



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

Ana Sofia Ferreira Landeiro

PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA:
O CONCURSO DE LEITURA EM VOZ ALTA NA AULA DE
PORTUGUÊS E DE ALEMÃO

Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e do
Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário

Setembro de 2009



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

Ana Sofia Ferreira Landeiro

**PARA A PROMOÇÃO DA LEITURA EM VOZ ALTA:
O CONCURSO DE LEITURA EM VOZ ALTA NA AULA DE
PORTUGUÊS E DE ALEMÃO**

Dissertação/Relatório de Estágio no âmbito do Mestrado em Ensino do Português e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, orientada pelo Professor Doutor João Veloso e apresentada à Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Setembro de 2009

RESUMO

A competência da leitura é importante para o desenvolvimento cognitivo, ao nível do pensamento e do espírito crítico do indivíduo, e na aquisição de outras competências, como a escrita e a oralidade. Deste modo, surge, neste trabalho, a problemática em torno do tipo de leituras realizadas em contexto de sala de aula: o predomínio da leitura silenciosa sobre a leitura em voz alta.

A presente investigação foi fruto do período de estágio pedagógico realizado na Escola Secundária Filipa de Vilhena, no Porto, durante o ano lectivo de 2008/2009.

De forma a promover a prática mais frequente da leitura em voz alta em contexto de sala de aula e de verificar quais os parâmetros de maior dificuldade evidenciados pelos alunos neste tipo de leitura, procuramos observar qual o papel que a competência da leitura tem na sala de aula, fazendo uma breve análise dos Programas da disciplina de Português e da disciplina de Alemão e dos estudos de vários autores da área em questão.

Pretendemos apresentar alguns dados relativos ao nível de literacia no nosso país, através de dois estudos recentes realizados pelo *Plano Nacional de Leitura (PNL)* e pela *Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL)*, com o intuito de proceder a uma breve reflexão sobre o grau de literacia dos portugueses. Procuramos ainda exercitar e incentivar a leitura em voz alta através de um Concurso de Leitura e dar algumas sugestões sobre actividades de promoção de leitura, de maneira a ajudar outros professores ou profissionais de ensino na elaboração e execução das mesmas. Por fim, procuramos fazer uma breve reflexão sobre como avaliar a leitura e em que parâmetros situar essa avaliação, tendo sempre em conta as dificuldades que tal acto pode acarretar.

Assim, neste relatório final de estágio focaremos a promoção da leitura em voz alta em contexto de sala de aula, tendo em conta todos os contributos que a mesma pode proporcionar aos nossos discentes.

ABSTRACT

Reading competence is important for the development of cognitive functions in an individual, namely critical thought, as well as the acquisition of other skills such as oral and written. As such it came up, in the context of this work, questions revolving around the type of reading carried out in the context of a classroom: the predominance of silent reading over oral reading.

The investigation presented here is the result of a pedagogic internship done in Escola Secundária Filipa Vilhena, in Oporto, in the academic term of 2008/2009.

In order to promote the habit of oral reading in a classroom context and to verify the parameters in which students show more difficulty, regarding this type of reading, we observed the role that reading competence has within the classroom. In order to accomplish this, we did a brief analysis of the curriculum for the following syllabus: Portuguese and German as well as analyzing the work of various authors in both fields of knowledge.

It is our intention to present some data regarding the level of literacy in our country, through two recent studies carried out by *Plano Nacional de Leitura (PNL)* and *Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL)*, in order to briefly reflect about the Portuguese level of literacy. We also tried to foment and motivate the habit of oral reading through a reading competition and gave suggestions about activities that promote reading, in order to help other teachers and in the creation and execution of said activities. Finally we made a brief reflection on how to evaluate reading and in which parameters that evaluation should fit, always taking into consideration the difficulties that can come of such act.

In conclusion, in this final internship report, we focused on the promotion of oral reading in classroom context, taking into account every benefit said reading can provide to our students.

Aos Pais
À Mafalda
Ao Pedro

AGRADECIMENTOS

Ao Professor Doutor João Veloso, orientador de relatório final de estágio, pelo constante apoio, pela confiança transmitida e pelo tempo dedicado durante a orientação deste relatório final. Agradeço-lhe imenso os sábios e úteis conselhos.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte, um sentido agradecimento pelo incentivo, pela ajuda, pela disponibilidade e pela amizade demonstrada durante todos os momentos deste Mestrado.

À Dra. Simone Tomé pelo carinho e dedicação que sempre mostrou ao longo deste ano de Mestrado, tentando sempre com que fizesse o melhor. Agradeço imenso os ensinamentos e conselhos que me foi transmitindo.

À Dra. Madalena Afonso e à Dra. Isabel Gonçalves, minhas orientadoras de estágio, pela paciência, pela dedicação, pela disponibilidade e pelos conhecimentos que me transmitiram durante o estágio. Hoje sinto-me uma pessoa diferente profissionalmente, tudo graças a elas.

Aos meus alunos de Português e de Alemão pela forma como permitiram que este trabalho fosse elaborado e pela forma como colaboraram durante todo o meu estágio. Agradeço a paciência e a oportunidade que me facultaram de aprender a ser professora.

Aos meus pais e à minha irmã pelo amor, pelo apoio, pelo carinho e incentivo constantes. Graças a eles, enfrentei todos os momentos com coragem e determinação. Muito obrigada por fazerem parte da minha vida e de festejarem os meus sucessos como se fossem os seus próprios sucessos.

Ao Pedro pela paciência, pela dedicação, pelo apoio e pelo amor desmesurados. Com a presença dele, a vida é bem mais sorridente e especial.

À Joana pela amizade, pela força e pelas palavras carinhosas de incentivo. Obrigada pela presença constante nos momentos soltos da vida e pela amizade duradoura.

Ao André pelo apoio e pela disponibilidade imediatos. Obrigada pela amizade constante.

A alguns colegas estagiários que sempre me motivaram e me foram transmitindo apoio e carinho. Obrigada pelos desabafos e pelas experiências trocadas!

A todos, um bem-haja!

ÍNDICE

RESUMO	ii
ABSTRACT	iii
DEDICATÓRIA	iv
AGRADECIMENTOS	v
1. APRESENTAÇÃO	4
2. OBJECTIVOS DO ESTUDO	5
3. CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO TEÓRICA	7
3.1. A leitura na sala de aula	7
3.2. Os hábitos de leitura em Portugal	13
3.2.1. Estudo encomendado pela <i>APEL</i>	14
3.2.2. Estudo encomendado pelo <i>PNL</i>	16
3.3. Algumas actividades para a promoção da leitura na sala de aula.....	20
3.3.1. O Concurso de Leitura em voz alta	33
3.4. A avaliação da leitura	35
3.4.1. A avaliação da leitura em voz alta	39
3.5. Propostas de possíveis estratégias de melhoria da leitura em voz alta	42
4. CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO	45
4.1. A Escola Secundária Filipa de Vilhena	45

4.2. As turmas-alvo:	49
4.2.1. 10º C – Português	
4.2.2. 12º G/H – Alemão, nível 2	
5. CAPÍTULO III – METODOLOGIA E INSTRUMENTOS	51
5.1. Descrição e justificação da metodologia adoptada	51
5.2. Descrição e justificação dos instrumentos utilizados	54
5.3. Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos	58
6. CAPÍTULO IV – RESULTADOS	60
6.1. Descrição dos resultados obtidos	60
6.2. Informação sobre a confirmação ou não confirmação das previsões iniciais	67
7. CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS	68
7.1. Discussão dos resultados obtidos	68
7.2. Considerações sobre a validade dos resultados	73
7.3. Limitações do trabalho de investigação	73
7.4. Considerações sobre o interesse e a novidade dos resultados obtidos	74
8. CAPÍTULO VI - CONCLUSÃO	75
9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	78

10. ANEXOS	82
ANEXO 1: Concurso de Leitura em voz alta – Disciplina de Alemão	83
1.1. Grelha de avaliação da leitura em voz alta – versão Professoras	83
1.2. Grelha de avaliação da leitura em voz alta – versão Alunos	84
1.3. Resultados da avaliação da leitura em voz alta	85
1.4. Textos utilizados na 2ª ronda do Concurso de Leitura	86
1.5. Questionário sobre o Concurso de Leitura em voz alta	88
1.6. Gráfico de barras verticais sobre o impacto da leitura em voz alta na aprendizagem da língua alemã	89
1.7. Gráfico circular sobre as dificuldades encontradas durante a leitura	89
1.8. Gráfico de barras verticais sobre os parâmetros de avaliação onde os alunos encontraram maior dificuldade	90
1.9. Gráfico circular sobre a dificuldade de avaliação da leitura dos colegas	90
1.10. Gráfico de barras verticais sobre a eficácia dos parâmetros utilizados na avaliação da leitura	91
 ANEXO 2: Concurso de Leitura em voz alta – Disciplina de Português	92
2.1. Grelha de avaliação da leitura em voz alta – versão Professoras e Alunos	92
2.2. Resultados da avaliação da leitura em voz alta	93
2.3. Textos utilizados na 1ª ronda do Concurso de Leitura	94
2.4. Texto utilizado na 2ª ronda do Concurso de Leitura	99
2.5. Questionário sobre o Concurso de Leitura	101
2.6. Gráfico de barras verticais sobre o impacto da leitura em voz alta na aprendizagem da língua portuguesa	102
2.7. Gráfico circular sobre as dificuldades encontradas durante a leitura	102
2.8. Gráfico de barras verticais sobre os parâmetros de avaliação onde os alunos encontraram maior dificuldade	103
2.9. Gráfico circular sobre a dificuldade de avaliação da leitura dos colegas	103
2.10. Gráfico de barras verticais sobre a eficácia dos parâmetros utilizados na avaliação da leitura	104

1. APRESENTAÇÃO

No âmbito do Mestrado em Ensino do Português e do Alemão no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, apresentamos um projecto que pretende promover o exercício da leitura, em especial da leitura em voz alta em contexto de sala de aula, e alertar para as dificuldades decorrentes da falta desta prática e para as vantagens que a mesma pode produzir na aprendizagem e desenvolvimento dos alunos.

Num período em que existem estudos ao nível da literacia, realizados no âmbito do *Plano Nacional de Leitura (PNL)* e da *Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL)*, cujos resultados revelam grandes dificuldades na leitura e compreensão dos textos por parte dos alunos, torna-se necessário promover na sala de aula o prazer pela leitura e o revitalizar da leitura em voz alta.

Assim, é necessário que as disciplinas das línguas, neste caso as disciplinas de Português e Alemão, tentem proporcionar aos alunos a capacidade de estes adquirirem competências (ler, escrever, ouvir e falar) que, de certo modo, também lhes serão úteis nas restantes disciplinas e no seu futuro.

Por essa razão, vemos, no caso do Português e, mais raramente, no caso do Alemão, a aquisição do conhecimento e do domínio de estruturas de linguísticas básicas no Ensino Básico como espécie de reforço e alicerce para o Ensino Secundário, onde a complexidade e o aprofundamento vai sendo cada vez maior ao nível da oralidade, da leitura, da escrita e do funcionamento da língua.

A leitura adquire especial destaque porque educa o indivíduo, no sentido de este decodificar os sentidos explícitos e implícitos presentes em diferentes tipos de textos que lhe surgem no seu quotidiano, na sua vida pessoal, escolar e profissional. Prepara-o, portanto, para a aquisição e sistematização das restantes competências.

No sentido de educar e promover a leitura, especialmente da leitura em voz alta em contexto de sala de aula, torna-se necessário colocar as seguintes questões: qual o impacto que o exercício de leitura em voz alta tem na aprendizagem dos alunos? Será que os alunos lêem melhor quando já conhecem o texto do que quando contactam com ele pela primeira vez? A compreensão do texto é necessária para o sucesso da leitura? Quais os parâmetros que devem ser avaliados durante o exercício de leitura em voz alta? Quais as dificuldades mais comuns, entre os alunos, na leitura em voz alta? Terá o Professor facilidades na

avaliação? Como poderá remediar possíveis problemas de leitura apresentados pelos alunos? Como poderá manter ou melhorar o bom desempenho de leitura dos alunos que lêem bem?

Tendo em conta os estudos que foram realizados nesta área, espera-se que o presente trabalho venha a corroborar as conclusões que foram encontradas, procurando especificar instrumentos e metodologias de promoção da leitura, em especial da leitura em voz alta, assim como propostas pedagógico-didáticas do remediação e melhoria do desempenho dos alunos durante a sua leitura, não pondo de parte, naturalmente, o muito que ainda poderá ser feito dentro desta área.

A presente investigação baseou-se na observação e execução de prática pedagógica através de um Concurso de Leitura em voz alta, fazendo uso de uma grelha de avaliação da leitura em voz alta preenchida por professoras e alunos e de um questionário preenchido pelos alunos após a realização do Concurso de Leitura em voz alta.

