúdo.

2. Apresentação dos dados

São referidos, no questionário, os objectivos da investigação, bem como o contexto de estudo, assim como as opções tomadas. Nesta pesquisa, são feitas abordagens, predominantemente, quantitativas e parcialmente qualitativas com técnicas de análise de dados.

Figura nº 2 – Objectivos da Investigação

Objectivos da investigação:	1. Saber quais os hábitos de leitura dos aprendentes, particularmente, em Português Língua Estrangeira.
	2. Descobrir qual o tipo de textos da preferência dos estudantes.
	3. Conhecer as estratégias de leitura praticadas pelos aprendentes.

Assim como, para um médico, é necessário analisar os sintomas do paciente a fim de poder fazer um diagnóstico e decidir um tratamento, igualmente, para um professor, também é necessário saber quais os hábitos de leitura dos seus estudantes, para poder, seguidamente, saber como implementar um plano de investigação, reflexão e acção, que promova a leitura em PLE.

Figura nº 3 – Contexto de estudo

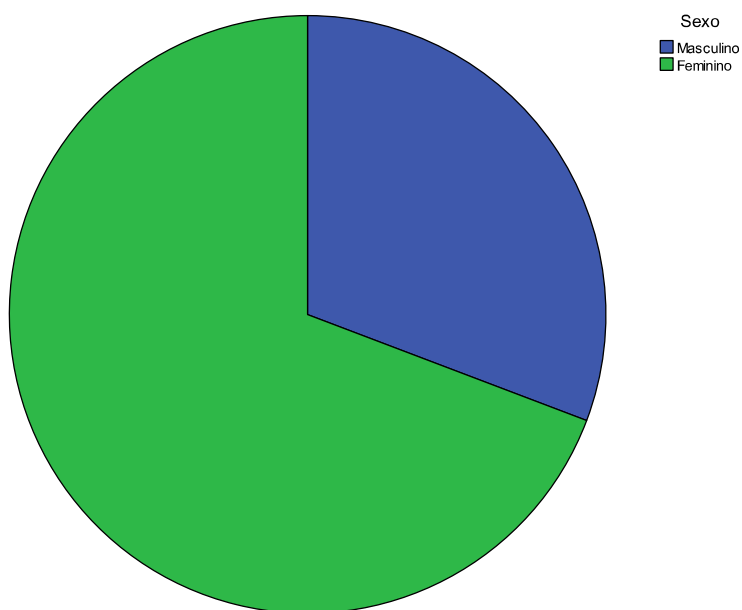
Contexto de estudo:	Estudantes estrangeiros, adultos do sexo masculino e feminino, com mais de dezoito anos de idade e que na sua maioria são estudantes universitários, portanto, estão a terminar uma licenciatura e estão todos inscritos nas aulas de PLE, na FLUP.
---------------------	---

Figura nº 4 – Características dos estudantes inquiridos

Características		Nº de estudantes	%
Género	Masculino	8	31%
	Feminino	18	69%
Idade	Mais de 30	5	19%
	Menos de 18	0	0%
Habilitações literárias	Mestrado	4	15%
	Licenciatura	7	27%
	Bacharelato	1	4%
	Frequência do Ensino Superior	8	31%
	Ensino Secundário	1	4%
	Não Responde	5	19%
Nacionalidade	Origem latina	6	23%
	Origem não latina	20	77%
Nível de conhecimentos em PLE	A1.2. (nível inicial)	13	50%
	B (nível intermédio)	6	23%
	C (nível avançado)	7	27%

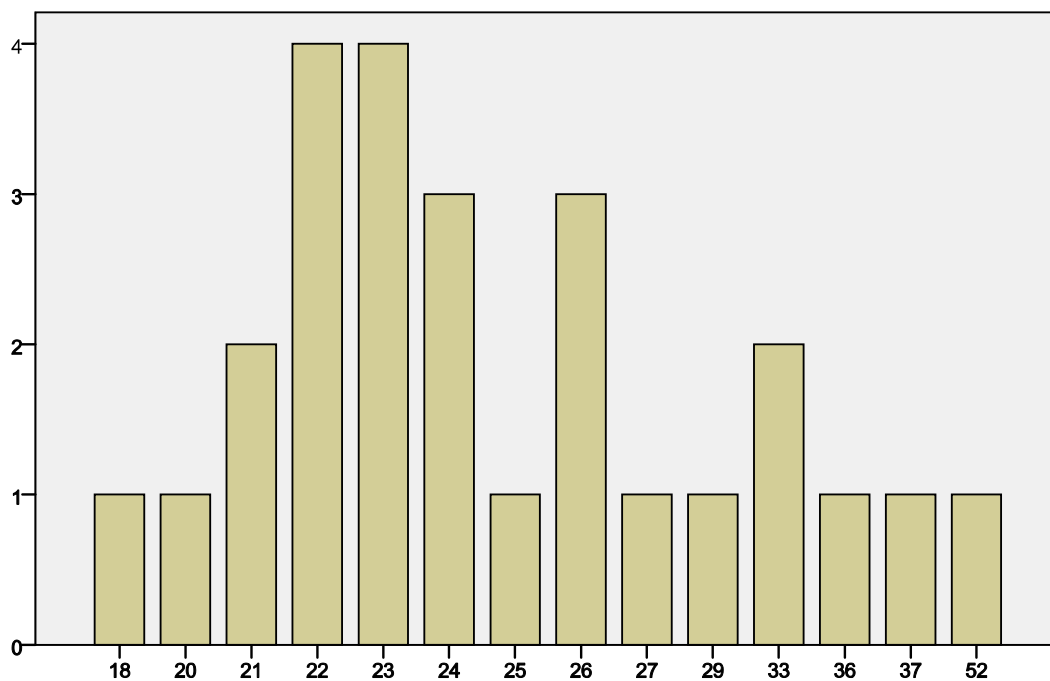
Os estudantes que responderam ao inquérito eram na sua maioria do sexo feminino, com mais de 18 anos e em grande número ainda no decorrer da sua formação académica. Os aprendentes são de nacionalidades diversificadas, mas a maioria possui línguas maternas de origem latina e 50% dos inquéritos foram respondidos por estudantes do nível A1.2.

Figura nº 5 – Género de estudantes inquiridos



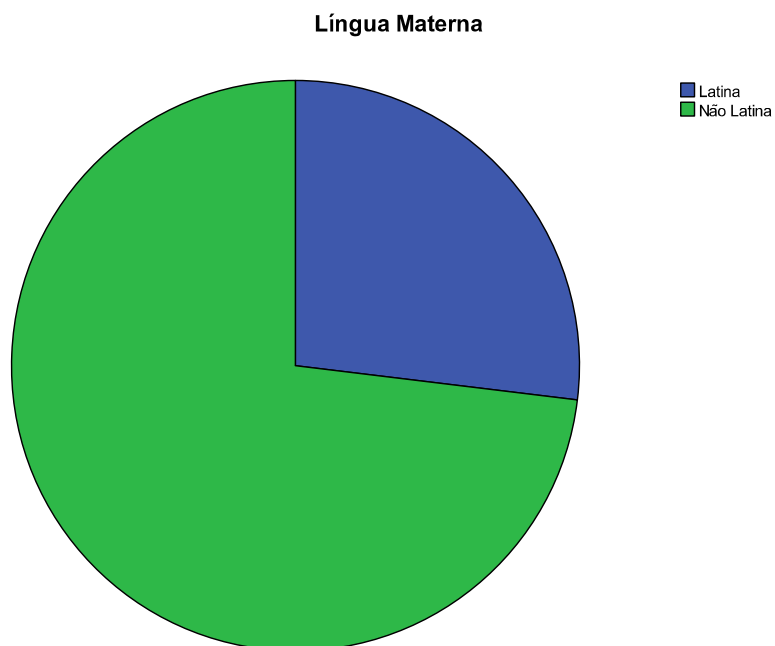
Na figura nº5, podemos ver que 69% dos inquiridos eram do sexo feminino e 31% do sexo masculino.

Figura nº 6 – Idades dos inquiridos em anos



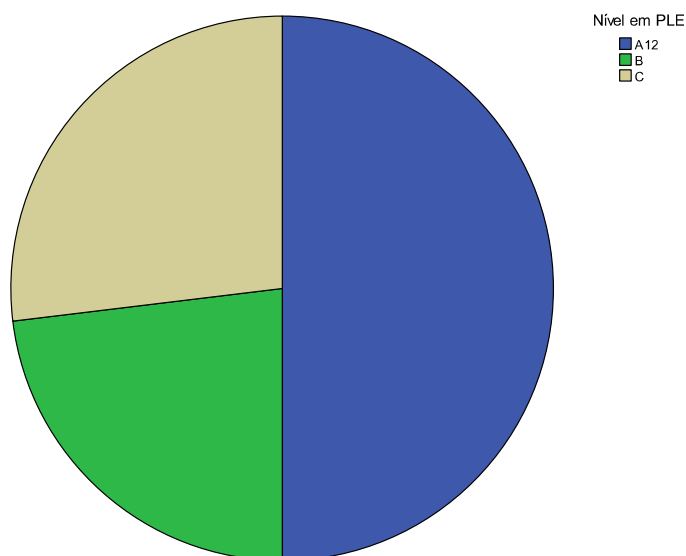
As idades dos estudantes inquiridos está compreendida entre os 18 e os 52 anos. A maioria está na faixa etária dos vinte.

Figura nº 7 – Origem da Língua Materna dos estudantes



Na figura nº 7, podemos constatar que 77% dos inquiridos possuem como língua materna uma língua de origem não latina e 23% de origem latina.

Figura nº 8 – Nível de conhecimentos dos estudantes em PLE



Na figura nº 8, podemos observar que 50% dos inquiridos são do nível A1.2., nível inicial, 23% do nível B, nível intermédio, e 27% do nível C, o nível mais elevado de conhecimentos de PLE.

Figura nº 9 - Quadro de categorias temáticas testadas nas perguntas do questionário

Categorias	Perguntas
Hábitos de leitura dos estudantes de PLE (1,2,3,4), bem como as suas preferências (5)	1. Gosta de ler em LM?
	2. Justifique a resposta que deu à pergunta nº 1.
	3. Gosta de ler em PLE?
	4. Justifique a resposta que deu à pergunta nº 3.
	5. Que tipo de textos prefere ler, em PLE?
Leitura na aula de PLE (estratégias desenvolvidas na Pré-leitura (8), Leitura propriamente dita (9,10) e Pós-leitura (11))	6. Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem em PLE?
	7. Justifique a resposta que deu à pergunta nº 6.
	8. Como, lê, normalmente, um texto em PLE?
	9. O que faz, durante a leitura de um texto em PLE?
	10. Quando tem dúvidas sobre o vocabulário de um texto de PLE, como procede?
	11. Que tarefas realiza depois da leitura de um texto de PLE?