Esta recolha de dados realizou-se durante o ano lectivo de 2008/2009 na Escola Secundária Filipa de Vilhena, no Porto, em duas disciplinas diferentes: Português e Alemão, do 10º e 12º ano de escolaridade, respectivamente. Por ser realizado em contexto de Estágio Pedagógico, o tempo de recolha e de realização das actividades limitou o estudo a efectuar, uma vez que o número de aulas disponíveis para a realização desta actividade e consequentes actividades de remediação e melhoria podem não ter sido suficientes para um estudo mais profundo.

Primeiramente, passaremos a explanar toda a investigação que foi feita durante este ano lectivo. Para tal, torna-se necessário começar pela reflexão sobre o papel da leitura na sala de aula, em especial da leitura em voz alta, tendo em conta os Programas das disciplinas de Português e Alemão e os diversos estudos que foram realizados dentro desta área.

2. OBJECTIVOS DO ESTUDO

- a) Promover o exercício da leitura, em especial da leitura em voz alta em contexto de sala de aula.

- b) Sugerir algumas actividades para a promoção da leitura, com destaque para a leitura em voz alta.
- c) Fazer um levantamento dos principais problemas detectados no exercício da leitura em voz alta.
- d) Sugerir alguns parâmetros de avaliação da leitura em voz alta.
- e) Identificar o impacto da leitura em voz alta na aprendizagem de competências de leitura e competências linguísticas nos alunos.
- f) Procurar actividades de remediação e melhoria do desempenho dos alunos na leitura em voz alta.

3. CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO TEÓRICA

3.1. A leitura na sala de aula

A leitura é uma competência de extrema importância em contexto de sala de aula. Nas disciplinas de Português e Alemão, surge sempre aliada às competências da escrita, da oralidade e do funcionamento das línguas. Porém, tendo em conta as línguas que são alvo de investigação, é de imediato visível que não se pode comparar a importância e o modo de execução das actividades de leitura em cada uma das disciplinas. No contexto aqui considerado, a disciplina de Português é a de língua materna, na qual os níveis de conhecimento e domínio das estruturas linguísticas são mais avançados e complexos, e a disciplina de Alemão é de língua estrangeira, na qual os níveis de conhecimento e de domínio das estruturas linguísticas são muito básicos, correspondentes ao nível de iniciação.

Não há dúvidas de que as duas disciplinas não são comparáveis ao nível da importância e das exigências dadas a esta competência, mas podemos constatar, pondo de parte estes últimos aspectos, que, para ambas, é claro que a leitura é necessária para o processo de ensino-aprendizagem, permitindo ao indivíduo a construção do conhecimento. Este conhecimento resulta da relação entre o texto e o leitor e envolve processos cognitivos variados, tal como é afirmado no Programa de Português:

“(...) esta interacção estratégica entre texto e leitor envolve processos cognitivos de natureza distinta, uma vez que o texto é uma rede complexa de pressupostos (referenciais, semânticos, pragmáticos) e a não existência de quadros comuns de referência limita a compreensão, a prospecção e a avaliação do texto por parte do leitor”¹

Para o aluno não basta só identificar sinais gráficos, palavras, mas sim compreender, interpretar e relacionar o que for mais importante e significativo naquele momento. A competência leitora reside na quantidade e qualidade da competência linguística e no

¹ cf. *Programa de Português 10º, 11º e 12º anos*, 2001/2002: 22

domínio das estratégias metacognitivas. Desta forma, a noção de “compreensão” está intimamente associada à leitura e é resultante da interacção entre o leitor, o texto e o contexto. Daí que, mesmo na língua estrangeira, o Programa de Alemão consagre que:

“3. Ler com eficácia significa saber:

- compreender os textos de grau de dificuldade adequado ao seu nível de competência linguística;*
- interpretar esses mesmos textos;*
- analisar e avaliar textos de carácter diversificado acessíveis ao seu nível real de conhecimentos e desenvolvimento psicológico”²*

Ora, qualquer criança, desde pequena, tem contacto com a leitura em casa, na escola, no meio onde vive, isto é, lê e compreende o mundo que a rodeia. Contudo, quando esta criança começa a desenvolver-se fisicamente, psicologicamente e cognitivamente, passa a ter na escola um espaço primordial de trabalho e valorização da leitura, permitindo assim o desenvolvimento do gosto pela leitura, onde *“um mundo se abre de experiências a projectar, de enriquecimento, de entretenimento, de realizações”* (SOARES, 2003: 15) e onde existe a aquisição do conhecimento. A leitura deve ser estimulada desde muito cedo, desde o tempo de infância, pelos pais e pela escola, senão o aluno nunca conseguirá escrever e expressar-se de forma correcta e, consequentemente, nunca conseguirá ser um indivíduo capaz de se adaptar às diferentes exigências do mundo em que vive. Assim, numa altura em que a criança já se encontra escolarizada, é dever da escola *“estimular a leitura em si mesma indo ao encontro dos gostos pessoais do aluno, fomentando o prazer de ler”* (ME/DES, 2001/2002: 24).

O aluno, para poder ler, especialmente em voz alta, precisa de aprender a ler, isto é, de dar vida aos sinais gráficos que se encontram mortos no papel, de dar voz ao escritor que se encontra ausente, de dar corpo sonoro ao texto que se encontra diante dos seus olhos. Precisa de olhar o texto e só depois vocalizá-lo. Segundo JEAN (2000: 34), *“ler é justamente dar vida a signos mortos, até mesmo numa perspectiva contemporânea da escrita”*, e é este dar corpo e voz ao texto, é este empréstimo e apagamento da própria identidade que faz o sucesso da leitura em voz alta. Deste modo, quando um aluno lê em

² cf. Programa de Alemão 10º, 11º e 12º anos – nível de Iniciação, 2001: 8

voz alta, atribui um carácter concreto às palavras, tornando as histórias mais vivas e com uma origem verdadeira e evidente, resultantes da imaginação e criatividade de um escritor, onde os sons que são pronunciados pelo leitor entram no ouvido do ouvinte e lá permanecem como memórias de prazer e fascínio. Como refere SOARES (2003: 54), “*é como se a história que se vai desenhando no espaço incolor da nossa mente fosse acompanhada de uma banda sonora que lhe reforça o poder comunicativo*”.

A leitura em voz alta deve reflectir um acto de aprendizagem e não uma simples memorização de um texto, pois o leitor deverá compreender, reflectir, raciocinar e concentrar-se no texto, para que os ouvintes compreendam o que está ser lido.

Este tipo de actividade remonta à antiguidade greco-latina, quando eram raros os indivíduos que sabiam ler, a actividade de memorização de textos era um acto comum e a escrita impressa, como hoje a conhecemos, estava longe de proliferar e reinar; era vista como uma actividade de distracção e não como uma aprendizagem da leitura. Não precisamos de recuar muito no tempo para ver que a leitura era apenas considerada um acto maquinal de pronúnciação. Aliás, ainda nas primeiras décadas do século passado, segundo FIGUEIREDO (2005: 60), o acto de ler equivalia “*a ler em voz alta e a compreensão era sinónimo de pronúncia correcta*”, isto é, era uma actividade de repetição mecânica e de decifração de vocábulos, que relegava a compreensão, como hoje a entendemos, para um plano completamente desconhecido.

O domínio da leitura em voz alta sobre a leitura silenciosa foi perdendo terreno a partir da década de 70 do século passado, fazendo com que a leitura silenciosa seja, nos dias de hoje, a prática mais corrente dentro da sala de aula por se tratar de uma leitura mais rápida, onde só os olhos e o cérebro funcionam, escamoteando todas as outras capacidades e dificuldades que durante uma leitura em voz alta se tornariam mais evidentes. A leitura em voz alta é, hoje em dia, direccionada quase unicamente para as crianças que se encontram numa fase de aprendizagem e desenvolvimento das capacidades leitoras, altura em que é necessário verificar se a aprendizagem está a repercutir efeitos ou não. Ora, não queremos, de todo, contrariar a importância que os primeiros anos de aprendizagem têm para o desenvolvimento da leitura. Aliás, por um lado, partilhamos da opinião de PINTO (1998) relativamente ao facto de haver uma ligação importante entre uma leitura indirecta (oral) em fase pré-escolar e uma leitura directa (silenciosa) em fase posterior. Segundo a autora,

*“Exercícios do tipo **aprender a ouvir**, caso da leitura indirecta, e – mais tarde – **aprender a ver**, caso da leitura directa (silenciosa), são práticas nas quais se deve insistir não só para treinar a memória imediata auditiva e visual e a sua abrangência de acordo com a idade mas também para que não se venham a instalar mais tarde problemas de linguagem oral e escrita”³*

De facto, a união destes dois tipos de leitura é importante para a autonomia e desenvolvimento linguísticos do aluno. Por outro lado, é também da nossa opinião que a leitura em voz alta não deve, de maneira nenhuma, ficar destinada apenas à fase inicial de aprendizagem da competência da leitura. Ela deve ser incentivada ao longo da escolaridade, principalmente quando os alunos desistem da sua prática, quando não saboreiam as palavras, os textos, quando não se deliciam a ouvir fantásticas histórias, que ecoam nos seus ouvidos e que perduram na memória, preferindo fechar-se dentro do seu corpo e calar-se para sempre.

Naturalmente, nem todos os alunos estão aptos a ler em voz alta. Se há aqueles que o fazem com extrema facilidade, também há outros que tendem a fracassar. Todavia, nestes últimos casos, o aluno que é tímido ou “tropeça” frequentemente nas suas leituras em voz alta não deve ser alvo de troça ou de desprezo. É precisamente neste campo que o professor deve actuar, deve ter coragem para ajudar e incentivar este aluno a prosseguir com as suas leituras, a não desistir, a encontrar deleite nas palavras e nas histórias que reproduz. O acto de ler deve dar prazer, deve ser espontâneo, deve dar motivação para futuras leituras, deve desenvolver capacidades de comunicação, deve formar uma estrutura cognitiva rica e flexível, deve proporcionar destrezas que conduzam à detecção e resolução de problemas e à mudança de padrões de comportamento (FIGUEIREDO, 2005: 65). O professor não deve ensinar a leitura; deve antes procurar que os alunos aprendam a leitura, pois a leitura deve ser um acto que se constrói (SEQUEIRA e SIM-SIM, 1989) através de uma prática frequente na escola e ao longo da vida. Ler é um acto individual, no qual o aluno deve estabelecer uma relação próxima com o seu texto. Não basta que este saiba ler, no sentido de verbo intransitivo, como refere SOARES (2003), isto é, que apenas conheça as letras do alfabeto e as junte em palavras; é necessário que o sentido do verbo transitivo,

³ cf. PINTO, MARIA DA GRAÇA (1998). *Saber viver a Linguagem, Um Desafio aos Problemas da Literacia*. Porto: Porto Editora, 45.

o de “enunciar ou percorrer com a vista, entendendo um texto impresso ou manuscrito” (*idem, ibidem*: 63), também seja praticado, para que compreenda todos os sons que por ele são proferidos, o sentido de todas as palavras que se encontram reunidas naquele texto. No fundo a mensagem que alguém, o escritor, pretende transmitir e a que o leitor passa a dar corpo e voz.

A um nível diferente das reflexões técnico-científicas sobre a leitura e a motivação para ela, um autor francês, Daniel Pennac, propõe-nos uma reflexão muito pertinente, de carácter literário ou filosófico, sobre estas mesmas questões. Este autor é peremptório em relação ao acto de ler, pois, segundo ele, o verbo “ler” também não pode ser usado no modo imperativo porque simplesmente:

“(...) não suporta o imperativo. É uma aversão que compartilha com outros: o verbo amar... o verbo sonhar... É evidente que se pode sempre tentar. Vejamos: “Ama-me!” “Sonha!” “Lê!”. “Lê, já te disse, ordeno-te que leias!”

-Vai para o teu quarto e lê!

Resultado?

Nada.

Ele adormeceu sobre o livro (...)”⁴

Desta forma, um professor nunca deverá colocar o aluno perante a constante obrigação da leitura e o constante controlo das leituras que este faz. Ora, todos nós sabemos que a motivação para fazermos algo vem do nosso interior e nunca do exterior; tem que haver predisposição e essa deve ser espontânea, senão não trará frutos. Tal facto também é válido para o caso da leitura. O controlo das leituras só deverá existir no sentido de ajudar os alunos a compreenderem o texto e não no sentido de controlar se estes lêem muito ou pouco, o mesmo se passa com a limitação das escolhas literárias dos alunos às escolhas que o professor quer, porque os gostos são pessoais e nunca se sabe qual será o livro com o qual o aluno estabelecerá uma relação especial. Segundo POSLANIEC (2005), o professor também não deve censurar as leituras dos alunos e mostrar que o livro que este lê não é bom. O importante é que os alunos iniciem a sua leitura e que esta produza prazer e passe a

⁴ cf. PENNAC, DANIEL (1998). *Como um Romance*. Porto: Edições Asa, 11

ser prática assídua. Não deve ainda impor um ritmo de leitura – como acontece na leitura de obras integrais – pois, deste modo, a leitura irá ser vista como uma obrigação, um fardo e não como um prazer. No fundo, temos, enquanto professores, que incentivar os alunos a lerem, a procurarem um contacto íntimo com um livro que os encanta, no caso de este contacto ainda não ter existido e no caso de este ter sido “adormecido” por alguma resistência, por alguma desistência.