A primeira questão, relativamente ao gosto pela leitura na língua materna, foi feita para despistar eventuais casos de total aversão à leitura, o que, felizmente, não se verificou, pois foi afirmado, pelo total dos inquiridos, que tinham gosto por ler em LM e, num total de 26 estudantes, só três é que afirmaram que não gostavam de ler em PLE por ser difícil (dois estudantes do nível A1.2., um no nível B e nenhum no nível C). Subjacente às questões do gosto da leitura em LM e PLE está a necessidade de verificar se existiam casos de estudantes que, apesar de não gostarem de ler em PLE, pudessem gostar de ler em LM, e então existiria a esperança de que viessem a ser estimulados a ler em PLE, pois poderiam aprender a gostar. No nível mais baixo de aprendizagem existe maior dificuldade

na leitura devido ao estranhamento, relativamente ao vocabulário desconhecido e sintaxe diferente da LM; porém, quanto maior é a exposição à LE e maior a experiência de leitura, maior será a facilidade com que se lê.

Figura nº 10 - Hábitos de leitura dos inquiridos

	Casos de todos os níveis					
	Validos		Não respondidos		Total	
	Nº	%.	Nº	%	Nº	%
1. Gosta de ler em Língua Materna?	26	100,0%	0	0%	26	100,0%

A totalidade dos inquiridos afirmou gostar de ler em LM, o que é um bom princípio, pois se não gostassem de ler em LM, dificilmente gostariam de ler numa LE.

Figura nº 11 - Justificação à resposta número um:

2. Categorias de respostas:	Nº	%
Facilidade	6	24%
Actividade lúdica	16	64%
Pertinência na aprendizagem	2	8%
Estrutura a personalidade	1	4%
Total	25	96%
Não resposta	1	4%
Total	26	100%

Na justificação dos estudantes à resposta número um, que consistia na pergunta se gostavam de ler em língua materna, cem por cento dos inquiridos afirmaram que sim e justificaram na sua maioria que era uma actividade agradável, ou seja lúdica.

Figura nº 12 – Resposta à pergunta três

Pergunta:	Nº de estudantes de todos os níveis		%	
	Sim	Não	Sim	Não
3. Gosta de ler em PLE?	23	3	88%	12%

Na figura nº12, pode-se observar que 88% dos estudantes inquiridos gosta de ler em PLE.

Figura nº 13 - Justificação à resposta número três:

4. Categorias de respostas:		Nº	%
	Dificuldade	4	16,0
	Pertinência na aprendizagem de Português	14	56,0
	Localização da morada em Portugal	1	4,0
	Apreço pela Literatura Portuguesa	1	4,0
	Gosto por Portugal	1	4,0
	Actividade lúdica	4	16,0
	Total	25	96%
Não resposta		1	4%
Total		26	100%

Relativamente à justificação da pergunta três, que era se gostavam de ler em PLE, a maioria dos inquiridos afirmou que sim, a razão mais votada foi a pertinência na aprendizagem da Língua Portuguesa.

Figura nº 14 - Preferências de leitura dos estudantes do nível A1.2.

		Respostas		
		Nº	%	% de casos
5. Que tipo de textos prefere ler em PLE?	Romances	6	17,6%	46,2%
	Biografias	4	11,8%	30,8%
	Poesia	3	8,8%	23,1%
	Livros de Aventura	2	5,9%	15,4%
	Banda Desenhada	3	8,8%	23,1%
	Textos Científicos	3	8,8%	23,1%
	Notícias	5	14,7%	38,5%
	Entrevistas	4	11,8%	30,8%
	Outros	4	11,8%	30,8%
	Total	34	100,0%	261,5%

Na figura nº14, os tipos de textos preferidos no nível A1.2. são: em primeiro lugar os romances (texto narrativo) e em segundo lugar as notícias.

Figura nº 15 - Preferências de leitura dos estudantes do nível B

		Respostas		
		Nº	%	% de casos
5. Que tipo de textos prefere ler em PLE?	Romances	4	21,1%	66,7%
	Biografias	2	10,5%	33,3%
	Poesia	1	5,3%	16,7%
	Livros de Aventura	2	10,5%	33,3%
	Banda Desenhada	1	5,3%	16,7%
	Textos Científicos	2	10,5%	33,3%
	Notícias	5	26,3%	83,3%
	Entrevistas	2	10,5%	33,3%
	Total	19	100,0%	316,7%

Na figura 15, os tipos de textos preferidos do nível B são em primeiro lugar as notícias e em 2º lugar os romances (texto narrativo).

Figura nº 16 - Preferências de leitura dos estudantes do nível C

		Respostas		
		Nº	%	% de casos
5. Que tipo de textos prefere ler em PLE?	Romances	6	17,1%	85,7%
	Ensaaios	2	5,7%	28,6%
	Romances Policiais	1	2,9%	14,3%
	Biografias	3	8,6%	42,9%
	Poesia	5	14,3%	71,4%
	Livros de Aventura	1	2,9%	14,3%
	Banda Desenhada	3	8,6%	42,9%
	Textos Científicos	3	8,6%	42,9%
	Notícias	5	14,3%	71,4%
	Entrevistas	2	5,7%	28,6%
	Outros	4	11,4%	57,1%
	Total	35	100,0%	500,0%

Na figura nº16, as preferências de tipologia textual, mais votadas no nível C foram em 1º lugar o romance (texto narrativo), e em 2º lugar a poesia e as notícias.

Figura nº 17 - Acto de ler em PLE

Pergunta:	Nº de estudantes de todos os níveis		%	
	Sim	Não	Sim	Não
6. Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem de PLE?	26	0	100%	0%

Relativamente à figura nº17, a questão, Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem de PLE, teve 100% de respostas afirmativas, reunindo, portanto, a unanimidade. Daí se conclui que todos os estudantes de PLE dos três níveis de aprendizagem da FLUP estão conscientes de que a leitura é uma actividade que ajuda a aprendizagem de PLE.

Figura nº 18 – Análise das respostas à questão sete

Justificação da resposta número seis:		Nº	%
7.	Pertinência na aprendizagem de Português	6	23%
	Fonte de aprendizagem de vocabulário	8	31%
	Treino de aprendizagem da pronúncia	1	4%
	Favorece a aprendizagem em geral	2	8%
	Aprendizagem de cultura	1	4%
	Forma de aprendizagem de vocabulário e gramática	5	19%
	Total	23	88%
	Não resposta	3	12%
	Total	26	100%

Relativamente à justificação da questão seis, que era: “Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem em PLE?” os estudantes responderam na sua maioria afirmativamente, atribuindo como justificação primeira que a leitura é fonte de aprendizagem de vocabulário, em segundo lugar que tem pertinência na aprendizagem do Português e em terceiro lugar que é uma forma de aprendizagem de vocabulário e gramática.

8. Como lê, normalmente, um texto em PLE?

Figura nº 19 - Questão número oito, respondida pelos estudantes de nível A 1.2.

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Define objectivos para a leitura	5	12,8%	38,5%
Lê palavra a palavra	8	20,5%	61,5%
Lê parágrafo a parágrafo	4	10,3%	30,8%
Lê em diagonal procurando o sentido global do texto	5	12,8%	38,5%
Lê à procura das palavras-chave de cada parágrafo	3	7,7%	23,1%
Antecipa as ideias do texto a partir do título ou de uma imagem	4	10,3%	30,8%
Lê em voz alta	3	7,7%	23,1%
Lê silenciosamente	6	15,4%	46,2%
Outras hipóteses	1	2,6%	7,7%
Total	39	100,0%	300,0%

Quanto às estratégias de leitura a maioria dos aprendentes lê em silêncio e, no caso do nível A1.2. os estudantes lêem “palavra a palavra”. Os estudantes de A1.2. durante a leitura tomam nota das ideias mais importantes e confirmam as hipóteses que fizeram antes de ler, enquanto que os aprendentes dos níveis B e C, na sua maioria, estabelecem ligações entre o que já conhecem e o texto.

A opção mais votada na questão número oito, para os alunos de nível A 1.2., foi a leitura palavra a palavra, porque, na verdade, ainda se encontram numa fase inicial de conhecimento da língua que só permite a descodificação gradual de textos não muito complexos.

Figura nº 20 - Questão número oito, respondida pelos estudantes de nível B

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Define objectivos para a leitura	1	5,3%	16,7%
Lê palavra a palavra	2	10,5%	33,3%
Lê parágrafo a parágrafo	3	15,8%	50,0%
Lê em diagonal procurando o sentido global do texto	3	15,8%	50,0%
Lê à procura das palavras-chave de cada parágrafo	2	10,5%	33,3%
Antecipa as ideias do texto a partir do título ou de uma imagem	2	10,5%	33,3%
Lê silenciosamente	6	31,6%	100,0%
Total	19	100,0%	316,7%

Tanto no nível B como C, os aprendentes na sua maioria lêem em silêncio, o que é mais favorável, porque é mais rápida a leitura em voz baixa e porque beneficia a concentração, o que permite ao mesmo tempo pôr em acção processos cognitivos de ordem perceptiva, lexical, sintáctica e semântica, os quais podem ser hierarquizados em processos de nível inferior, ou seja, de descodificação e processos de nível superior, isto é, de compreensão.

Figura nº 21 - Questão número oito, respondida pelos estudantes de nível C

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Define objectivos para a leitura	2	9,1%	28,6%
Lê palavra a palavra	3	13,6%	42,9%
Lê parágrafo a parágrafo	3	13,6%	42,9%
Lê em diagonal procurando o sentido global do texto	3	13,6%	42,9%
Lê à procura das palavras-chave de cada parágrafo	2	9,1%	28,6%
Antecipa as ideias do texto a partir do título ou de uma imagem	1	4,5%	14,3%
Lê em voz alta	3	13,6%	42,9%
Lê silenciosamente	5	22,7%	71,4%
Total	22	100,0%	314,3%

A estratégia mais votada pelos estudantes do nível C foi a leitura silenciosa, o que por si só já revela um nível de treino de leitura bom, contudo ainda poderá evoluir se forem usadas outras estratégias com vista o aumento da rapidez na leitura, como por exemplo, a leitura em diagonal, procurando o sentido global do texto.

9. O que faz, durante a leitura de um texto em PLE?

Figura nº 22 - Questão número nove, respondida pelos estudantes do nível A1.2.

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Confirma as hipóteses que faz antes de ler	7	31,8%	53,8%
Toma nota das ideias mais importantes	9	40,9%	69,2%
Estabelece ligações entre o que já conhece e o texto	5	22,7%	38,5%
Outras hipóteses	1	4,5%	7,7%
Total	22	100,0%	169,2%

Figura nº 23 - Questão número nove, respondida pelos estudantes do nível B

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Confirma as hipóteses que faz antes de ler	2	22,2%	33,3%
Toma nota das ideias mais importantes	3	33,3%	50,0%
Estabelece ligações entre o que já conhece e o texto	4	44,4%	66,7%
Total	9	100,0%	150,0%

No que respeita ao uso de estratégias na fase da leitura propriamente dita, os leitores do nível A1.2 elegeram, em primeiro lugar, a tomada de nota das ideias mais importantes, seguida da confirmação das hipóteses que fizeram antes da leitura e, em terceiro lugar, o estabelecimento de ligação entre o que já sabiam sobre o tema e o texto. Quanto aos estudantes do nível B, em primeiro lugar, votaram no estabelecimento de ligações entre o que já conheciam do tema e o texto, em segundo lugar, a tomada de notas das ideias mais importantes do texto e, em terceiro lugar, a confirmação das hipóteses formuladas antes da leitura.

Figura nº 24 - Questão número nove, respondida pelos estudantes do nível C

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Toma nota das ideias mais importantes	5	45,5%	71,4%
Estabelece ligações entre o que já conhece e o texto	6	54,5%	85,7%
Total	11	100,0%	157,1%

Relativamente aos aprendentes do nível C, em primeiro lugar, escolheram estabelecer ligações entre o que já sabiam do tema e o texto e, em segundo lugar, a tomada de notas das ideias mais relevantes do texto.

10. Quando tem dúvidas sobre o vocabulário de um texto de PLE, como procede?

Figura nº 25 - Questão número dez, respondida pelos estudantes do nível A 1.2.

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Pergunta ao professor	11	28,9%	84,6%
Questiona um colega	8	21,1%	61,5%
Consulta o dicionário	11	28,9%	84,6%
Deduz pelo contexto	8	21,1%	61,5%
Total	38	100,0%	292,3%

Na figura nº 25, Quando os estudantes de PLE, do nível A1.2. possuem dúvidas acerca do vocabulário de um texto, na sua maioria perguntam ao professor em consultam o dicionário. Só 21% questiona os colegas ou deduz pelo contexto.

Figura nº 26 - Questão número dez, respondida pelos estudantes do nível B

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Pergunta ao professor	5	26,3%	83,3%
Questiona um colega	3	15,8%	50,0%
Consulta o dicionário	6	31,6%	100,0%
Deduz pelo contexto	5	26,3%	83,3%
Total	19	100,0%	316,7%

Na figura nº26, relativamente às dúvidas de vocabulário, os estudantes do nível B, elegeram em primeiro lugar o uso do dicionário e em segundo lugar perguntar ao professor e a dedução pelo contexto. Só 15,8% questiona um colega.

Figura nº 27 - Questão número dez, respondida pelos estudantes do nível C

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Pergunta ao professor	5	21,7%	71,4%
Questiona um colega	5	21,7%	71,4%
Consulta o dicionário	7	30,4%	100,0%
Deduz pelo contexto	6	26,1%	85,7%
Total	23	100,0%	328,6%

No que respeita às dúvidas de vocabulário, os aprendentes de nível C, em primeiro lugar consultam o dicionário, em segundo lugar deduzem pelo contexto e em terceiro lugar perguntam ao professor ou questionam um colega.

11. Que tarefas realiza depois da leitura de um texto de PLE?

Figura nº 28 - Questão número onze, respondida pelos estudantes do nível A 1.2.

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Verifica se atingiu os objectivos da leitura	6	20,0%	50,0%
Resume as ideias principais	7	23,3%	58,3%
Comenta de forma crítica o que leu	4	13,3%	33,3%
Procura outros textos sobre o mesmo tema	6	20,0%	50,0%
Aplica os conhecimentos do texto em situações novas	7	23,3%	58,3%
Total	30	100,0%	250,0%

Na figura nº28, relativamente às tarefas realizadas após a leitura, os estudantes de A1.2., preferiram as opções seguinte: resumir as ideias principais e aplicar os conhecimentos do texto em situações novas. Em 2º lugar verificam se atingiram os objectivos da leitura e procuram outros textos sobre o mesmo assunto e por último com 13,3% escolheram comentar de forma crítica o que leram.

Figura nº 29 - Questão número onze, respondida pelos estudantes do nível B

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Verifica se atingiu os objectivos da leitura	2	14,3%	33,3%
Resume as ideias principais	6	42,9%	100,0%
Comenta de forma crítica o que leu	3	21,4%	50,0%
Aplica os conhecimentos do texto em situações novas	2	14,3%	33,3%
Não faz nada	1	7,1%	16,7%
Total	14	100,0%	233,3%

Na figura nº 29, na pós-leitura, os estudantes de nível B preferiram as opções: em 1º lugar, resumir as ideias principais e, em 2º lugar, comentar de forma crítica o que leu.

Figura nº 30 - Questão número onze, respondida pelos estudantes do nível C

	Respostas		
	Nº	%	% de casos
Opções: Verifica se atingiu os objectivos da leitura	2	10,5%	28,6%
Resume as ideias principais	6	31,6%	85,7%
Comenta de forma crítica o que leu	3	15,8%	42,9%
Procura outros textos sobre o mesmo tema	3	15,8%	42,9%
Aplica os conhecimentos do texto em situações novas	5	26,3%	71,4%
Total	19	100,0%	271,4%

Na figura nº 30, relativamente à pós-leitura os estudantes do nível C votaram em 1º lugar, resumir as ideias principais do texto, em 2º lugar, aplicar os conhecimentos do texto em situações novas e em 3º lugar, comentar de forma crítica o que leram e procurar outros textos sobre o mesmo tema

3. Interpretação dos dados

Todos os inquiridos gostam de ler em LM, justificando-o como sendo uma actividade lúdica. 88% dos estudantes inquiridos gosta de ler em PLE, dando como razão para o fazer o facto de ter pertinência para a aprendizagem de PLE. 100% dos estudantes têm consciência de que a leitura de PLE facilita a aprendizagem, justificando que em 1º lugar é uma fonte de aprendizagem de vocabulário, em 2º lugar, tem pertinência na aprendizagem de Português e, em 3º lugar, é uma forma de aprender vocabulário e gramática.

Para além disso, todos os aprendentes usam mais do que uma estratégia de leitura, o que são resultados positivos.

Na leitura os estudantes de nível A1.2. escolheram em 1º lugar o uso da estratégia “ler palavra a palavra”, em 2º lugar, “definir objectivos para a leitura”, bem como “ler em diagonal” e, em 3º lugar, “ler parágrafo a parágrafo”, assim como, “antecipar as ideias do texto através do título ou de uma imagem”. Para o nível B e C as estratégias de leitura mais usadas foram, em 1º lugar, a “leitura em silêncio” e, em 2º lugar, “ler parágrafo a parágrafo”.

Durante a leitura de um texto em PLE os estudantes de A1.2. escolheram, em 1º lugar, “tomar nota das ideias mais importantes”, em 2º lugar, “confirmar as hipóteses que fizeram antes de ler” e, em 3º lugar, “estabelecer ligações entre o que já conheciam e o texto”. Relativamente ao nível B, os estudantes escolheram, em 1º lugar, “estabelecer ligações entre o que já conheciam e o texto”, em 2º lugar, “tomar nota das ideias mais importantes” e, em 3º lugar, “Confirmar hipóteses que fizeram antes da ler”. Os aprendentes do nível C preferiram em 1º lugar a estratégia de “estabelecer ligações entre o que já conheciam e o texto” e em 2º lugar tomar nota das ideias mais importantes. O que revela que todos os níveis sabem usar estratégias de leitura para potenciar a compreensão.

Quanto à tipologia textual preferida pelos aprendente de PLE a mais votada foi o romance (texto narrativo) (1º lugar nível A1.2 + C e 2º do nível B) e as notícias foram os textos mais escolhidos (no nível B, 1º lugar).

Segundo Sim-Sim (2006), para além do nível de complexidade sintáctica, a própria estrutura dos textos determina o nível de compreensão de leitura obtida pelos jovens leitores, pois, na verdade, alguns estudos, nomeadamente, os estudos internacionais *Reading Literacy* (Elley, 1992) e *Pisa* (ME, 2001) têm vindo a revelar que os textos narrativos são mais facilmente compreendidos do que os descritivos e expositivos. Uma das explicações para a maior facilidade de compreensão de textos narrativos reside, (apud Stein e Glenn,1979), não só na

própria estrutura da narrativa, mas também no facto de todos os leitores terem interiorizada a sua estrutura através do contacto na infância com as histórias de fadas e as fábulas que lhes foram contadas na oralidade. Para além disso, o próprio discurso oral também possui, normalmente, uma estrutura narrativa.

A narrativa centra-se no conhecimento relativo a acções humanas e não dependem tanto dos conhecimentos prévios do leitor, enquanto que nos textos expositivos são abordadas áreas específicas do conhecimento e por isso torna-se necessário um maior pré - conhecimento sobre o tópico do texto. Pois, quanto mais complexos ou distantes da nossa realidade são os textos, mais se torna necessário o conhecimento prévio da sua temática.

Relativamente às dúvidas de vocabulário durante a leitura dos textos os estudantes de A1.2 responderam que superavam essa dificuldade, perguntando ao professor ou consultando o dicionário, em 1º lugar, e, em 2º lugar, “questionando um colega” ou “deduzindo pelo contexto”. Para os estudantes do nível B, em 1º lugar, consultam o dicionário e, em 2º lugar, perguntam ao professor ou deduzem pelo contexto, ficando para 3º lugar questionar um colega. Para os aprendentes do nível C, em 1º lugar, consultam o dicionário, em 2º lugar, deduzem pelo contexto e, em 3º lugar, perguntam ao professor ou questionam um colega.

Após a leitura os aprendentes de PLE no nível A1.2., em 1º lugar, costumam resumir as ideias principais e aplicar os conhecimentos do texto em situações novas, e, em 2º lugar, procuram outros textos sobre o mesmo tema e verificam se atingiram os objectivos da leitura e, em 3º lugar, comentam de forma crítica o que leram. Para os estudantes de nível B, em 1º lugar, resumem as ideias principais, em 2º lugar, comentam de forma crítica o que leram, em 3º lugar, verificam se atingiram os objectivos da leitura e aplicam os conhecimentos do texto em situações novas. Enquanto que, os estudantes do nível C, em 1º lugar, resumem as ideias principais, em 2º lugar, aplicam os conhecimentos do texto em situações novas e, em 3º lugar, comentam de forma crítica o que leram e

procuram outros textos sobre o mesmo tema. O que são tudo escolhas válidas para estratégias de leitura.