Neste âmbito, PENNAC (1998) afirma que o aluno-leitor terá que ser incentivado, mas deixado livre ao mesmo tempo. Qualquer leitor tem os seus direitos que devem ser respeitados, para que possa viver a leitura de forma plena e descomprometida. Esses direitos são os que se seguem:

"Os Direitos Inalienáveis do Leitor:

- 1. O direito de não ler.*
- 2. O direito de saltar páginas.*
- 3. O direito de não acabar um livro.*
- 4. O direito de reler.*
- 5. O direito de ler não importa o quê.*
- 6. O direito de amar os “heróis” dos romances.*
- 7. O direito de ler não importa onde.*
- 8. O direito de saltar de livro em livro.*
- 9. O direito de ler em voz alta.*
- 10. O direito de não falar do que se leu”(idem, ibidem: 139)*

Estes direitos são interessantes e pertinentes na medida em que deixam ao leitor o papel primordial de escolha, um certo livre-arbítrio em relação à leitura.

O incentivo e a promoção da leitura podem e devem ser cultivados pela escola, pelo professor, que constrói os alicerces necessários, mas só o aluno-leitor pode continuar a edificar essa estrutura, só ele pode fazer dela um arranha-céus ou mantê-la como uma construção inacabada. Quando falamos em “professor”, não estamos, de maneira alguma, a confinar a tarefa apenas ao professor de Português, é certo que este detém aquele que é quase o papel primordial no ensino da leitura e na motivação para a mesma, mas também os professores de outras disciplinas devem possibilitar aos alunos o contacto com textos de

diferentes tipologias e diferentes assuntos e, desta forma, motivá-los para a leitura. Só assim o aluno se vai abrindo e adaptando a novos mundos que lhe são oferecidos pelos livros. Esta investigação é um pouco exemplo disto, uma vez que se estendeu também à disciplina de Alemão.

Quando um aluno tem a capacidade e o domínio da leitura em voz alta, consegue ser bem sucedido na leitura silenciosa. Aliás, pode ser um grande teste à leitura silenciosa, uma vez que esta última escamoteia muitas vezes dificuldades e resistências de leitura e de compreensão, que não existiriam se o aluno soubesse, antes de mais, ler em voz alta. Deste modo, a boa leitura em voz alta permite ao professor perceber se o aluno compreende aquilo que lê – através da entoação, da expressividade, das pausas, das repetições, das hesitações – e permite ao aluno desbloquear as suas dificuldades na oralidade mais formal e a organizar os seus ritmos respiratórios e corporais.

Por a leitura em voz alta ser tão preciosa para os alunos e por estar a ser alvo de um processo de reabilitação, procuramos fazê-la renascer na sala de aula – porque não? – mantê-la naquele espaço. Para aproveitar esse renascimento e para o preservar, o professor necessita de realizar actividades com os alunos, para que se promova a leitura e o gosto pela mesma, para que não se deixe a leitura morrer.

3.2. Os hábitos de leitura em Portugal

Detivemo-nos anteriormente sobre o papel da competência da leitura na sala de aula e sobre a posição primordial que a escola, na figura do professor, tem para a promoção e desenvolvimento dessa competência. Afinal de contas, a maior parte de nós passa por estes processos enquanto crianças e jovens, enquanto estudantes e, agora, enquanto adultos e enquanto professores. Mas será que os resultados da promoção e da consecutiva prática habitual de leitura têm sido positivos?

Para podermos responder à pergunta acima formulada, poderíamos estar a enunciar e a analisar vários estudos realizados dentro da área. Porém, decidimos determo-nos nos estudos mais recentes. São eles: o estudo encomendado pela *Associação Portuguesa de Editores e Livreiros (APEL)* no ano de 2005 e o estudo efectuado no âmbito do *Plano Nacional de Leitura (PNL)* no ano de 2007.

3.2.1. Estudo encomendado pela APEL

Começamos por atentar no estudo encomendado pela APEL, intitulado “*Hábitos de leitura*” e realizado, como já foi dito anteriormente, no ano de 2005 (o estudo mais recente no âmbito da mesma) pela Multidados.

Convém referir, desde já, que este estudo é bastante simples, apresentando apenas a análise sintética dos dados. O universo de inquiridos correspondeu a participantes com idade igual ou superior a 14 anos e residentes em Portugal Continental e Insular. Seguem-se dados mais precisos relativamente aos mesmos:

	Dados dos inquiridos
Sexo	
Feminino	51,05%
Masculino	48,95%
Faixa etária	
14-24 anos	42,35%
25-34 anos	26,45%
35-44 anos	12,4%
45-54 anos	8,65%
55-64 anos	7,75%
65 ou mais	2,4%
Habilitações	
10º/11º/12º ano	42,1%
Licenciatura	26,8%
9º ano	9,9%
Primária	7,1%
Curso Médio	6,3%
Ciclo Preparatório	3,7%
Profissional	2,2%
Mestrado/PG	1,2%
Doutoramento	0,7%
Analfabeto	0,2%
Situação profissional	
Estudantes	30,0%
Quadros Médios e Superiores	26,3%
Emp. Serviço/ Comércio/ Administrativo	15,6%
Trab. Não Qualificados/ Especializados	9,6%
Tec. Especializados e Peq. Proprietários	6,7%
Não Activos	6,4%
Domésticas	3,0%

Trab. Qualificados/ Especializados	2,8%
------------------------------------	------

Quadro 1 (cf. APEL, *Hábitos de Leitura*, 2005)

Podemos então constatar que, no universo dos inquiridos, 51,05% eram do sexo feminino, tinham entre 14 e 24 e entre 25 e 34 anos de idade, possuíam 10º/11º/12º ano (42,1%) e Licenciatura (26,8%) e eram estudantes de profissão. Concluímos, muito sumariamente, por um lado, que os jovens têm uma leitura mais activa e têm um maior nível de escolaridade. Por outro lado, podemos também reparar na perda do hábito de leitura em faixas etárias superiores, como é o caso de indivíduos com idades compreendidas entre os 35 e 44 anos e 45 e 54 anos de idade, que ainda possuem capacidades físicas e cognitivas suficientes para praticarem leitura, mas talvez não tenham disponibilidade e interesse para o fazer.

Agora, reparemos nos dados apresentados relativamente ao hábito de leitura dos participantes e as razões que os levam a ler, apresentados pelas figuras que se seguem:

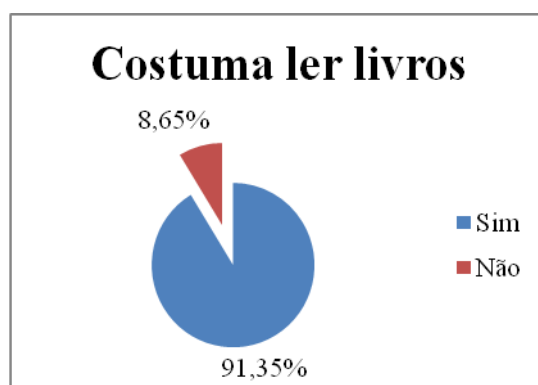


Figura 1 (cf. APEL, 2005)

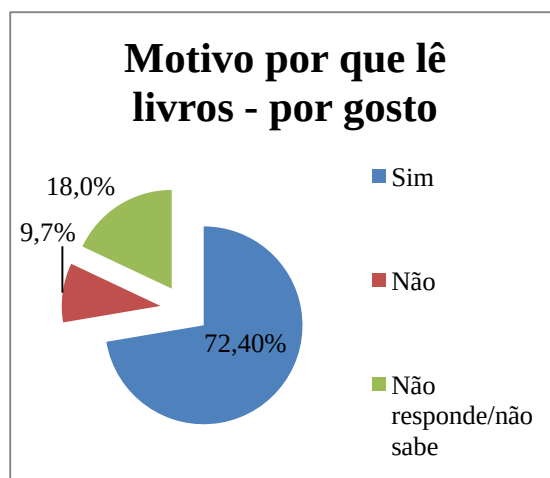


Figura 2 (cf. APEL, 2005)

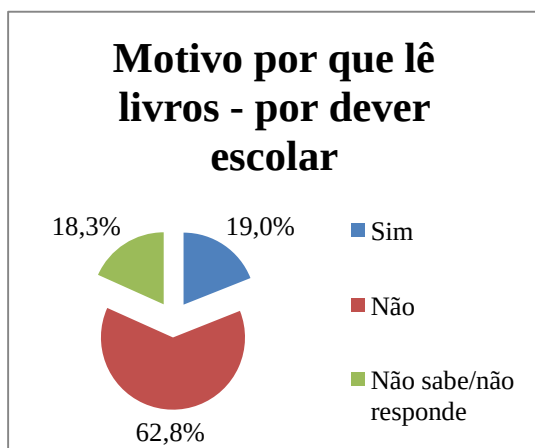


Figura 3 (cf. APEL, 2005)



Figura 4 (cf. APEL, 2005)

Ora, os resultados apresentados pelas figuras 1 e 2 contrariam, de certa forma, a baixa literacia⁵ que tem vindo a ser anunciada e o facto de as pessoas quase só lerem exclusivamente por obrigações escolares. Aliás, estes dados são, de certa forma, uma ótima notícia, já que 91,35% dos portugueses costumam ler livros (ver gráfico 1) e 72,4% fazem-no por gosto (ver gráfico 2).

Os dados deste estudo da APEL apresentam-se muito positivos e favoráveis para os hábitos de leitura em Portugal, apresentando uma amostra da população bastante leitora e que gosta de ler por simples prazer.

3.2.2. Estudo encomendado pelo PNL

Para além do estudo encomendado pela APEL, surgiu-nos outro estudo, mais recente, efectuado no âmbito do PNL, intitulado “A Leitura em Portugal” e realizado no ano de 2007. Este estudo resultou na procura do impacto que o PNL teve junto da população portuguesa. O universo dos inquiridos correspondeu a “*residentes do continente com 15 e mais anos que declaram saber ler e escrever (não analfabetos) (...) universo correspondente a um contingente populacional de perto de 7,5 milhões de habitantes*”

⁵ Literacia diz respeito a “*capacidades de processamento de informação escrita na vida quotidiana.*” (BENAVENTE, ROSA, COSTA e ÁVILA, 1996: 4).

(PNL, 2007). Os dados, apresentados pelo *PNL*, relativamente ao universo de participantes, são os que se seguem:

	POPULAÇÃO	AMOSTRA
Sexo		
Masculino	48,9%	47,7%
Feminino	51,1%	52,3%
Idade		
15-17	4,8%	4,6%
18-24	13,3%	13,6%
25-34	19,3%	19,6%
35-44	18,3%	19,5%
45-54	16,2%	15,9%
55-64	12,7%	12,1%
65-74	9,6%	9,9%
75 e mais	5,8%	4,8%
Grau de escolaridade		
Não tem qualquer grau de ensino completo	40,5%	2,0%
Ensino Básico – 1º Ciclo (antiga 4ª classe)		35,1%
Ensino Básico – 2º Ciclo (6º ano)	24,0%	9,7%
Ensino Básico – 3º Ciclo (9º ano)		17,9%
Ensino Secundário (12º ano)		24,5%
Ensino Médio		1,6%
Ensino Superior – Bacharelato	35,5%	2,3%
Ensino Superior – Licenciatura		6,3%
Ensino Superior – Pós-graduação, Mestrado, Doutoramento		0,5%
Região		
Norte litoral	18,9%	18,7%
Grande Porto	13,3%	13,4%
Interior	13,9%	13,7%
Centro litoral	17,8%	17,8%
Grande Lisboa	27,6%	27,4%
Alentejo	4,6%	4,9%
Algarve	3,8%	4,2%

Quadro 2 (cf. PNL, *A Leitura em Portugal*, 2007)

Podemos concluir que grande parte dos inquiridos eram do sexo feminino (52,3%), possuíam idades compreendidas entre os 25 e 34 anos (19, 6%) e os 35 e 44 anos (19,5%), tinham como habilitações literárias o Ensino Básico - 1º Ciclo (antiga 4ª classe) (35,1%) e o Ensino Secundário (12º ano) (24,5%). Neste estudo, temos ainda mais alguns dados

relativamente aos inquiridos, no que diz respeito à Região que habitam, sendo a maioria dos participantes provenientes da Grande Lisboa (27,4%) e do Norte litoral (18,7%).