Olhando para os resultados que obtive através do questionário, facilmente se conclui que todos os aprendentes estão conscientes de que a leitura em PLE facilita a aprendizagem, 88% dos estudantes gostam de ler nesta língua e todos os aprendentes usam estratégias de leitura, o que demonstra que estão conscientes de que para extrair o sentido de um texto é necessário “saber como”.

Os objectivos do questionário foram, pois, atingidos e permitem-me avançar com algumas propostas de actividades destinadas a facilitar / promover a leitura em PLE.

Capítulo III

Propostas de actividades promotoras da leitura em PLE

A leitura é um dos principais instrumentos de estudo e trabalho. Constatei nas aulas de A1.2. de PLE a que assisti e que leccionei que os problemas de rendimento escolar de alguns estudantes tinham, como principal razão, a falta de estudo e uma leitura deficiente. Quando os estudantes têm dificuldade de compreensão, então está na altura certa de fazer exercícios para melhorar a leitura.

Inês Sim-Sim (SIM-SIM, 2006:45-46) defende que:

“Na base dos diferentes níveis de compreensão conseguidos residem, entre outros factores, as estratégias usadas pelos sujeitos, resultando a eficiência da leitura da eficácia das estratégias utilizadas. A activação das estratégias adequadas decorre, por seu lado, e entre outros aspectos, do conhecimento do objectivo subjacente a cada actividade de leitura. Com efeito, diferentes objectivos de leitura requerem uma maior ou menor profundidade e selectividade da compreensão, predisposto pelo leitor para a mobilização de operações adequadas de processamento de informação. E se para os leitores eficientes a identificação do objectivo é feita de forma automática, nos leitores menos experientes isso não acontece. Informá-los daquilo que lhes vai ser pedido em cada leitura assume um efeito estruturante na activação das estratégias apropriadas.”

É proveitoso informar os estudantes que é possível ler com a intenção de treinar a técnica de leitura, através da utilização de estratégias com vista a melhorar a leitura, a título de exemplo, quando a leitura não é frase a frase, mas palavra a palavra, convém alertar os aprendentes para ler, no sentido de que a visão abranja uma área muito extensa quando lemos, por isso ler palavra a palavra cansa mais e não é tão rentável em termos de tempo. Os jovens podem começar

a aumentar o campo visual da leitura se começarem por ler mais do que palavra a palavra, por exemplo, duas ou três palavras de cada vez e em seguida ir aumentando até ler frase a frase. Esta estratégia é muito útil na leitura extensiva e para transformar leitores não experientes em leitores eficientes.

Os leitores devem reler sempre que não compreenderam alguma parte do texto.

No sentido de avaliar o próprio desempenho do estudante na leitura ele poderá consultar uma grelha de auto-avaliação da sua leitura (**ver Anexo II e Anexo IV**)

Os estudantes devem seleccionar a informação que é essencial e deixar a assessoria, para tal pode ser útil tirar notas ou ainda resumir a ideia principal de cada parágrafo do texto ou livro que se está a ler. Para além disso é fundamental distinguir entre Porém, também é necessário fazer pausas na leitura para reflectir.

O leitor pode variar a forma como é efectuada a leitura, assim, para evitar o cansaço pode ler em voz alta e/ou ler de pé.

Durante a leitura é vantajoso sublinhar os aspectos mais importantes dos textos e apontamentos – usar cores diferentes, sublinhados, utilizar marcadores.

Para alguns aprendentes, principalmente, os que possuem uma inteligência visual, a construção de esquemas com as ideias principais sobre o texto lido é bastante proveitoso.

Quando os leitores querem organizar os conhecimentos adquiridos na leitura dos livros para se poderem recordar mais facilmente e recuperar o conteúdo da leitura pode ser bastante útil a elaboração de fichas de leitura (exemplo presente no **Anexo III**) ou outras com citações, sinopses (resumos), comentários, esquemas, palavras-chave.

Para além de motivar os estudantes, é recomendável que no início de cada semestre os professores distribuam um questionário para determinar que tipo de aprendentes é que a turma possui, se são estudantes com **estilo cognitivo: auditivo, visual ou cinestésico**, a fim de saber que tipo de actividades deve privilegiar para que a aprendizagem seja mais eficaz. Posteriormente, deverão identificar, noutro questionário, se a leitura é uma actividade a que os estudantes recorrem, quais as suas preferências e quais as estratégias de leitura que utilizam. É importante para o sucesso das aulas conhecer o público-alvo e ir de encontro aos interesses dos estudantes, visto que estes devem aprender conteúdos com significado e com aplicação prática na sua vida, a fim de poderem estar motivados nas aulas. No caso de a turma desconhecer as técnicas e/ou estratégias de leitura, julgo que é a missão do professor ensinar e treinar os estudantes a desenvolverem essas competências.

Por isso, é aconselhável que os professores dêem instruções simples que podem melhorar o desempenho dos aprendentes. Assim, antes de começar a ler exaustivamente um texto, deve-se começar por fazer uma pré-leitura (rápida), para ter um primeiro contacto com o texto sem aprofundar os conteúdos. Reter a atenção ao título, aos negritos e sublinhados, aos gráficos, mapas, quadros e ilustrações.

Quando se tratar de um livro, é preferível começar por consultar o índice, a introdução e a conclusão, a fim de ter uma panorâmica geral da obra, pois ficará logo com uma ideia do que pode encontrar ao longo do livro e pode, eventualmente, saltar capítulos menos imprescindíveis se não puder dispor de muito tempo.

Seguidamente, durante a leitura, poderá ler o texto na íntegra, tendo em conta as seguintes etapas:

- **Seleção:** decidir a totalidade de texto para ler e dividi-lo em partes. Tentar definir cada uma das partes e relacioná-la com o todo.

- **Relembrar os pré-conhecimentos:** antes de iniciar a leitura recordar tudo o que já se sabe sobre o tópico, pois facilita a compreensão da informação que se vai ler.
- **Investigação:** integrar conceitos novos e seleccionar materiais para consultar, posteriormente.
- **Interrogação:** Depois de terminar a leitura interrogue-se acerca do conteúdo do texto. Este exercício assegura uma compreensão tanto global como personalizada.
- **Visão Crítica:** Depois de ler e de saber o sentido global do texto, deverá extrair conclusões, procurando relacionar com outras situações ou vivências.
- **Inter-relação:** relacione os dados da leitura com outros do mesmo tópico.
- **Memorização:** Utilize, resumos, comentários, esquemas, quadros ou tabelas para assimilar melhor o conteúdo do que acabou de ler. (Harmer, 2002)

Nas aulas de estágio que leccionei, procurei promover a leitura com materiais autênticos, visto que considero que são “lugares” onde a Língua em aprendizagem se encontra utilizada de forma viva e natural.

A título de exemplo, referirei a aula de dia 14/01/2009. Esta aula tratou o tópico “A saúde e a sua prevenção”. Para tal, preparei actividades de Leitura, conforme a figura abaixo (**ver anexo V**, do texto “O que comer na sua idade” da revista “Sábado” nº 195) e o texto anúncio publicitário na revista “Farmácia - Saúde” nº147 (**ver anexo VI**).

Figura nº31 - Esquema de actividades de Leitura

Sequência de actividades
<p>Pré-Leitura:</p> <p>É solicitado aos aprendentes que descrevam as imagens que ilustram o artigo da revista Sábado com o título: ”O que comer na sua idade” de Isabel Lacerda (anexo V), para activar os pré-conhecimentos dos estudantes sobre este tema e referir o vocabulário activo.</p>
<p>Leitura Propriamente Dita:</p> <p>Leitura da introdução do artigo em silêncio, pelos estudantes para compreenderem o assunto do texto para poderem responder à ficha de trabalho.</p>
<p>Pós-Leitura:</p> <p>Análise de um anúncio publicitário de uma revista de saúde (anexo VI) para servir de exemplo para os estudantes criarem um slogan publicitário a promover as qualidades da laranja.</p>

Conclusão

A realização deste estudo sobre a prática da leitura pelos aprendentes de PLE, que partiu da questão “Como promover a competência da leitura nos estudantes de PLE?”, teve por base o pressuposto de que o domínio da leitura em PLE é uma “pedra basilar” para desenvolver a consciência da LE, da cultura e do mundo. Na verdade, a leitura estimula o pensamento, o conhecimento do mundo, sendo condição necessária para transformar os estudantes em cidadãos pró-activos.

Neste estudo, foram inquiridas as práticas de leitura dos estudantes e leitores de PLE da FLUP, tendo concluído que a leitura é uma prática maioritária, neste momento. Será, pois, recomendável que os estudantes tomem consciência de técnicas e estratégias de leitura diversificadas.

Com efeito, considero que, sobretudo nas aulas de LS/LE, se devem ensinar as estratégias e técnicas para aprender e desenvolver a leitura de forma mais eficaz, sabendo-se que esta constitui uma actividade complexa que só se apura através da sua prática assídua e cuja compreensão requer não só a capacidade de ler, mas também o domínio e o treino das técnicas de leitura que fazem a ponte entre o texto, a comunicação e o mundo.

Existe um ditado chinês que diz que, se oferecerem um peixe a um homem, ele só terá comida para esse dia, mas, se o ensinarem a pescar, ele poderá, com o seu próprio esforço, obter comida para o resto da vida. Tal como em qualquer actividade, se o professor ensinar o aprendente a ser um leitor assíduo e eficaz, este poderá tirar partido dessa capacidade pela vida fora, passando a leitura a ser um instrumento de obtenção de conhecimento e, também, uma ferramenta para o desenvolvimento cognitivo, tornando-se mais consciente e livre para exercer a sua cidadania.

Acredito que a informação produzida neste estudo, para além da concretização de um objectivo pessoal que me propus, poderá ainda proporcionar uma orientação para a reflexão sobre a compreensão da leitura em LS/LE, possibilitando aos professores, por um lado, exercer em pleno a sua autonomia (tanto no momento de selecção dos materiais escolares, como aquando do uso que deles fazem na aula) e, por outro lado, contribuir para tornar os aprendentes leitores mais competentes, ou seja, que não só saibam ler de forma crítica, mas que saibam também valorizar o seu papel na interacção com o texto.