Comparando com o estudo encomendado pela *APEL*, vemos, desde logo, algumas diferenças evidentes no universo dos inquiridos, nomeadamente ao nível da faixa etária, que neste estudo é superior (25-34 anos (19,6%) e 35 e 44 anos (19,5%) e ao nível das habilitações literárias, que neste estudo são inferiores: Ensino Básico - 1º Ciclo (antiga 4ª classe) (35,1%) e o Ensino Secundário (12º ano) (24,5%). Não podemos fazer uma comparação ao nível da Região que os inquiridos habitam, pois no estudo da *APEL* não encontrámos informações relativas a esses dados.

No que diz respeito aos hábitos de leitura, vemos o seguinte:

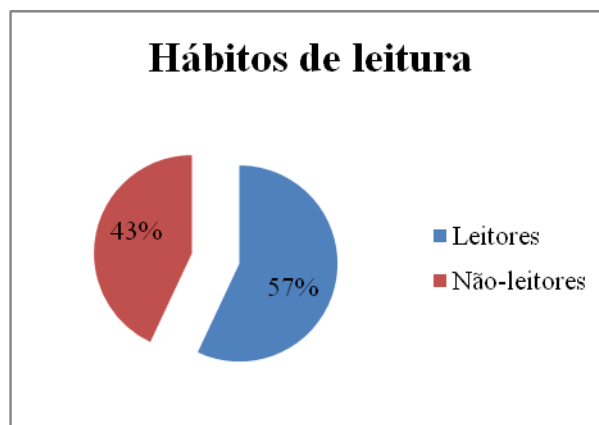


Figura 5 (cf. PNL, 2007)

A população leitora é de 57% e a população não-leitora é de 43%, demonstrando assim uma percentagem bastante inferior à dos dados avançados pelo estudo da *APEL* em 2005, mas que no âmbito do *PNL* são considerados como bastante favoráveis.

Não podemos afirmar taxativamente que se trata de uma diminuição da percentagem de leitores no nosso país, uma vez que temos que ter em conta o universo de participantes e as limitações inerentes a este tipo de inquéritos e estudos. Pelo contrário, se atentarmos ao motivo que leva os inquiridos a ler, vemos que existe uma certa confluência de resultados, como nos é mostrado pela figura 6:

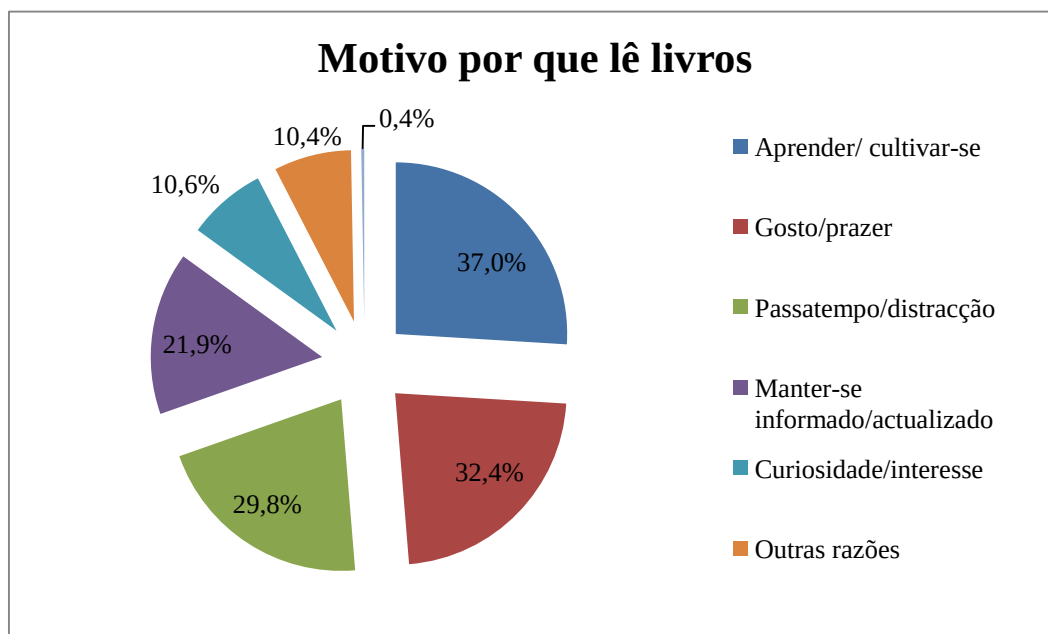


Figura 6 (cf. *PNL*, 2007)

Podemos então verificar que os participantes lêem porque querem “aprender/cultivar-se” (37,0%) e por “gosto/prazer” (32,4%), conferindo à leitura o estatuto de fonte de conhecimento e de deleite.

Os dados avançados pelo estudo do *PNL*, apesar de indicarem níveis mais baixos que os do estudo da *APEL*, não deixam de ser positivos e de reflectir o trabalho que a equipa do *PNL* tem vindo a fazer ao longo destes três anos na promoção da leitura.

→ **Síntese**

Em espécie de síntese dos dados apresentados pelos dois estudos, podemos concluir que, embora o nível de literacia ainda não tenha chegado a níveis desejáveis, tem vindo a crescer em Portugal. Trata-se de um dado muito positivo que nos permite encarar um novo futuro para a leitura e, conseqüentemente, para os nossos leitores. Começamos a verificar a existência de novos hábitos, de novas buscas, de novas conquistas e de novos leitores, que não se cingem apenas a indivíduos bastante escolarizados e com idades superiores, fazendo com que a leitura prolifere entre os mais jovens e entre os adultos, entre os mais escolarizados e os menos escolarizados, abarcando toda uma sociedade que procura o conhecimento e o desenvolvimento e que o faz por gosto e por prazer.

É de salientar e de congratular o esforço realizado pelo PNL que, desde o ano de 2006, tem actuado de forma eficaz junto de escolas, de jardins-de-infância e de bibliotecas públicas, junto de educadores e de professores, junto de alunos e de encarregados de educação, na tentativa de promover a leitura; de criar ambiente social favorável à leitura; de inventariar e valorizar práticas pedagógicas e actividades que estimulem o prazer da leitura entre crianças, jovens e adultos; de criar instrumentos que permitam definir metas mais precisas para desenvolver a leitura; de enriquecer as competências de professores e de mediadores de leitura; de consolidar e ampliar o papel da Rede de Bibliotecas Públicas e da Rede de Bibliotecas Escolares no desenvolvimento de hábitos de leitura e de atingir resultados gradualmente mais favoráveis de avaliação de literacia a nível nacional e internacional (PNL). No fundo, tem vindo a abrir novos caminhos que começam a ser calcorreados pelos novos leitores motivados, curiosos e apaixonados.

Desta forma, após analisarmos os hábitos de leitura em Portugal, urge pensar em actividades para a promoção da leitura na sala de aula, de modo a que os resultados sejam cada vez mais favoráveis. Que actividades podem ser promovidas?

3.3. Algumas actividades para a promoção da leitura na sala de aula

“Todos nos lemos a nós próprios e ao mundo à nossa volta para vislumbrarmos o que somos e onde estamos. Lemos para compreender ou para começar a compreender. Não podemos deixar de ler. Ler, quase tanto como respirar, é uma das nossas funções vitais.”
MANGUEL (1998:20)

As actividades que permitem promover a leitura e gosto pela mesma junto dos alunos têm vindo a aumentar. As razões para tal facto podem ser muitas, mas a maior de todas, no nosso entender, talvez seja a baixa literacia que existe em Portugal e a forte vontade de a combater.

Hoje em dia, para além dos Programas das disciplinas, que sugerem propostas metodológicas, encontramos também obras apenas destinadas à promoção de actividades de leitura (ANTÃO, 2000; DUARTE, 2002; PINTO, 1985; PINTO, 1998; POSLANIEC,

2005; SOARES, 2003) e propostas apresentadas no sítio da Internet do *Plano Nacional da Leitura (PNL)*.

Analisando os Programas das disciplinas em questão, não vemos sugestões exactas de actividades a realizar para a promoção de leitura. Estes deixam ao professor a possibilidade de adoptar as estratégias/actividades que melhor se adequam à sua turma, aos seus leitores em crescimento, pois só ele tem verdadeiro conhecimento das facilidades e dificuldades com que se poderá deparar dentro da sala de aula. Ambos os Programas, o *Programa de Português de 10º, 11º e 12º anos* e o *Programa de Alemão de 10º, 11º e 12º anos – nível de Iniciação*, consagram, para a adopção de estratégias/actividades de promoção de leitura em contexto de sala de aula, as várias modalidades, tipos e estratégias de leitura, através das três etapas que podem ocorrer durante o acto de ler. São elas:

- Pré-leitura: consiste na observação global do texto e na criação de situações que permitam a compreensão do mesmo, como, por exemplo, a mobilização de conhecimentos ou vivências prévias;
- Leitura: consiste na construção dos vários sentidos do texto, através de estratégias acertadas;
- Pós-leitura: consiste em actividades de reacção/reflexão que permitem ao leitor incorporar e organizar novos conhecimentos e competências.

Juntamente com as três etapas referidas acima, também são importantes as modalidades de leitura. Estas modalidades de leitura permitem ao aluno abordar diversos tipos de textos. Assim, segundo o *Programa de Português de 10º, 11º e 12º anos*, estas modalidades distinguem-se entre:

- Leitura funcional: consiste na pesquisa de dados e informações para solucionar problemas particulares;
- Leitura analítica e crítica: consiste na construção minuciosa dos significados do texto, com o objectivo de utilização de capacidades críticas autónomas;

→ Leitura recreativa: consiste na satisfação estética e pessoal dos textos.

Em suma, os Programas das disciplinas pretendem que o aluno seja um leitor activo, capaz de seleccionar informação, de formular hipóteses, de construir sentidos, mobilizando referências culturais diversas, de comparar/confrontar textos lidos, tornando-se progressivamente mais competente como leitor (ME/DES, 2000-2001). No fundo, é necessário que este alie sempre a sua competência da leitura à sua competência de compreensão, pois só desta maneira a leitura será eficiente e lhe permitirá adquirir novos conhecimentos e, consecutivamente, prazer no que lê.

Relativamente às actividades propostas por teóricos desta área, estas parecem muito interessantes, na medida em que podem ter um carácter mais lúdico ou um carácter mais sério, e também no modo como abarcam o conjunto de alunos ou apenas o aluno como figura individual.

Assim, ANTÃO (2000) sugere-nos, para a leitura em voz alta, a leitura colectiva de um poema, nomeadamente o poema “Garota de Ipanema” de Vinicius de Moraes. Esta actividade parece interessante quando estamos perante uma turma, onde a maior parte dos alunos são tímidos e se mostram renitentes a ler perante os restantes colegas e perante o professor. É também eficaz para iniciar o ritual de leitura em voz alta, já que não destaca nenhum aluno individualmente e, por essa razão, não expõe as dificuldades que possa ter.

Já DUARTE (2002) apresenta-nos uma série de estratégias e actividades que foram realizadas na prática em escolas do nosso país e que permitem apoiar o professor na sua prática pedagógica. Não se trata de actividades meramente teóricas, mas de actividades reais, merecendo, desde logo, maior confiança e apreço, não levando o professor a praticar algo falso e, talvez, mais prejudicial para os seus alunos.

As estratégias e actividades apresentadas nesta obra podem ser exercitadas em todas as técnicas de leitura, contudo, limitámo-nos ao estudo das actividades que podem ser realizadas relativamente à leitura em voz alta, sobretudo porque foi nessa área específica que realizámos o nosso estudo.

Dentro deste âmbito, são elencadas as seguintes actividades:

→ Exercícios de articulação: exercícios que permitem treinar a articulação das palavras. (das quais destacamos entre outras actividades: “*Mexer músculos da face; falar com tendência para a preguiça, mexendo pouco a boca; Competição –*

falar sem parar (2 a 2) – perde pontos se não se perceber; dizer repetidamente uma consoante até perder o fôlego; trabalhar o diafragma com as vogais” (idem; ibidem: 22);

→ Exercícios de leitura de poemas dialogada/alternada: cada aluno lerá um verso ou mais versos de um poema, tentando não retirar sentido ao mesmo;

→ Exercícios de expressividade:

- 1) Exercício 1: selecciona-se dois sentimentos opostos, constrói-se uma frase para cada um dos sentimentos, formam-se grupos de dois alunos, cada grupo escolhe dois sentimentos e cada membro fica encarregue de ler uma frase. Cada aluno repete a frase ao outro de modo a expressar o sentimento que escolheu. Assim, os alunos criam situações que implicam a expressividade desse sentimento.
- 2) Exercício 2: *“Participação de dois alunos, para representar uma cena de amor, de discussão ou de argumentação. Um aluno só pode dizer "Sim", o outro aluno só pode dizer "Não". Através destas duas palavras e das mudanças no tom, altura e intensidade da voz, devem exprimir sentimentos, ideias e situações. Numa segunda fase, a representação é feita do mesmo modo, mas baseada em duas expressões diferentes: "Amo-te" e "Detesto-te"” (idem, ibidem: 37)*

Ainda no âmbito de actividades realizadas em escolas, PINTO (1985) também apresenta algumas actividades. No trabalho desenvolvido pela autora, vemos que esta procurou testar a expressão e compreensão de crianças pertencentes ao 1º Ciclo do Ensino Básico. Para tal, foram efectuadas algumas provas, que vão a seguir enumeradas:

→ Nível do pré-escolar e 1ª ano de escolaridade: prova em que é mostrada uma representação pictórica da história do «Café», de Adamson, reduzida a três actos. Os alunos vêem a imagem e é-lhes cedido o tempo necessário para olharem para

ela. Posteriormente, já sem a imagem à sua frente, têm que narrar oralmente e de memória a história que encontram nas imagens.

Esta prova é efectuada individualmente e no final do ano lectivo.

→ Níveis dos 2º, 3º e 4º anos de escolaridade: prova semelhante aos níveis de escolaridade anteriores. Porém, acrescenta-se à prova da narração oral, a prova de narração escrita. Na narração escrita, o aluno já pode olhar para a imagem durante a realização da prova.

Estas provas foram realizadas tendo em conta a metodologia adoptada pela Professora Andrée Girolami-Boulinier, em França. Desta forma, e ainda dentro deste campo, PINTO (1998) apresenta outras actividades efectuadas pelo método de Andrée Girolami-Boulinier. Estas actividades são igualmente experimentadas em crianças em idade pré-escolar e definem uma série de elementos que podem ser testados.

O quadro que se segue mostra exemplos de como podem ser efectuadas as actividades, tendo em conta o que pretendemos desenvolver junto dos alunos.

ELEMENTOS A DESENVOLVER	EXERCÍCIOS
Os nomes	Segundo A. Girolami-Boulinier, devem ser fornecidos à criança nomes pertencentes a temáticas específicas: peças de vestuário, partes do corpo humano, nomes de flores, nomes de frutos, etc. São mostradas imagens que correspondem aos nomes e a criança tem que as ligar correctamente. Primeiramente, as imagens são enumeradas sem artigo e depois a criança reconhece-as e evoca-as. Desta forma, a criança ganha a consciência de que um nome pode surgir isolado e não tem que estar obrigatoriamente ligado a um artigo. Três operações-chave: <i>enumeração, reconhecimento e evocação</i>

Os verbos	Imitam-se actos simples perante a criança (correr, comer, beber, saltar, etc.) e diz-se ao mesmo tempo o termo linguístico que corresponde a cada acto imitado, mas utilizando o infinitivo. Uma criança pode dizer um acto e uma outra efectuar o gesto que corresponde ao acto enunciado pela primeira. Depois passa-se à localização dos nomes no espaço e no tempo através do exercício de expressões locativas e espaciais. Três operações-chave: <i>enunciação, reconhecimento, evocação</i>
O discurso - frase simples	Para consolidar a estrutura de uma frase, a leitura indirecta é considerada um óptimo exercício, preparando a criança para a consciência de que a linguagem tem grupos de sentido e para a leitura-compreensão. Exercício nº1: Na leitura indirecta, é pedido à criança que faça a repetição oral dos grupos semânticos constituintes de frases simples (exemplo: As meninas/ comem/ um bolo de chocolate). A extensão do grupo de sentido será sempre adaptada à capacidade da criança. Exercício nº2: Sequências de imagens são fornecidas às crianças, que devem ordená-las segundo uma ordem lógica, de forma a construir uma história. Exercício nº3: Através de actividades lúdicas, A. Girolami-

	Boulinier propõe também outro exercício, a construção de frases pela criança. Apresenta, por exemplo, dois nomes sem artigo e um verbo no infinitivo (comer/menina/rebuçado), distribui-os por três crianças e pede que estas se organizem, de modo a formar uma frase (“A menina come um rebuçado”). Estes exercícios, segundo A. Girolami-Boulinier, estimulam a memória e ajudam a solidificar o discurso através de frases simples. A criança deve ser sensibilizada para a existência de três elementos numa frase (sujeito + verbo + complemento). Não está, contudo, a aprender gramática, mas sim a viver a linguagem.
O discurso - frase complexa	Só depois da frase simples estar bem dominada é que a criança é confrontada, em altura certa, com a frase complexa. O exercício consiste em pedir às crianças <i>“dois acontecimentos que possam ser relacionados e pedir-lhes que os façam depender um do outro salientando o tipo de relação que pretendem ver realçado”</i> (idem, <i>ibidem</i>: 60) Estas podem ligar as frases utilizando orações subordinadas de tempo, causa, consequência, fim, comparação, condição, eventualidade, mas também orações coordenadas (voltando nesta último caso às frases simples, segundo A. Girolami-Boulinier).

Quadro 3 (cf. PINTO, 1998: 52- 64)

Como se pode constatar pelo quadro anterior, o método de Andrée Girolami-Boulinier é extremamente importante e interessante, pois permite preparar uma criança para os desafios de aprendizagem futuros e permite que o contacto com a leitura não seja, desde logo, um fracasso e uma desmotivação. Tal como PINTO (1998) refere

“Tais aspectos, conjuntamente com uma leitura indirecta, fortemente recomendada em casos de problemas de linguagem e de compreensão de leitura, e com a leitura directa silenciosa, essencialmente praticada nas situações em que a ortografia e/ou a escrita coloca(m) problemas, permitem criar as condições propícias ao sucesso escolar, tanto a nível da linguagem como de outras actividades que nela se apoiem” (idem, ibidem: 63)

Assim, embora este método não esteja directamente ligado às outras actividades que fomos enunciando e às que ainda iremos enunciar, pareceu-nos importante destacar a importância que a aprendizagem nos primeiros anos de escolaridade pode trazer para a leitura. A prática de actividades semelhantes seria o caminho ideal para combater os problemas de leitura que encontramos em anos posteriores de escolaridade.

“Na verdade, os bons leitores com a prática tornar-se-ão ainda mais fluentes e os maus leitores lutando com as suas dificuldades dificilmente verão melhorados como desejariam os seus desempenhos, podendo tal facto acarretar um aumento das diferenças individuais. Por outro lado, quanto maior for o conhecimento do indivíduo – razão pela qual insisto numa boa prática do oral e num alargamento do vocabulário – tanto mais sucesso terá na leitura” (idem, ibidem: 47-48)

Perante esta afirmação, não podíamos estar de mais acordo com a autora.

Ainda no mesmo âmbito das actividades, POSLANIEC (2005) lembra também uma série de actividades e estratégias, direccionando-as para a situação escolar dos alunos e classificando-as entre “animações de informação”, “animações lúdicas”, “animações responsabilizadoras” e “animações de aprofundamento” (idem, ibidem: 5-6).

Do imenso conjunto de actividades deste autor, destacamos algumas para cada uma das classificações que o mesmo autor fez. São elas:

TIPOLOGIA DE ACTIVIDADES	EXEMPLOS DE ACTIVIDADES ⁶
<i>“Animações de informação”</i>	-Roda dos Livros: consiste em apresentar livros, com alguma periodicidade, de modo a incentivar para a leitura; -Paratextos: consiste em adivinhar o conteúdo de um livro através dos elementos visuais que estão disponíveis (capas, contracapas, índices, imagens, títulos, etc.);
<i>“Animações lúdicas”</i>	-Concurso de Leitura: consiste na realização de um concurso em que os alunos lêem e competem entre si; -Rali da leitura: consiste numa actividade próxima do rali. As equipas concorrem e têm de seguir itinerários definidos e de realizar provas concretas. Tudo com base nas suas leituras;
<i>“Animações responsabilizadoras”</i>	-Produzir uma emissão de rádio: consiste na produção de uma emissão de rádio, por parte dos alunos, em que se fale apenas de leitura e literatura infanto-juvenil; -Publicar um revista crítica: consiste em publicar uma revista, na qual os alunos escrevem sobre as leituras que fizeram;
<i>“Animações de aprofundamento”</i>	-Adaptar um livro: consiste em adaptar a história de um livro consoante o novo uso que queiramos dar à mesma (por exemplo, passar uma novela para uma emissão de rádio, alterando a voz do narrador.); -Trazer um escritor à escola: consiste em convidar um escritor à escola para que os alunos contactem com ele pessoalmente e o questionem acerca das suas obras.

Quadro 4 (cf. POSLANIEC, 2005)

Não se afastando muito das actividades atrás elencadas, SOARES (2003) propõe também algumas actividades, designadamente a realização de Palavras Cruzadas Temáticas (por exemplo, sobre o tema da Leitura), a realização de um projecto no âmbito do Centenário da morte de Eça de Queirós, através da leitura da obra *A Cidade e as Serras*

⁶ Os exemplos de actividades apresentadas estão apenas direccionadas para o Ensino Secundário. O autor refere outros exemplos também para o Jardim de Infância e Ensino Básico – 1º, 2º e 3º Ciclos.

e da resposta a um questionário, premiando os melhores leitores. Também propõe a realização de um concurso intitulado “Três escritores em foco” (neste caso Jorge Amado, José Régio e Vitorino Nemésio), no qual serão escolhidas as três melhores frases sobre *Capitães da Areia* e um trabalho em torno de Almeida Garrett, através do recurso a diversas fontes sobre de/sobre o autor. Outras propostas mais gerais são:

- Associação da temática de obras curriculares com efemérides;
- “Comemorações literárias do ano”;
- “Oficina da escrita”. (*idem, ibidem*: 17-48)

Por fim, ainda no campo das actividades e estratégias, são também curiosas e pertinentes as actividades referidas no sítio do *Plano Nacional de Leitura (PNL)*. Neste sítio da Internet, são propostas algumas modalidades de leitura a adoptar no 2º Ciclo do Ensino Básico, tendo sempre em conta as vantagens que este tipo de modalidades trará para os alunos e o modo como o professor deverá/poderá operacionalizar as várias etapas. São elas:

MODALIDADES DE LEITURA A REALIZAR NA SALA DE AULA	VANTAGENS PARA OS ALUNOS	RECOMENDAÇÕES AOS PROFESSORES
Leitura em voz alta feita pelo professor/ Leitura silenciosa feita pelos alunos	• Ouvir ler bem o que se está a ler em silêncio facilita a compreensão do texto • A melhor compreensão do texto assegura maior adesão ao livro e ao acto de ler • Ouvir ler com a entoação correcta proporciona um bom modelo para a leitura pessoal	• Para o bom sucesso desta actividade, é indispensável assegurar a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos • Importa verificar se os alunos estão de facto a acompanhar a leitura • Importa calibrar o tempo seguido de leitura, ajustando-

		o à capacidade de concentração dos alunos da turma
Leitura em voz alta feita rotativamente pelo professor e pelos alunos	• Permite aperfeiçoar a capacidade de ler em voz alta • Contribui para reforçar o espírito de equipa • Permite um controlo natural das distrações	• Para o bom sucesso desta actividade, é indispensável assegurar a existência de, pelo menos, um livro para cada dois alunos • É desejável que todos os alunos participem rotativamente na leitura • Os alunos com dificuldades, com problemas de dicção ou articulação, ou demasiado tímidos, devem ser respeitados (A estes alunos, é preferível começar por pedir que leiam expressões ou frases muito curtas para que possam ir superando as suas dificuldades progressivamente e sem constrangimentos)
Leitura em coro ou estilo “jograis”	• Resulta particularmente lúdica • Permite envolver no mesmo grupo alunos com diferentes níveis de domínio de leitura e suscita entreajuda natural • Permite que se estabeleçam novos laços afectivos e se	• Só deve ser feita quando há bom domínio da turma • Nunca deve ser muito extensa • Pode ser intercalada com falas individuais

	resolvam pequenos conflitos	
Leitura em parceria feita em voz alta por um aluno com apoio do colega do lado encarregue de soprar as palavras mais difíceis	• Resulta lúdica • Permite um bom ritmo de leitura oral que facilita a concentração • Permite trabalhar na aula textos mais complexos • Fomenta a entreajuda • Contribui para diversificar o vocabulário • Pode suscitar o desejo de ler textos cada vez mais complexos	• A proposta da actividade deve ser apresentada de modo a que seja entendida como uma actividade lúdica e útil • A parceria deve funcionar nos dois sentidos • O par funciona nos dois sentidos • Deve ser sempre breve
Leitura em voz alta na aula pelos alunos que preparam a leitura em casa	• Fomenta o desenvolvimento e permite que cada aluno ascenda ao patamar seguinte do domínio da leitura	• É indispensável que a extensão do texto a preparar seja vista pelo aluno como razoável; caso contrário, corre-se o risco de criar aversão à leitura e que o aluno se sinta auto justificado para não cumprir a tarefa • É indispensável que a dificuldade do texto não impeça a compreensão, o que, necessariamente, conduz à rejeição do livro e da leitura
Leitura gravada seguida de audição	• Resulta particularmente lúdica	• É indispensável que os papéis sejam distribuídos por alunos voluntários

	• Permite auto-avaliação e auto-correcção • Pode ser enquadrada em programas de rádio simulados na aula ou, eventualmente, a emitir para a escola	• A gravação deve ser breve para evitar cansaço e desinteresse sobretudo da parte dos alunos que não gravaram
Leitura feita por um convidado	• Permite variar as situações de sala de aula • Permite pôr os alunos em contacto com pessoas de diferentes profissões • Permite envolver encarregados de educação	• É indispensável conhecer bem os alunos para convidar alguém capaz de gerar empatia com a turma • O convite deve surgir na sequência de conversa com os alunos, pois as surpresas nem sempre dão bom resultado

Quadro 5 (cf. *Plano Nacional de Leitura*)

Somos da opinião de que as modalidades acima mencionadas não devem estar só consignadas ao 2º Ciclo do Ensino Básico, como é proposto pela equipa pertencente ao *Plano Nacional de Leitura*. Também podem ser utilizadas no 3º Ciclo do Ensino Básico e no Ensino Secundário, se adaptadas aos alunos e às faixas etárias em questão.