Referências Bibliográficas

- ALARCÃO, I. (2001) A Leitura como meio de Desenvolvimento Linguístico – Implicações para uma didáctica da língua estrangeira, in *Intercompreensão nº1*, ESE de Santarém, 53-82.
- ALARCÃO, I. (2008) Desafios actuais ao desenvolvimento da Didáctica de Línguas em Portugal, in BIZARRO, R. (org.), *Ensinar E Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, Areal Editores, Porto, 10-14.
- ALARCÃO, M. L. (2005) *Motivar para a Leitura – Estratégia de abordagem do texto narrativo*, Texto Editora, Lisboa.
- ANTÃO, J. A. S. (2003) *Elogio da Leitura – Tipos e Técnicas de Leitura*, Edições Asa, Porto.
- BIZARRO, R. (2006) O ensino-aprendizagem da leitura, in BIZARRO, R., *Autonomia de Aprendizagem em Francês Língua Estrangeira*, Edições Universidade Fernando Pessoa, Porto, 137-273.
- BIZARRO, R. (2008) O ensino-aprendizagem de uma Língua Estrangeira: do objectivo aos objectivos, in BIZARRO, R. (org.), *Ensinar E Aprender Línguas e Culturas Estrangeiras hoje: Que Perspectivas?*, Areal Editores, Porto, 82-89.
- CRUZ, V. (2007) *Uma abordagem cognitiva da Leitura*, Editora Lidel, Lisboa.
- DIKJ, T. V., (1997), *La Ciencia del Texto*, Barcelona, Paidós, cap.5 (pp. 158-164).
- ELLEY, W. B. (1992): *How in the world do students read?* IEA - International Association for the Evaluation of Educational Achievement, Hamburg: Grindeldruck GMBH

- FIGUEIREDO, O. e BIZARRO, R. (1997) *A leitura como um processo cognitivo*, in M.G. Pinto, J. Veloso e B. Maia (org.) *ISAPL 97, 5th International Congress of International Society of Applied Psycholinguistics. A Psicolinguística no limiar do ano 2000*. Faculdade de Letras da Universidade do Porto, Pinto Veloso Maia Edições, Porto, 465-470.
- FISCHER, G. *et alii* (1990) *Ler*, in FISCHER, G. *et alii*, *Didáctica das Línguas Estrangeiras*, Universidade Aberta, Lisboa, 203-208.
- FREIRE, P. e MACEDO D. (1982) *Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra*, Editora Paz e Terra.
- GIASSON, J. (1993). *A Compreensão na Leitura*, Edições Asa, Porto.
- HARMER, J. (2002) *The Practice of English Language Teaching*, Longman, England.
- HARMER, J. (1998) *How to Teach English*, Longman, England.
- LURIA, A.R. (1987) *Pensamento e Linguagem – as últimas conferências de Luria*, Editora Artes Médicas, Porto Alegre.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, *PISA 2000 - Relatório Nacional. Dezembro 2001*. INEP
- OXFORD. R. (1990b) *Language Learning Strategies: what every teacher should know*. Heinle&Heinle. Boston.
- THORNBURY, S. (2002) *How to Teach Vocabulary*, Longman, England.
- SCRIVENER, J (1998) *Learning Teaching*, Macmillan Heinemann English language teaching, England.

- SIM-SIM, I. (1998) *Desenvolvimento da Linguagem*, Universidade Aberta, Lisboa.
- SIM-SIM, I. (2006) *Ler e Ensinar a Ler*, Editora Asa, Porto.
- SIM-SIM, I. (2007) *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, Ministério da Educação, Direcção-Geral de Inovação e de Desenvolvimento Curricular, Lisboa.

Índice de figuras

Figura nº 1 – Esquema relativo ao ensino explícito	17
Figura nº 2 – Objectivos da investigação	30
Figura nº 3 – Contexto de estudo	30
Figura nº 4 – Características dos estudantes inquiridos	31
Figura nº 5 – Género de estudantes inquiridos	32
Figura nº 6 – Idade dos inquiridos em anos	32
Figura nº 7 – Origem da Língua Materna dos estudantes	33
Figura nº 8 – Nível de conhecimentos dos estudantes de PLE	33
Figura nº 9 – Quadro de categorias temáticas testadas n/ perguntas do questionário	34
Figura nº 10 – Hábitos de leitura dos inquiridos	35
Figura nº 11 – Justificação à resposta número um	35
Figura nº 12 – Resposta à pergunta três	36
Figura nº 13 – Justificação à resposta número três	36
Figura nº 14 – Preferências de leitura dos estudantes do nível A 1.2.	37
Figura nº 15 – Preferências de leitura dos estudantes do nível B	37
Figura nº 16 – Preferências de leitura dos estudantes do nível C	38
Figura nº 17 – Acto de ler em PLE	38
Figura nº 18 – Análise das respostas à questão sete	39
Figura nº 19 – Questão número oito, respondida pelos estudantes de nível A 1.2.	40
Figura nº 20 – Questão número oito, respondida pelos estudantes de nível B	41
Figura nº 21 – Questão número oito, respondida pelos estudantes de nível C	42
Figura nº 22 – Questão número nove, respondida pelos estudantes do nível A 1.2.	43
Figura nº 23 – Questão número nove, respondida pelos estudantes do nível B	43
Figura nº 24 – Questão número nove, respondida pelos estudantes do nível C	44
Figura nº 25 – Questão número dez, respondida pelos estudantes do nível A 1.2.	44
Figura nº 26 – Questão número dez, respondida pelos estudantes do nível B	45
Figura nº 27 – Questão número dez, respondida pelos estudantes do nível C	45
Figura nº 28 – Questão número onze, respondida pelos estudantes do nível A 1.2.	46
Figura nº 29 – Questão número onze, respondida pelos estudantes do nível B	46
Figura nº 30 – Questão número onze, respondida pelos estudantes do nível C	47
Figura nº 31 – Esquema de actividade de Leitura	55

Índice de anexos

Anexo I – Questionário	1
Anexo II – Grelha de auto-avaliação da leitura	5
Anexo III – Ficha de leitura	6
Anexo IV – Descritores de desempenho de leitura	7
Anexo V – Texto	8
Anexo VI – Anúncio	16

ANEXO I

Questionário

Questionário sobre preferência de Leitura em Português Língua Estrangeira (PLE)

As respostas a este questionário destinam-se à realização de parte de um trabalho de investigação feito no âmbito da preparação de uma tese de mestrado a apresentar à Faculdade de Letras da Universidade do Porto. Tem como público-alvo os aprendentes de Português Língua Estrangeira, inscritos na FLUP. A confidencialidade das respostas é garantida. Agradece-se, desde já, toda a colaboração prestada.

Objectivos deste questionário:

1. Saber quais os hábitos de leitura dos aprendentes, particularmente, em Português Língua Estrangeira.
2. Descobrir que tipo de textos são da preferência dos estudantes.
3. Conhecer as estratégias de leitura praticadas pelos aprendentes.

I – APRESENTAÇÃO DOS INQUIRIDOS:

Sexo: _____ Nível de PLE: _____ Idade: _____

Nacionalidade _____ Profissão _____

Habilitações académicas _____

II – HÁBITOS DE LEITURA

1. Gosta de ler em Língua Materna (LM)? Sim Não

2. Justifique a resposta que deu à pergunta 1.

3. Gosta de ler em PLE? Sim Não

4. Justifique a resposta que deu à pergunta 3.

5. Que textos prefere ler em PLE?
(Escolha todas as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

- Romances
- Ensaios
- Romances Policiais
- Biografias
- Poesia
- Livros de Aventura
- Banda Desenhada
- Textos Científicos
- Notícias
- Entrevistas
- Outros

III – O ACTO DE LER E A AULA DE PLE

6. Acha a leitura uma actividade que facilita a aprendizagem de PLE? Sim Não

7. Justifique a resposta que deu à pergunta 6.

8. Como lê, normalmente, um texto em PLE?
(Escolha todas as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

- Define objectivos para a leitura
- Lê palavra a palavra
- Lê parágrafo a parágrafo
- Lê em diagonal procurando o sentido global do texto
- Lê à procura das palavras-chave de cada parágrafo
- Antecipa as ideias do texto a partir do título ou de uma imagem
- Lê em voz alta
- Lê silenciosamente
- Outras hipóteses

Quais?

9. O que faz, durante a leitura de um texto em PLE?
(Escolha todas as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

- Confirma as hipóteses que faz antes de ler
- Toma notas das ideias mais importantes
- Estabelece ligações entre o que já conhece e o texto
- Outras hipóteses

Quais?

10. Quando tem dúvidas sobre vocabulário de um texto de PLE, como procede?
(Escolha todas as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

- Pergunta ao professor
- Pergunta a um colega
- Consulta o dicionário
- Deduz pelo contexto
- Outras hipóteses

Quais?

11. Que tarefas realiza depois da leitura de um texto de PLE?
(Escolha todas as hipóteses que correspondem aos seus hábitos)

- Verifica se atingiu os objectivos da leitura
- Resume as ideias principais
- Comenta de forma crítica o que leu
- Procura outros textos sobre o mesmo tema
- Aplica os conhecimentos do texto em situações novas
- Não faz nada
- Outras hipóteses

Quais?

ANEXO II

Grelha de auto-avaliação da leitura

Grelha de auto-avaliação da leitura	Sim	Não
1. Definiu uma finalidade para a leitura do texto?		
2. Utilizou estratégias para ler/compreender o texto?		
3. Recorreu aos conhecimentos anteriores a partir: <ul style="list-style-type: none"> • do tema, • do título • ou da primeira frase? 		
4. Reconheceu a maioria do vocabulário?		
5. Descobriu o significado das outras palavras pelo: <ul style="list-style-type: none"> • contexto? • dicionário? 		
6. Confirmou o vocabulário novo, recorrendo aos colegas e/ou professor?		
7. Quando encontrou dificuldades de compreensão: <ul style="list-style-type: none"> • continuou a ler o texto? • releu a palavras ou a frase em que teve dificuldade? • recorreu ao dicionário, aos colegas ou ao professor? 		
8. Definiu hipóteses relativamente ao texto e confirmou-as?		
9. Tentou compreender o texto na globalidade (introdução, desenvolvimento e conclusão) para ajudar a perceber a finalidade do texto?		
10. Quando acabou de ler o texto conseguiu compreendê-lo?		