Assim sendo, torna-se difícil a qualquer professor decidir perante esta grande panóplia de actividades e estratégias importantes e pertinentes, tendo em conta os limites que tem, nomeadamente de tempo e de conteúdos programáticos para cumprir. Por essa razão e por motivos de estágio pedagógico, optámos pelo Concurso de Leitura, pensando também em tornar o momento de leitura e da sua consecutiva avaliação menos penoso e mais lúdico para os alunos, uma vez que o que se pretendia era que estes estivessem motivados para a leitura, em especial para a leitura em voz alta, e que, a partir da realização desta actividade, gostassem cada vez mais de ler.

3.3.1. O Concurso de Leitura em voz alta

O Concurso de Leitura é uma actividade que começa a ter, nos dias de hoje, grande impacto em várias escolas do país, como se vai verificando nos blogues e sítios oficiais de cada um dos estabelecimentos de ensino. A maneira como é realizado e as regras deste tipo de Concurso variam de escola para escola e de professor para professor, mas todos têm o mesmo objectivo: incentivar e motivar a leitura, revitalizando ao mesmo tempo a leitura em voz alta. Dessa forma, procurámos orientar-nos um pouco pela actividade proposta por POSLANIEC (2005) e por alguns conselhos sugeridos por DUARTE (2002).

Detendo-nos novamente nas noções dadas por POSLANIEC (2005: 86) para esta actividade, reparámos, de imediato, nas imensas variantes que a mesma pode ter. Esta actividade pode ser realizada no âmbito de um Centro de Documentação ou Biblioteca, ou seja, no seio de um Clube de Leitura que se reúne semanalmente e onde os seus leitores lêem o maior número possível de obras de um escritor e depois realizam determinadas actividades relacionadas com as suas leituras. Pode ser realizado um “concurso a nível regional”, cujos intervenientes pertencem a turmas de uma escola e têm como tarefas a leitura de determinados livros e a resposta a questionários sobre esses mesmos livros. Pode também ser realizado um “concurso interescolas”, ou seja, um concurso que é organizado ao nível de várias escolas e que é muito parecido com o concurso a nível regional. Por fim, pode ser realizado um “concurso quantitativo”, no qual os alunos vão lendo um número de obras e depois têm que preencher fichas de leitura sobre o que leram.

Na nossa opinião, todas as variantes do Concurso de Leitura acima mencionadas parecem interessantes do ponto de vista pedagógico para a promoção da leitura. No entanto, a última actividade parece ser a menos apropriada, pois pode transmitir ao aluno a sensação de controlo das leituras e, consecutivamente, a sensação de obrigação de ler. Ora, como já referimos anteriormente, estas atitudes devem ser evitadas pelo professor, podendo gerar no aluno uma aversão à leitura, que poderá ser difícil de recuperar e ultrapassar.

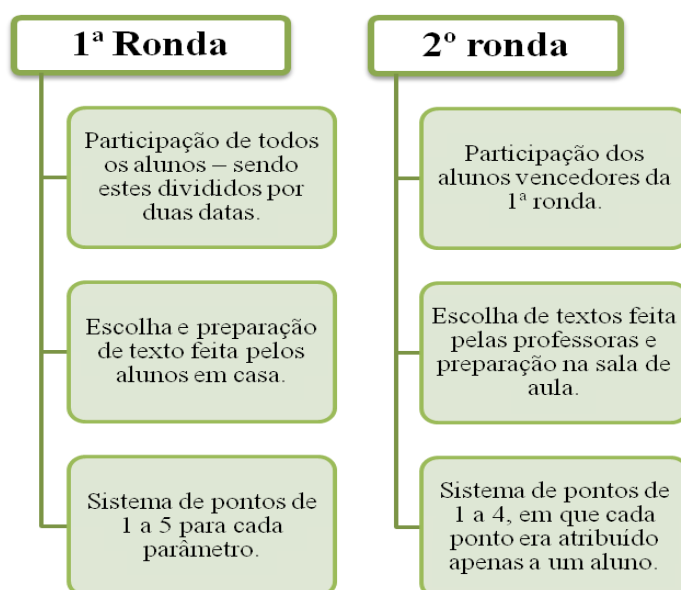
Deste modo, nesta investigação, não utilizámos nenhuma destas modalidades de Concurso de Leitura especificamente, pois não havia tempo nem meios e apenas nos interessava estudar as turmas que se encontravam a meu cargo durante o meu estágio pedagógico. Por estas razões, o Concurso de Leitura que realizámos com os alunos foi um

concurso que resultou da experiência anterior da minha orientadora de estágio de Alemão, acrescentando alguns pormenores e reformulando outros, de acordo com os traços lançados, como já foi referido, por POSLANIEC (2005) e DUARTE (2002).

Assim, para a disciplina de Português e para a disciplina de Alemão, optámos por realizar um Concurso de Leitura, cujas regras eram idênticas, embora os conteúdos utilizados não o fossem, devido às exigências do nível de língua e devido aos conteúdos programáticos leccionados aquando da realização do Concurso.

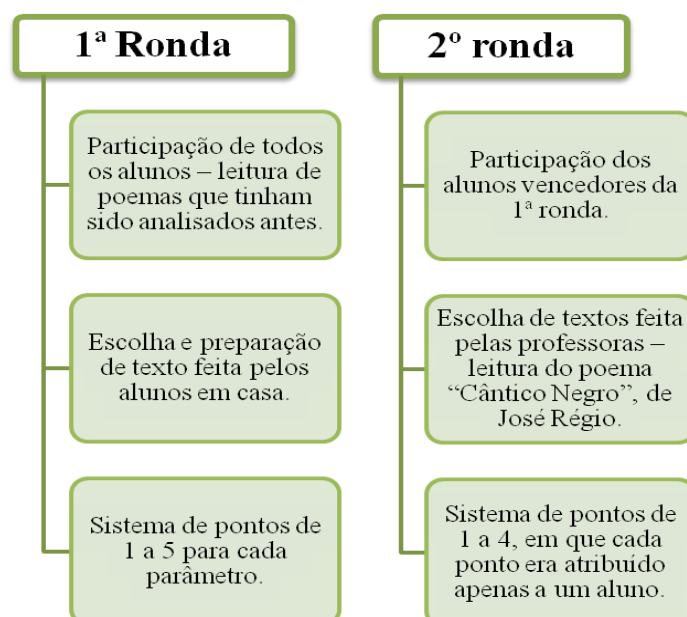
Este Concurso dividiu-se em duas rondas, sendo que na primeira ronda participaram todos os alunos de cada turma e todos leram um texto que tinham escolhido e preparado em casa. Esta fase foi a que interessou para efeitos de estudo, visto que participaram nela todos os alunos, a segunda ronda existiu mais para efeitos de Concurso; para manter a vertente lúdica e competitiva da actividade.

Assim, para o caso da disciplina de Alemão, as duas rondas foram constituídas da seguinte forma:



Quadro 6 – *Composição das rondas do Concurso de Leitura de Alemão*

Para o caso da disciplina de Português, as duas rondas foram constituídas da seguinte forma:



Quadro 7 - *Composição das rondas do Concurso de Leitura de Português*

Como podemos constatar nos quadros 6 e 7, o Concurso de Leitura realizado tentou abarcar as mesmas regras e especificidades em ambas as disciplinas pelas razões que já foram acima referidas – conteúdos programáticos e nível de língua.

Durante o Concurso de Leitura, os alunos foram avaliados no desempenho da leitura em voz alta. Mas para podermos avaliar o desempenho dos alunos durante a mesma, temos que ter em conta alguns parâmetros. Falaremos de seguida sobre os mesmos.

3.4. A avaliação da leitura

Como já vimos anteriormente e como não é demais repetir, ler significa compreender. Para vermos se um leitor compreendeu o significado de um texto, precisamos de o avaliar, de avaliar os processos cognitivos, linguísticos, motivacionais, textuais, entre tantos outros, inerentes ao acto de leitura. Ao entendermos a leitura como o resultado da interacção destes processos, temos, desde logo, vantagens no processo de avaliação, pois podemos, enquanto professores, determinar muito mais facilmente quais as áreas-problema e, a partir dessa detecção, modificar as nossas práticas pedagógicas. Mas será assim tão fácil avaliar a leitura de um aluno?

É de opinião consensual que a leitura não é fácil de avaliar e que existe alguma “escassez” de instrumentos e materiais que ajudem a avaliar a mesma. Se avaliarmos a leitura de um aluno, nunca temos acesso a dados directos, mas sim acesso às respostas a determinadas tarefas, que, por si só, não deixam de ser também dados importantes para o modo como foi feita a operacionalização. A avaliação é necessária para permitir ao professor ter informações sobre os seus próprios alunos e fundamentar as suas escolhas e decisões pedagógico-didáticas no sentido de ajudar na melhoria e progressão do desempenho dos seus alunos.

Segundo VIANA (2007), para um professor poder avaliar a leitura, deve ter em conta:

- As competências que os alunos deverão ter desenvolvido no final do 1º Ciclo do Ensino Básico, no que concerne à leitura. É neste Ciclo que se desenvolvem as primeiras capacidades leitoras; é nele que se começa a desvendar e a emancipar o leitor oculto presente em cada um de nós;
- Uma avaliação que permita fazer um retrato de cada aluno, ao nível das diferentes competências que estão inerentes ao acto de ler. É necessário diagnosticar individualmente cada um dos alunos;
- A posição em que se situam os alunos e a turma em relação ao que é esperado que todos os alunos do mesmo ano de escolaridade atinjam. É necessário colocar as dificuldades de cada aluno e de cada turma em comparação com o que é exigido em cada patamar de aprendizagem, de acordo com as exigências programáticas. (*idem, ibidem: 10*)

Outro aspecto que confunde muitas vezes um professor em situações de avaliação é a falta de objectivos claros para a avaliação. VIANA (2007) não tem dúvidas ao afirmar que “*na hora de desenhar uma avaliação de leitura é importante sabermos o que estamos a avaliar e para que estamos a avaliar*” e que esta definição de objectivos se deve dividir pela avaliação de processo ou pela avaliação de produto. (*idem, ibidem: 11*)

Ao optarmos por qualquer uma das definições acima apontadas, torna-se sempre impossível realizar a avaliação exaustiva de todos os factores inerentes ao acto de ler, pois existem variáveis extremamente difíceis de desvendar, como é o caso dos conhecimentos

prévios dos alunos e do contexto em que estão inseridos. Desta forma, é necessário que o professor, ao programar a sua avaliação, tenha em conta aspectos simples, fulcrais e de fácil acesso, nomeadamente ao nível da compreensão e dos seus processos. A avaliação destes aspectos reside em certos procedimentos de avaliação que o professor dispõe em contexto de sala de aula, sendo os mais comuns os testes e os registos.

Nos testes, os alunos deparam-se com um conjunto de tarefas que pretendem avaliar determinados comportamentos e competências. Estas tarefas são iguais para todos os alunos, ou seja, têm procedimentos uniformizados e todos os sujeitos avaliados têm em conta que estão a ser alvo de avaliação e que o são nas mesmas condições que os restantes.