Adaptação de (BIZARRO, 2006: 315)

ANEXO III

Ficha de leitura

Ficha de Leitura

Título:	
Ano:	
Autor:	
Editora:	
Tema	
Objectivo da obra:	
Tipo de texto: narrativo, descritivo, argumentativo, explicativo ou poético	
Grau de compreensão cognitivo-linguístico:	
A qualidade e grau de dificuldade do vocabulário:	
Nível de complexidade sintáctica:	
Nível de Língua: A, B ou C	
Breve Resumo:	

ANEXO IV

Descritores de desempenho de leitura

Descritores de desempenho de leitura

Para atingir proficiência na leitura, ou seja, a compreensão de qualquer texto escrito é necessário:	Sim	Não
1. Apreender o sentido global do texto.		
2. Identificar o tema central e aspectos acessórios.		
3. Distinguir entre ficção/realidade; causa/efeito; facto/opinião.		
4. Localizar informações específicas e utilizá-las para cumprir instruções.		
5. Sintetizar partes do texto.		
6. Reconhecer os objectivos do escritor.		
7. Compreender inferências, mobilizando informações textuais implícitas e explícitas e conhecimentos exteriores ao texto.		
8. Relacionar a informação lida com conhecimentos exteriores ao texto.		
9. Extrair conclusões do que foi lido.		
10. Inferir o significado de uma palavra desconhecida com base na estrutura interna e no contexto.		
11. Utilizar estratégias de monitorização da compreensão.		
12. Ler autonomamente pequenas obras integrais adequadas ao interesse do leitor em questão.		

Adaptado de Sim-Sim (2007)

ANEXO V

Texto

O QUE COMER NA SUA IDADE

Combatem a fadiga, estimulam a inteligência, afastam vários tipos de doenças. Escolher os melhores alimentos, na melhor altura, faz toda a diferença. **Por Isabel Lacerda**

Não há alimentos para riscar definitivamente ou para comer sem restrições, muito menos por toda a vida. A alimentação ideal não varia apenas entre homens e mulheres, entre activos e sedentários, entre pessoas saudáveis e doentes. Também varia, e muito, conforme a idade.

Os lacticínios, por exemplo, são quase sempre aconselhados pela maioria dos nutricionistas. Até costumam dizer que “a osteoporose é uma doença geriátrica que pode começar na infância”. Nas crianças e adolescentes, o cálcio é essencial para a formação e crescimento do esqueleto; na idade adulta, para tornar os ossos mais densos; a partir dos 50 anos, para combater a perda de massa óssea, no caso das mulheres, acelerada pela menopausa.

Agora, veja as diferenças: até aos 3 anos,

as crianças devem beber leite gordo; a partir daí já só se recomenda meio-gordo; aos idosos ele até pode fazer mal; e, ao longo da vida, raramente o melhor é o magro. Outro detalhe: com o iogurte pode perfeitamente ser ao contrário – o magro até é mais rico em cálcio do que o normal.

Uma alimentação saudável e variada evita inúmeros problemas e doenças. Os nutricionistas são unânicos em recomendar que se coma de tudo um pouco. Dizem que quem o fizer ingere todos os nutrientes de que necessita. E há alimentos que, comidos regularmente desde a infância, ajudam a prevenir a diabetes, a hipertensão, doenças cardiovasculares e até o cancro. Mas, se em cada altura da vida nos deparamos com situações e factores de risco diferentes, então a alimentação também deve ser diferente.

Dos 40 a 45 nutrientes que precisamos de receber através da comida, uns dão mais jei-

to que outros, conforme o ciclo etário em que estejamos. Os mais novos estão a crescer e a desenvolver a inteligência; a seguir vem o stresse, com a faculdade, o trabalho e os filhos; depois o sedentarismo, as preocupações com a saúde cardiovascular, e o receio do cancro; seguem-se os sinais do envelhecimento físico e cerebral. Uma má alimentação pode impedir que se chegue ao máximo das capacidades físicas e intelectuais previstas no nosso código genético. Uma alimentação adequada, particularmente dirigida ao ciclo de vida em que nos encontramos, ajuda a viver melhor e até mais tempo.

O Instituto de Medicina da Academia de Ciências norte-americana (um dos mais reputados conselhos de peritos médicos do mundo, que, de forma independente, define linhas de orientação para o governo dos Estados Unidos em matéria de saúde pública) estabeleceu as necessidades ►

▶ nutricionais por escalões de idade. Não há muitas tabelas do género (em Portugal, tão completa, não há nenhuma) e esta “é uma das mais seguidas na investigação em nutrição humana internacional, particularmente quando nos próprios países não existem recomendações específicas para a sua população”, explica Pedro Moreira, o vice-presidente da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

Com base nesses intervalos de idade, a **SÁBADO** traduz, com base na ajuda de vários especialistas, a tabela nutricional em alimentos concretos. Saiba exactamente o que deve comer e quando.

Até aos 8 anos

Antes dos 6 meses de idade a única coisa que se deve comer (ou beber) é leite materno, como recomenda a Organização Mundial de Saúde, ou, na impossibilidade de o fazer, um substituto lácteo. E a partir daí, qual será o melhor alimento para as crianças? O leite. Mesmo com a introdução de outros alimentos, o cálcio continua a ser fundamental para a formação do esqueleto – o ser humano nunca cresce tanto como no primeiro ano de vida. “O ideal é que bebam entre meio litro e três quartos de litro de leite por dia. Leite de vaca nunca antes de um ano, de preferência só a partir dos 3 [até lá, só sucedâneos]. E até aos 2/3 anos, obrigatoriamente gordo”, aconselha a pediatra Carla Rego.

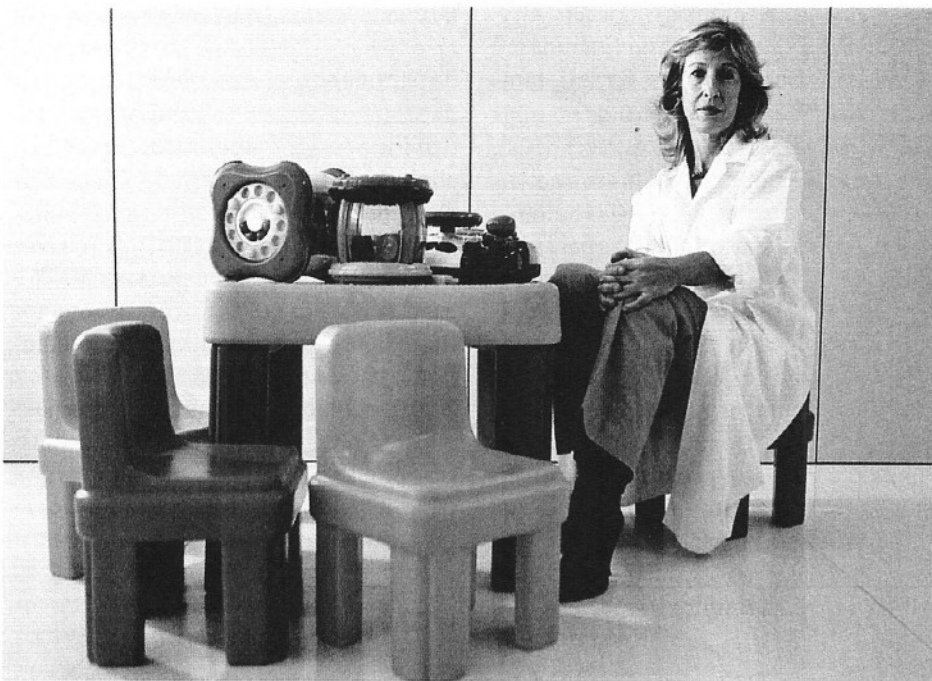
Até aos 3 anos as gorduras são fundamentais para o bom desenvolvimento do sistema nervoso central, das membranas celulares e da retina. A vitamina A (também contida no leite) é muito importante para a visão, indispensável ao crescimento (aumenta a resistência às infecções) e assegura a formação do esmalte dentário. A tudo isto a cenoura acrescenta a função – como a maçã, a pêra e os pêssegos (bons em vitaminas, antioxidantes e fibras) – de ser considerada um alimento “detergente”: comida crua ajuda a limpar os dentes, combatendo as cáries.

Além do mais, a cenoura é igualmente rica

em ferro, importante para o desenvolvimento celular, imunitário e cognitivo: ao mesmo tempo que favorece a concentração e a memória também previne a anemia (por causa do rápido crescimento, a infância é uma altura de risco), evitando a fadiga e o cansaço que podem comprometer o rendimento escolar. O feijão é outro dos alimentos que mais contém ferro. Por causa da casca e do teor de fibra (que pode prejudicar a absorção de outros nutrientes ao nível do intestino, ainda imaturo) só deve ser introduzido depois de as crianças fazerem 1 ano. Mas (como o grão e a ervilha, por exemplo) a partir daí esta leguminosa deve ter presença frequente nos



**O leite é fundamental na infância.
O cálcio e a vitamina A são importantes
para o crescimento e para a visão**



Com muitas vitaminas e fósforo, o milho é bom para as crianças, recomenda a pediatra Carla Rego

magro, que não tem vitaminas lipossolúveis, como a A), ou seja, três chávenas de chá. Ou o equivalente: "Cada chávena corresponde a dois iogurtes, ou a 30 gramas de queijo flamengo (uma fatia fininha), a 50 gramas de queijo fresco ou a 100 gramas de requeijão", diz o nutricionista Pedro Moreira. Para ajudar à absorção do cálcio, a presença de vitamina D no organismo é determinante. Os ovos têm bastante, fornecendo ao mesmo tempo proteínas – pode comer-se até três por semana. E é preciso não esquecer o fósforo (laticínios, peixe, carne, arroz, cereais integrais, frutos secos, etc.), também essencial para a calcificação de ossos e dentes.

Com a aceleração do crescimento, o aumento da massa muscular e do volume de sangue (o fluxo sanguíneo aumenta 33% e a rapariga começa a perdê-lo nos períodos menstruais), há que ter em atenção o ferro, presente no ovo e em alimentos como vegetais de folhas verdes, carne, peixe e pão integral ou de sementes – como tem mais fibra, mais vitaminas, mais minerais do que o refinado (ou branco) é um dos hidratos de carbono eleitos por Pedro Moreira: "O corte de farináceos nesta fase é completamente desaconselhado porque vai desviar as proteínas das suas principais funções plásticas de criação de músculo, renovação da estrutura orgânica, etc., para a do fornecimento de energia."

Esta é a altura em que elas começam com a mania da magre- ▶

Ferro para os adolescentes: o esqueleto cresce 45% e o fluxo sanguíneo aumenta 33%

menus infantis – não só é um hidrato de carbono complexo (fornece energia através de uma assimilação lenta, evitando picos de glicemia), como é muito rico em zinco. E o zinco exerce mais um papel positivo no desenvolvimento da memória e das emoções.

Na introdução da carne, a preferência (não em exclusividade) deve ir para a de aves. O peru, por exemplo, "é uma boa proteína porque tem baixo teor de gordura saturada e também tem imenso zinco". Os ovos – até três por semana – são outra proteína "de alto

Falta não esquecer o peixe e, muito importante, os hidratos de carbono: arroz, massa e batatas fornecem a energia essencial ao rápido crescimento infantil. E o pão que, a partir dos 2/3 anos (com a maturação intestinal), deve ser composto por farinhas de vários cereais.

Dos 9 aos 18

Com 45% do esqueleto a formar-se na adolescência, o cálcio assume importância fundamental – em todas as tabelas nutricionais, incluindo a da Academia de Ciências America-

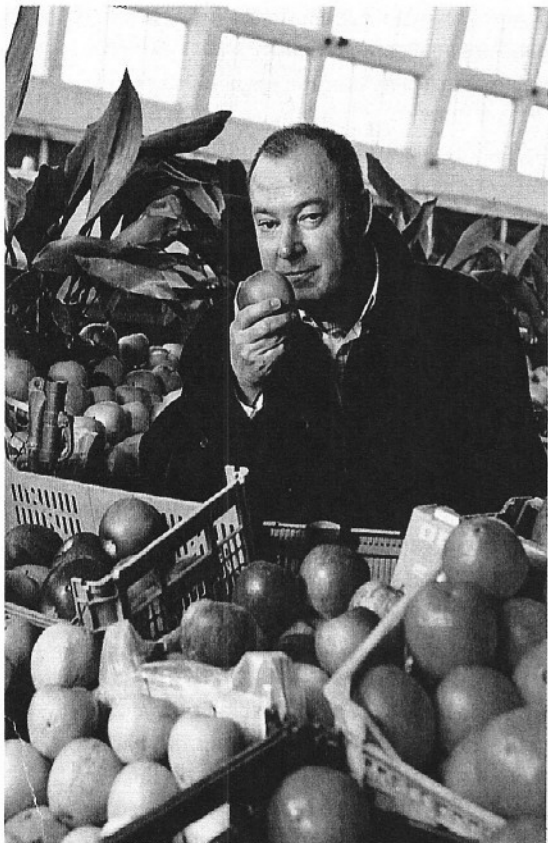
na, a dose recomendada deste elemento atinge os valores mais elevados durante este período. O ideal são 7,5 decilitros de leite por dia (não

Com casca, uma maçã pequena equivale a um comprimido efervescente de vitamina C

valor biológico", reforça a médica do Hospital de São João, especializada em nutrição pediátrica. São uma boa fonte de vitamina A e D (importante para a assimilação do cálcio e para o crescimento).

Os vegetais de folha verde-escura (a sopa é uma boa maneira de os introduzir) também não podem faltar no regime alimentar dos miúdos: têm muitas vitaminas A, C e E (ótimas para o sistema imunitário e a visão) e B (fundamental para o desenvolvimento cerebral e a comunicação dos neurónios). Cláudia Rego elege os brócolos e não esquece o milho: além de fonte das mesmas vitaminas, ainda tem fósforo (bom para os dentes) e é um vegetal que as crianças normalmente gostam de comer.





O caldo-verde fornece ferro e cálcio ao mesmo tempo, diz o nutricionista Pedro Moreira

►za e eles com a de “trabalhar para o músculo”. Mas as dietas que conduzam à privação de alimentos essenciais, como os hidratos de carbono, são um verdadeiro perigo. “Os adolescentes crescem a tal velocidade em termos de estatura e de peso que, se comerem mal, podem mesmo comprometer o seu potencial genético”, alerta o professor da Faculdade de Ciências da Nutrição e Alimentação da Universidade do Porto.

Para uma alimentação equilibrada, os adolescentes devem ainda habituar-se aos 450 gramas, recomendados por dia, de produtos horto-frutícolas: “Sopa ao almoço e ao jantar, mais três peças de fruta”, exemplifica o nutricionista. O co-autor de um trabalho sobre nutrição na adolescência sugere o tomate, importante na prevenção de doenças crónicas metabólicas e degenerativas, e a maçã, prática para levar e comer em qualquer lado, com todas as suas fibras e vitaminas: “Tem tantos compostos que, comida com casca, uma maçã pequena

(com cerca de 100 gramas) pode ter o efeito equivalente a um grama de vitamina C.” Os mesmos 100 gramas de laranja, também recomendada, têm cerca de 60 miligramas (o kiwi tem duas a três vezes mais). Um grama é o que costumam ter os comprimidos efervescentes com esta vitamina, vital para o sistema imunitário e para a absorção de ferro – um mineral muito importante para o desenvolvimento da capacidade cognitiva. Se comerem caldo-verde, através da couve-galega, os adolescentes estarão a ingerir ferro e cálcio ao mesmo tempo. Quando comem carne, queijo ou amêijoas, por exemplo, fortificam-se com zinco, importante para a sua maturação sexual. E se temperarem tudo com alho, ajudam o organismo nos seus mecanismos de desintoxicação.

Dos 19 aos 30

É o período da vida em que as pessoas costumam sentir mais stresse – com a universidade, o fim dos estudos e o primeiro emprego. É a altura

de tomar vitamina B5, um estimulante que ajuda a manter os nervos saudáveis. O ácido pantoténico, como também é conhecida a B5, está presente no abacate, nos laticínios e na galinha, entre outros. Mas o alimento mais rico nesta vitamina é o fígado que também tem ferro, zinco e vitaminas A, D e E. Para Patrícia Almeida Nunes, dietista do Hospital de Santa Maria e especialista em nutrição, este é o melhor ingrediente para uma alimentação equilibrada nesta faixa etária.

Toda a vitamina B, em geral, é recomendada para quem está na casa dos 20. A B1, ou tiamina, (carne de porco, amendoim, pão integral, etc.) participa no funcionamento do sistema nervoso e nos mecanismos de memorização; a B6 (pei-

Amêijoas, ostras e frutos secos melhoram o desempenho cognitivo e o funcionamento cerebral



xe, feijão, banana, batata, etc.) intervêm na formação de aminoácidos essenciais para o sistema imunitário, é importante para o funcionamento cerebral, para a síntese do neurotransmissor serotonina – ligado à sensação de bem-estar – e para ajudar a atenuar os sintomas da síndrome pré-menstrual; a B9, ou ácido fólico (espinafres, alface, espargos, etc.) ajuda a uma boa divisão celular e assume particular importância durante a gravidez, para o desenvolvimento normal do cérebro e da espinhal medula do feto. Dentro dos vegetais de folhas verde-escuras, Patrícia Almeida Nunes destaca o agrião, que, além de ácido fólico, tem também muita vitamina A, C e ferro.

O ferro é outro microelemento fundamental nesta faixa etária: não só participa no desempenho cognitivo e funcionamento cerebral, como combate a anemia e a sensação de cansaço. Amêijoas e ostras têm bastante ferro; os frutos secos como o amendoim, a noz, a amêndoa e o pistácio também – além de serem uma boa fonte de ómega 3, um ácido gordo essencial e muito útil para a redução do colesterol.

Nesta fase em que, com a mudança do estilo de vida, associado ao início da carreira profissional, “geralmente há um grande aumento de peso, tanto nos homens como nas mulheres”, como lembra a especialista,

é bom começar a prevenir as doenças cardiovasculares que começam a aparecer nas décadas seguintes.

Os conselhos vão para a diminuição das carnes vermelhas e a preferência para as de aves e para o peixe. Por ser rica em ómega 3, a sardinha (como o salmão, o atum e a cavala) é outro dos alimentos referidos por Patrícia Almeida Nunes.

Depois é preciso não esquecer os frutos e legumes, cheios de fibras e vitaminas. A manga é dos mais nutritivos: tem potássio, fósforo, magnésio, ferro e vitaminas B, C, E e A, que, através dos ▶

A vitamina B5 é um estimulante que ajuda a controlar o stresse. Existe sobretudo no fígado

► betacarotenos, é uma das principais armas na luta contra os radicais livres, responsáveis pelo envelhecimento precoce. A tudo isto ainda se junta o cálcio, importante para a densificação do esqueleto, que ocorre neste período. Patrícia Almeida Nunes faz uma sugestão: juntar ao leite cacau magro em pó – “é muito rico em fósforo”, explica.

Dos 31 aos 50

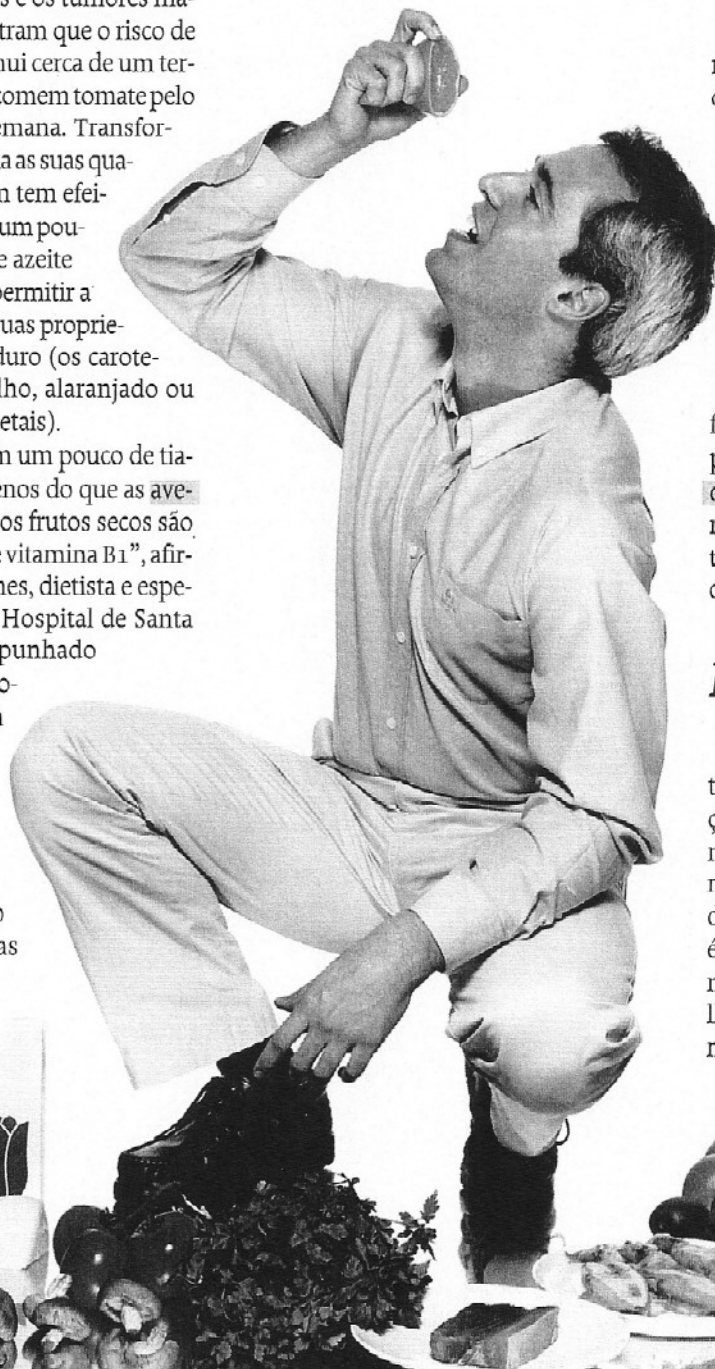
Se gosta de tomate, aprenda a usá-lo de variadas maneiras para não se enjoar – se não estava já habituado a tê-lo no prato, agora é a hora de começar. Rico em licopeno, um carotenóide antioxidante muito eficaz, é excelente para combater o envelhecimento, as doenças cardiovasculares e os tumores malignos. Estudos demonstram que o risco de cancro na próstata diminui cerca de um terço entre os homens que comem tomate pelo menos dez vezes por semana. Transformado em molho, potencia as suas qualidades, mas cru também tem efeito. Deve ser comido com um pouco de gordura (um fio de azeite a temperar serve), para permitir a assimilação de todas as suas propriedades, e tem de ser maduro (os carotenóides estão no vermelho, alaranjado ou amarelo dos frutos e vegetais).