Dentro da categoria dos testes existem os testes estandardizados e os testes informais.

Nos testes estandardizados existe um conjunto de procedimentos que são controlados. Estes podem ser “referenciados a normas”, quando são regidos por uma norma, isto é, quando se pretende comparar os avaliados a um grupo padrão; e podem ser “referenciados a critério”, quando são regidos por um critério, um nível, que o avaliado deverá atingir. A selecção dos itens a incluir num teste estandardizado, a análise e os resultados dos mesmos, resulta de extremo critério, concluindo-se assim a precisão e fiabilidade dos resultados. São exemplos de testes “referenciados a critério” as provas de aferição, os exames nacionais e as provas dos Estudos P.I.S.A.⁷.

Nos testes informais, a avaliação é feita através de provas “referenciadas a critério”, mas, desta vez, os objectivos cingem-se apenas ao contexto da turma ou da escola, que devem ser, de certa forma, os mesmos formulados pelos programas das disciplinas. Os procedimentos relativamente a estes testes são menos criteriosos, logo, pressupõem uma menor precisão e uma menor validade. Trata-se de instrumentos mais comuns em contexto de sala de aula, tanto para avaliações formativas como para avaliações sumativas.

Relativamente à forma como as questões são formulados em ambos os tipos de testes - estandardizados e informais – surgem as seguintes possibilidades:

⁷ “O PISA (*Programme for International Student Assessment*) é um estudo internacional sobre os conhecimentos e as competências dos alunos de 15 anos, avaliando o modo como estes alunos, que se encontram perto de completar ou que já completaram a escolaridade obrigatória, adquiriram alguns dos conhecimentos e das competências essenciais para a participação activa na sociedade (OECD, 1999), tornando-se um desafio para as escolas se adaptarem cada vez mais à vida moderna” (FERREIRA, 2007: 5-6)

- *Questões de resposta tipo verdadeiro/falso*: não exigem competências declarativas por parte do leitor para a extracção do sentido do texto, sendo, portanto, extremamente fáceis de resolver. Têm grande probabilidade de serem acertadas por mero acaso, o que desde logo é inconveniente para uma correcta avaliação;
- *Questões de resposta por escolha múltipla*: não exigem competências declarativas por parte do leitor. Embora não reduzam a probabilidade de acerto por mero acaso, são mais difíceis, sobretudo quando é aumentado o número de hipóteses de escolha;
- *Questões de complemento*: embora também não sejam difíceis do ponto de vista das competências declarativas, as exigências podem ser muito diferentes tendo em conta a lacuna que deve ser preenchida;
- *Questões de resposta aberta*: são usadas para a obtenção de informações pormenorizadas sobre o que o leitor compreendeu do texto, não o condicionando a escolhas fechadas. Podem ter graus de exigência díspares, de acordo com os processos que mobiliza e as competências declarativas que pretende evocar;

No fundo, quando realizamos testes para avaliação da leitura, estamos a fazer uma avaliação do produto, isto é, estamos a avaliar as mudanças que ocorreram no aluno depois de este ter lido, o aluno primeiro desempenha e depois é avaliado.

No que diz respeito aos registos, estes são considerados objectos de avaliação muito importantes. O professor pode utilizá-los durante as aulas, de forma livre, sem que os alunos tomem conhecimento de que estão a ser avaliados. As suas modalidades são várias, tendo em conta o carácter personalizado de cada um deles. VIANA (2007) chega a dar alguns exemplos de registos: i) “*registo de avaliação da velocidade de leitura e/ou precisão de leitura*”; ii) “*registo de erros de leitura*”; iii) “*registo de desempenho de um aluno, ao nível de extracção de sentido, entre respostas orais e escritas*”. (*idem, ibidem*: 46). Ao utilizar o uso de registos, um professor pode avaliar o processo, ou seja, pode observar e analisar as competências que o aluno mobiliza ou não durante a sua leitura, de modo a verificar quais as suas capacidades e dificuldades e a adaptar as suas estratégias

pedagógicas no sentido de ajudar esse aluno ou o conjunto de alunos. Trata-se mais de um diagnóstico, embora também possa ser utilizado na avaliação formativa.

Quando falamos de avaliação, convém também ter em conta que qualquer momento de avaliação tem os seus condicionamentos e constrangimentos, como é o caso do interesse/motivação do material utilizado, o acesso ou não ao material de leitura (associado à memorização de informação textual), o modo como são produzidas as respostas (dificuldades de resposta por problemas de expressão escrita ou por problemas de expressão oral), o efeito da avaliação no aluno e os próprios instrumentos de avaliação utilizados. (*idem, ibidem*: 49-50)

As propostas de instrumentos de avaliação de leitura não terminam aqui, temos plena consciência de que existem ainda outros instrumentos de avaliação, também eles muito úteis e eficazes na avaliação da leitura. Mas atentemos agora nos instrumentos a serem utilizados para avaliação da leitura em voz alta. Não pretendemos, neste estudo, verificar a compreensão, mas sim a leitura oral, o modo através do qual ela se processou.

3.4.1. A avaliação da leitura em voz alta

A leitura em voz alta é uma actividade que requer uma avaliação através da observação directa, ficando, desta forma, limitada apenas ao momento em que o aluno está a ler. Trata-se, portanto, de uma avaliação de processo.

É muito difícil para um professor obter dados precisos e fiáveis em relação a um aluno, pois ao mesmo tempo que o ouve, tem também que estar atento e apontar as informações que vai obtendo. Sendo uma actividade oral, necessita de instrumentos e de parâmetros específicos, que permitam avaliar de forma objectiva e eficaz esta técnica de leitura. Deste modo, iremos tratar sobre os possíveis instrumentos de avaliação da leitura em voz alta e dos possíveis parâmetros a utilizar.

No que diz respeito aos instrumentos, aqueles que são mais evidentes desde logo são as grelhas ou tabelas, que permitem um registo através de uma cruz, através de uma pontuação ou através de códigos no campo a ser avaliado. Existem também as tabelas com escalas, em que para cada parâmetro existe uma escala e o professor tem que circundar o patamar em que o aluno se situa. Em suma, são instrumentos extremamente simples e

intuitivos, que permitem um registo rápido e imediato, sem que o professor se preocupe em registar um pequeno texto e sem que se distraia muito da sua condição de avaliador.

Quanto aos parâmetros utilizados nestes instrumentos de avaliação, vemos que existe alguma variedade. As propostas de parâmetros de avaliação, apesar de não serem sempre iguais, não deixam de ter certos pontos em comum, sobretudo no que diz respeito à expressividade, à entoação e à colocação da voz, parâmetros desde logo associados à leitura em voz alta. Analisámos algumas propostas de parâmetros (DUARTE (2002); JEAN (2000); BABO (1996), que evidenciam essa similitude.

DUARTE (2002) refere que os parâmetros que devem ser tidos em conta para a avaliação da leitura em voz alta são:

- i) *“pronunciar/articular correctamente cada palavra”*;
- ii) *“respeitar sinais de pontuação e, consequentemente, a entoação e o ritmo”*;
- iii) *“colocar adequadamente a voz”*;
- iv) *“transmitir expressividade durante a sua leitura”* (idem, ibidem: 38)

Outras propostas apresentadas pela autora através de exemplos de grelhas utilizadas em algumas escolas do país são: *compreensão, velocidade, clareza, pertinência, fluência*.

Os mesmos parâmetros são referidos por JEAN (2000), não directamente relacionados com a avaliação, mas como forma de condições a ter conta e a desenvolver para ler em voz alta. Ora, se os mesmos são importantes para a actividade, serão também de reter para a avaliação, pois configuram-se como pontos-chave da mesma. O autor menciona a importância da voz, da pontuação e do corpo do leitor, mas fá-lo sob a forma de ensinamento em relação à língua francesa. Assim sendo, a voz surge associada a outros seis aspectos: a respiração, a altura, o timbre, a articulação/dicção, a acentuação e entoação. Estes aspectos são definidos pelo autor da seguinte forma:

ASPECTOS DA VOZ	DEFINIÇÃO
Respiração	A leitura em voz alta requer o domínio da respiração (respirar fundo, sustentar o fôlego, expirar lentamente).
Altura	Na leitura em voz alta, a voz deve ser mantida (não deve ter um registo muito agudo nem muito grave).

Timbre	Na leitura em voz alta, a voz deve situar-se entre uma voz sem timbre e uma voz que acentua o timbre.
Articulação/dicção	Na leitura em voz alta, é uma das maiores dificuldades. É necessário estar concentrado e ter consciência do movimento dos lábios.
Acentuação	Na leitura em voz alta, o leitor não deve viver o seu texto, deve fazê-lo viver. A acentuação deve residir naquilo que o texto transmite
Entoação	Na leitura em voz alta, a entoação está ligada aos sinais de pontuação. O leitor deverá saber traduzi-los para ler melhor.

Quadro 8 (cf. JEAN, 2000)

Relativamente à pontuação, este autor refere que é um parâmetro que permite ao leitor encontrar “*a respiração e o verdadeiro ser do autor*” (*idem, ibidem*: 190). É também considerado um indispensável e precioso guia de leitura, uma vez que permite ao leitor perceber qual a correcta entoação a utilizar durante a leitura e as referências sintácticas e semânticas do texto.

A leitura em voz alta engloba também a postura, a expressão facial e os gestos. Daí que o corpo do leitor seja também importante durante a leitura oral. Este deve, acima de tudo, procurar transmitir aquilo que o texto transmite, sem ser demasiado teatral. A postura deve ser adaptada pelo leitor (segundo o autor não há uma regra para a postura), o rosto deve reflectir os efeitos do texto, o seu olhar deve fixar os ouvintes e os gestos devem esboçar aquilo que é lido. Como JEAN (2000) afirma a “*leitura em voz alta dispensa a teatralização da palavra, o que deve fazer é mostrar os textos, nos seus ritmos interiores, lendo-os*” (*idem, ibidem*).

O corpo do leitor também foi alvo de reflexão por BABO (1996). Para esta autora, a escrita e a leitura estavam associadas e a sua oralização fazia-se através do sujeito e do seu corpo. Chega mesmo a recuar no tempo para falar na leitura oral da antiguidade, que era vista como um acto colectivo e que “*implicava uma participação da voz como condensação de todo o corpo*” (*idem, ibidem*: 2), em comparação com o acto individual e silencioso dos dias de hoje.

Todo o corpo deve estar presente na leitura, daí que reflecta sobre os sentidos, proclamando uma visão e uma “cegueira” na leitura, isto é, uma visibilidade seguida de

uma invisibilidade dos caracteres. Para estes se tornarem transparentes quanto aos seus sentidos, é necessário ver e não ver; o mesmo se passa com o tacto, que deve converter a letra em sentido; a audição também é importante porque surge como complemento à dicção, à oralização dos textos, capta o dito e o não dito, através da apreensão do enunciado e do conteúdo do mesmo. No fundo, *“Ler com o corpo é pois modelar a voz através da dimensão prosódica da fala. A entoação é uma espécie de mediação, através da voz e da gama dos timbres, do ritmo, do investimento pulsional, entre o corpo e o acto de compreensão e interpretação implicado”* (idem, *ibidem*: 4). Desta forma, vemos que o corpo do leitor e a sua postura também são factores preponderantes na avaliação da leitura em voz alta porque se encontram associados a todos os outros, nomeadamente à voz.

No presente trabalho, procurámos escolher os parâmetros mais justos e adaptados às turmas-alvo. Tentámos avaliar da mesma forma ambas as turmas, tendo, obviamente, em conta as diferenças que temos vindo a referir, o nível linguístico e os conteúdos programáticos das disciplinas em questão. Para tal, utilizámos para a disciplina de Alemão os parâmetros: pronúncia, fluência, pontuação e postura; e utilizámos para a disciplina de Português os parâmetros: pronúncia/dicção, pontuação, expressividade e postura. Trataremos mais adiante de explicar no que consistiram e de justificar a escolha dos mesmos no âmbito das disciplinas.

Por ora, convém pensar no que podemos fazer após um momento de avaliação de leitura em voz alta. É comum encontrarmos alunos com grandes capacidades e outros com dificuldades. O que podemos fazer para incentivar e ajudar os que já lêem bem e os que têm dificuldades em ler em voz alta? Que estratégias e actividades podem ser desenvolvidas?

3.5. Propostas de possíveis estratégias de melhoria da leitura em voz alta

“Nunca tive tempo para ler, mas nada, nunca, me impediu de acabar um romance de que gostava. A leitura não resulta da organização do tempo social, ela é como o amor, uma maneira de ser.”