O tomate também tem um pouco de tiamina, embora muito menos do que as avelãs e as nozes: “De entre os frutos secos são os que têm maior teor de vitamina B1”, afirma Patrícia Almeida Nunes, dietista e especialista em nutrição do Hospital de Santa Maria, em Lisboa. Um punhado por dia (cerca de quatro nozes ou seis avelãs) é bom para incentivar a actividade muscular e para combater os efeitos do sedentarismo que começa a instalar-se neste período. “A partir dos 30 as pessoas, sobretudo as mulheres, vão aumentando de peso

lentamente sem dar conta. O casamento faz com que se saia menos de casa e se reduza o exercício e a actividade física. E depois já se passou o pico das necessidades energéticas (até aos 25 anos) mas continua-se a comer o mesmo”, descreve a perita alimentar do Hospital de Santa Maria.

Para reagir à fadiga, física e mental, de quem trabalha a tempo inteiro e ainda tem filhos para cuidar, Patrícia Almeida Nunes sugere alimentos ricos em minerais como a fruta e os legumes – “a sopa é excelente”. O kiwi tem

Tempere os seus pratos com salsa e adicione à refeição uma excelente fonte de ferro



potássio, fósforo, magnésio, cálcio, sódio, ferro e o dobro ou o triplo da vitamina C da laranja. É um alimento óptimo e, como também tem vitamina A (sobretudo presente nos frutos e legumes alaranjados), ainda é bom para retardar a degradação da visão, que normalmente começa a partir dos 40 anos.

A vitamina E (queijo, azeite, óleos vegetais...) não só ajuda nos problemas de vista, como na luta contra as doenças cardiovasculares e o envelhecimento, nomeadamente o da pele e o seu enrugamento, podendo aqui combinar-se com a vitamina B, sobretudo a B3 (a carne de aves tem muita), a B6 (peixe e frutos, dos quais se destaca a banana), e a B8, ou biotina, que a especialista lembra existir nos cogumelos.

É a altura de prevenir os riscos do colesterol elevado e insistir nos alimentos ricos em omega 3 – o atum é óptimo. Já o magnésio reduz a mortalidade e as complicações decorrentes dos problemas cardiovasculares: “O arroz integral é dos alimentos que o têm em maior teor, como o muesli e as lulas, que são uma proteína saudável e de baixo valor calórico”, recomenda Patrícia Almeida Nunes.

Tempere os seus pratos com salsa e adicione à refeição uma excelente fonte de ferro. Não se esqueça da prevenção da osteoporose através do cálcio: “Leite, mas também queijo meio-gordo; tem maior teor de gordura, mas também mais vitamina D [importante para a absorção do cálcio]”, sugere a especialista.

Dos 51 aos 70

A partir dos 50 o cálcio assume novamente (depois da infância e da adolescência) função primordial, agora na defesa do organismo contra as consequências do envelhecimento. O esqueleto já começou a perder densidade há 20 anos (a partir dos 30), mas é a partir desta altura que a osteoporose tem mais consequências. Sobretudo para as mulheres que, não só têm os ossos mais pequenos e mais fracos do que os homens, como vêm o risco de descalcificação aumentado com a ►

**Depois dos 30
apoie-se na vitamina C
para combater o cansaço
e o stresse do trabalho**

Depois dos 70 eleja as pêras: têm fibras, vitaminas e antioxidantes. E não esqueça a água



▶ entrada na menopausa. A melhor opção passa a ser o iogurte magro: “Tem maior teor de cálcio do que o iogurte normal, por causa da maneira como é feito – muitas vezes adicionam-lhe concentrado de leite em pó e gelatina pura”, explica Patrícia Almeida Nunes, a directora do serviço de dietética do Hospital de Santa Maria. Já o leite não convém que seja magro, porque sem a gordura perde a vitamina A, lipossolúvel. Também há cálcio nos legumes de folha verde-escura, por exemplo. E estes, como os óleos de origem vegetal (girassol, soja, milho, etc.), os peixes de mar e o leite, entre outros, têm igualmente muita vitamina E, importantíssima para duas situações de risco nesta idade: o bom funcionamento das articulações e dos olhos.

Como antioxidantes, as vitaminas E e C (a manga, por exemplo, tem as duas) actuam na prevenção das cataratas. E a luteína (presente nos espinafres, brócolos, ervilhas, kiwis, pêsegos...) previne a degenerescência macular da idade, uma doença que afecta a visão central e que pode levar à cegueira.

Patrícia Almeida Nunes lembra que é nesta faixa etária que a maioria da população diminui grandemente o nível de actividade física. Na hora de escolher, é melhor optar pelos cereais integrais (arroz, massa, pão), ao mesmo tempo boas fontes de energia e de vitamina do complexo B, que ajudam a conservar a qualidade dos nervos, dos ossos e da pele, atenuando o lado visível do envelhecimento: as rugas.

Por serem ricos em fibra, os alimentos integrais juntam-se também à lista de recomendações anticolesterol, encabeçada pelos peixes gordos como o salmão, a sardinha, a cavala e o atum. Esses alimentos ajudam na luta contra as doenças cardiovasculares.

No combate ao cancro, não se esqueça do tomate (vermelho ou maduro). Como poderoso antioxidante, é uma arma muito útil contra os radicais livres, responsáveis pelo aparecimento de muitos tumores malignos. E está provado que para evitar o cancro da próstata pode ser mesmo decisivo.

Mais de 70

“Se me perguntar qual é o alimento mais importante para os seniores eu digo logo: é a água.” Oito copos por dia, recomenda a nutricionista Cláudia Afonso, o que é muito mais do que, nesta faixa etária, se costuma beber: “À medida que vamos envelhecendo vamos perdendo a noção de sede, é uma coi-



MICABANA.NET

O iogurte magro tem mais teor de cálcio do que o normal, explica a dietista Patrícia Almeida Nunes

Com a idade perdem-se enzimas digestivas e muitas pessoas começam a ter dificuldade em digerir o leite, queixando-se de des-

Contra o cancro da próstata como tomate maduro com um pouco de gordura

conforto gástrico e/ou intestinal. Mas o cálcio (vital para os ossos e o combate à osteoporose) e as vitaminas dos lacticínios são – diz a especialista alimentar a meio de um doutoramento em nutrição geriátrica – importantíssimos para os mais velhos. Em substituição dos recomendados três copos de leite diários, Cláudia Afonso sugere queijo (não gordo) ou iogurte, líquido ou sólido, que ajuda a compensar os desequilíbrios intestinais usuais nesta fase da vida. O mesmo se verifica com a pêra: além das vitaminas, comida com casca tem muita fibra. A maçã também é ótima em an-

ti oxidantes (combatem os radicais livres, que levam ao envelhecimento); o potássio da banana ajuda a evitar derrames cerebrais e a combater a degradação cognitiva; e os citrinos, como a laranja e o kiwi, fornecem a vitamina C que fortalece o sistema imunitário e, junta-

mente com a vitamina E, combatem os problemas de visão, como as cataratas. Óleos vegetais crus (de milho, girassol, amendoim, etc.) são ótimas fontes de vitamina E, um potente antioxidante que, nalguns ensaios, já se revelou

eficaz para aliviar as dores articulares: “Pode juntar-se ao azeite, nas saladas, por exemplo”, sugere a nutricionista.

Apologista da alimentação “tão variada quanto possível”, Cláudia Afonso sublinha a necessidade de se comer “de tudo um pouco”, não esquecendo, a carne, de preferência a magra (frango, peru, coelho), o peixe e os hidratos de carbono complexos – pão, arroz, massa e batata. ■

FICHA TÉCNICA FOTOS: CARLOS RAMOS; PRODUÇÃO: PEDRO MARQUES MENDES; MAKE UP: ANA JUDAS; MODELOS: VÍTOR MARTINS, MARIA JOSÉ SANTOS, CRISTINA FONSECA, SÉRGIO NEVES, JOANA CARRETAS E LOURENÇO MOREIRA DIAS

ANEXO VI

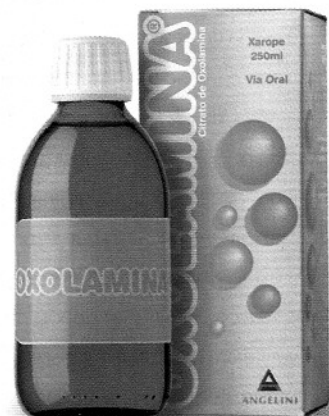
Anúncio

eu tossia, tu tossias, ele tossia.

DÊ UM PONTO FINAL À TOSSE



Oxolamina tem uma ação mais completa sobre a tosse, pois para além de aliviá-la, também trata a sua causa, devido ao seu poder anti-inflamatório. Para a toda a família: adultos e crianças (a partir dos 4 meses). Não provoca sonolência e tem um sabor agradável framboesa. Oxolamina há 40 anos a tratar a tosse da família.



OXOLAMINA®
O PONTO FINAL DA TOSSE