PENNAC (1998: 119-120)

As estratégias de enriquecimento da leitura em voz alta podem ser várias, tudo depende daquilo que queremos, enquanto professores, combater ou melhorar.

De um modo geral, estas actividades pretendem incentivar o aluno a exercitar a leitura, a melhorá-la, a subir patamares de desenvolvimento, pois convém não esquecer que a competência de leitura é adquirida gradualmente.

Assim, o primeiro passo a dar após um momento de avaliação da leitura em voz alta é verificar quais os pontos fortes e fracos de cada aluno. De seguida, e mediante as dificuldades que forem apresentadas pelos alunos, será necessário adoptar estratégias de superação, para permitir ao aluno melhorar e enriquecer a sua leitura.

A propósito destas estratégias, DUARTE (2002) dá exemplos de actividades e aconselha vivamente o seu uso. Estas actividades são definidas de acordo com as dificuldades apresentadas pelos alunos. Veremos, no quadro que se segue, o que se pode fazer de acordo com a dificuldade apresentada pelo aluno.

DIFICULDADES DO ALUNO	ESTRATÉGIAS A ADOPTAR
Pronunciar/ articular correctamente cada palavra	Estratégia nº 1: Sugerir ao aluno a leitura de uma série de palavras, por ordem crescente de dificuldade relativamente ao número de sílabas; Estratégia nº2: O professor indica como exemplo uma palavra primitiva, que pode ser modificada de acordo com os prefixos e sufixos que lhe vão sendo adicionados (ex.: manhã, manhãzinha, amanhecer) Estas são registadas no quadro e é proposto um trabalho de grupo, em que cada grupo forma novas palavras através das indicadas e posteriormente as apresenta à turma.
Respeitar os sinais de pontuação	Estratégia nº1: O aluno escuta e repete frases curtas do mesmo tipo. Após este primeiro exercício, já saberá produzir as mesmas frases sem ser apoiado.

	Estratégia nº2: O aluno lê um texto ou um conjunto de frases, que são gravados numa aparelhagem com gráficos sonoros. De seguida, ouve a sua gravação e toma atenção nos gráficos, que lhe indicam a entoação da sua voz. Desta forma pode auto-avaliar-se e autocorrigir-se.
Colocar adequadamente a voz	Estratégia nº1: O aluno lê um texto ou um conjunto de frases, que são gravados numa aparelhagem com gráficos sonoros. De seguida, ouve a sua gravação e toma atenção nos gráficos, que lhe indicam a entoação da sua voz. Desta forma pode auto-avaliar-se e autocorrigir-se.
Transmitir expressividade na leitura	Estratégia nº1: O aluno lê um texto ou um conjunto de frases, que são gravados numa aparelhagem com gráficos sonoros. De seguida, ouve a sua gravação e toma atenção nos gráficos, que lhe indicam a entoação da sua voz. Desta forma pode auto-avaliar-se e autocorrigir-se. Estratégia nº2: O professor distribui cartões com frases, onde predominam certos sentimentos ou emoções. Um aluno lê as frases à turma, de forma expressiva, e a turma tenta adivinhar de que sentimento se trata.

Quadro 9 (cf. DUARTE, 2002)

Após esta reflexão teórica acerca da leitura e de todas as vertentes que a mesma pode englobar, passamos então a apresentar os dados práticos da investigação-acção realizada.

Iniciamos com uma breve descrição do contexto da escola e das turmas intervenientes no estudo.

4. CAPÍTULO II – CONTEXTUALIZAÇÃO

4.1. A Escola Secundária Filipa de Vilhena

O presente relatório final foi produto da investigação-acção realizada durante o estágio pedagógico na Escola Secundária Filipa de Vilhena. Assim, de seguida, são apresentadas algumas informações relativas ao contexto da escola e às turmas-alvo.

A Escola Secundária Filipa de Vilhena é uma escola situada na cidade do Porto, na rua do Covelo, nº 205. Tem a sua origem em 1898, através da criação do curso preparatório para ingresso no Instituto Industrial e Comercial. Desde essa altura, a escola passou a ter várias designações – Escola Preparatória Mouzinho da Silveira (1919-1930), Escola Secundária Mouzinho da Silveira (1930-1948), Escola Comercial Filipa de Vilhena (1948-1974) e, finalmente, após o 25 de Abril de 1974, Escola Secundária Filipa de Vilhena. Ainda nessa altura, este estabelecimento funcionou em dois edifícios distintos, tendo-se estabelecido no actual edifício, situado na rua do Covelo, em 28 de Maio de 1959. Actualmente, está a ser alvo de obras de reestruturação e de ampliação do edifício escolar, como nos é afirmado na página da Internet da própria escola.

Situando-se na freguesia mais populosa do Concelho do Porto – Paranhos – e dentro da Área Metropolitana do Porto, tem no seu redor uma grande área de concentração de alojamento diversificado, ao nível de tipologia espacial e ao nível da estrutura sócio-económica de quem lá reside. Relativamente aos acessos, esta escola beneficia também da sua localização geográfica, uma vez que tem proximidade da Via de Cintura Interna, via que atravessa a cidade do Porto. A freguesia de Paranhos dispõe também de vários serviços, alguns ligados à educação, como é o caso do Pólo Universitário da Asprela, outros ligados à saúde, como é o caso do Hospital de S. João e do IPO. De referir, são também as áreas de comércio tradicional, situadas na junção da Praça de Marquês de Pombal com a rua Costa Cabral e da rua da Constituição com a rua de Antero de Quental.

Todos estes factores reflectem-se claramente na população escolar, que provém quer de bairros camarários, quer de áreas residenciais de classe média-alta. Para além dos alunos provenientes desta freguesia, existem também alunos oriundos de outras freguesias da cidade ou até mesmo dos seus arredores. Apesar de haver uma redução generalizada de alunos em todos os estabelecimentos de ensino da cidade do Porto, esta escola tem

mantido, nos últimos anos, um número razoável de alunos a frequentá-la, tanto no ensino diurno como no ensino nocturno.

Relativamente ao corpo docente, este caracteriza-se pela estabilidade e experiência profissional, sendo, no ano lectivo de 2007/2008, composto por 140 professores, dos quais 106 pertencem ao quadro, sendo 64 os professores titulares. Para além de professores com grande experiência profissional, esta escola conta também com um grande número de professores que são autores de manuais escolares.

Ao nível de apoios e serviços, este estabelecimento de ensino dispõe dos Serviços Especializados de Apoio Educativo, dos quais fazem parte uma professora, que aconselha os alunos na sua orientação, um professor do ensino especial e o Gabinete do Aluno, que proporciona aos alunos a possibilidade de dialogarem sobre problemas decorrentes das relações sociais, dúvidas sobre sexualidade, drogas, relações afectivas, conflitos com os pais, projectos de vida, aproveitamento escolar, etc. Quando existem casos mais complexos, estes são encaminhados para estruturas especializadas.

No que diz respeito ao pessoal não docente, a Escola dispõe de 40 colaboradores distribuídos, tal como é referido no Projecto Educativo, *“pelas funções de “Gestão e Administração” e “Manutenção e Serviços de Apoio”*. O Pessoal dos Serviços de Administração Escolar é constituído por uma chefe de serviços e onze assistentes administrativos. O Pessoal Auxiliar de Acção Educativa é constituído por uma encarregada de coordenação do Pessoal Auxiliar de Acção Educativa e vinte e sete Auxiliares da Acção Educativa.

Relativamente aos recursos e instalações desta escola, esta dispõe de uma edificação que remonta ao ano de 1958, tratando-se de uma construção escolar típica das escolas do Estado Novo. A edificação é constituída por um edifício principal de três pisos e um outro de dois pisos onde se encontram a cantina e um dos ginásios, sendo que no seu todo é ladeado por jardins e campos para a prática de desportos.

As actividades lectivas concentram-se no edifício principal, o que traz vantagens, pois facilita a mobilidade e o controlo pela proximidade dos espaços, mas também traz desvantagens, pois o acesso obrigatório é feito por escadas, dificultando assim a movimentação de indivíduos com problemas motores. As instalações são insuficientes para todos os alunos que pretendem frequentar esta escola; para além das 14 salas de aulas normais - três das quais equipadas com quadros interactivos -, dispõe de um conjunto de salas específicas: dez laboratórios - dois laboratórios de Matemática, três laboratórios de

Físico-Química, dois laboratórios de Biologia e Geologia e três laboratórios de Informática -, uma sala de Educação Tecnológica, duas salas de Artes, dois ginásios, um anfiteatro e um centro de recursos/ biblioteca. Existem também espaços de apoio, como por exemplo os serviços de administração escolar, arquivo, gabinete do Conselho Executivo, gabinetes de directores de turma, gabinete do Serviço de Acção Social Escolar, gabinete da Professora Conselheira de Orientação, gabinete do Apoio Educativo, papelaria e reprografia, bufete e cantina, balneários, sala de professores e sala da Associação de Estudantes. Quanto aos recursos financeiros, a escola é sustentada pelo orçamento de estado que suporta os vencimentos dos professores e funcionários e que atribui à escola duodécimos para despesas correntes. A escola gere também um orçamento privado alimentado pelas receitas do aluguer de instalações e da gestão do bufete.

Quanto a Projectos de Enriquecimento Curricular, a escola dispunha no ano lectivo de 2007/2008 e, segundo o Projecto Educativo, dos seguintes projectos: Centro de Recursos Educativos / Biblioteca, Clube do Desporto Escolar, Oficina de Expressão Dramática, Sistema de escolas associadas da UNESCO, Projecto “Padrinhos e Afilhados”, Núcleo da Amnistia Internacional, Projecto Educação para a Saúde, Projecto CIÊNCIA VIVA – VilhenaCiênciaMais, Projecto CRIE, Projecto Inov@r com QI, Oficina ESCRIVENDO, DELF Scolaire - Candidatura anual de um grupo de alunos ao exame certificador de língua francesa Diplôme d’Études de Langue Française, DECOJovem – Projecto inter-escolar de Educação e Defesa do Consumidor, promovido pela DECO. Trata-se, portanto, de uma escola que procura fornecer aos seus alunos outras experiências e oportunidades de aprendizagem, contribuindo assim para uma maior formação curricular.

Ao nível da oferta educativa, a escola oferece cursos diurnos: 3º Ciclo do Ensino Básico, Ensino Secundário – Cursos Científico-Humanísticos: Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-Económicas, Línguas e Humanidades e Artes Visuais; Cursos Tecnológicos: Tecnológico de Informática; Cursos Profissionais: Técnico de Gestão e Programação de Sistemas Informáticos, Técnico de Gestão, Técnico de Apoio à Infância. Oferece também cursos nocturnos: por unidades capitalizáveis – 3º Ciclo; por módulos capitalizáveis: Ciências e Tecnologias, Ciências Sócio-Económicas, Ciências Sociais e Humanas, Tecnológico de Informática, Tecnológico de Administração; Cursos de Formação e Educação de Adultos (EFA): Operador Informático e Assistente Administrativo. Quanto à oferta educativa, é uma escola bastante rica, pois oferece um

grande leque de escolhas e oportunidades, não só para os jovens como para adultos que pretendem completar a sua formação.

Esta escola dispõe também de uma série de protocolos e parcerias com outras entidades. Estabeleceu protocolos com as Faculdades de Desporto, Letras e Ciências da Universidade do Porto para o estágio pedagógico em Educação Física, Português/Alemão, Geografia, Matemática e Ciências Físico-Químicas, com a Universidade Portucalense para o estágio pedagógico de Informática e com a Escola Superior de Educação para o estágio de Educação Social. Estabeleceu protocolo com a CESAE – Centro de Serviços e Apoio às Empresas, pertencente à Associação Empresarial de Portugal (AEP), no âmbito do Programa Novas Oportunidades. Nesse mesmo âmbito, estabeleceu parcerias com o Centro de Formação Profissional da Indústria Electrónica (CINEL) e o Centro de Educação e Formação Profissional Integrada (CEFPI).

No ano lectivo de 2006-2007, assinou um protocolo de colaboração com a Faculdade de Medicina da Universidade do Porto no âmbito do Projecto EPITEEN e um protocolo com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto para o Projecto Ciência Viva.

Para assegurar os estágios dos alunos Cursos Tecnológicos e dos Cursos Profissionais estabelece, em cada ano, protocolos com organizações diversas, nomeadamente empresas.

No âmbito da Área de Projecto do 12º ano, estabeleceu protocolos com a Faculdade de Engenharia da Universidade do Porto (FEUP) e com o Instituto Superior de Engenharia (ISEP).

O funcionamento dos actuais Cursos Profissionais é assegurado por verbas do Fundo Social Europeu (FSE), através do Quadro de Referência Estratégico Nacional (QREN) e do Programa Operacional Potencial Humano (POPH). Desde 1987 que a escola concorre a verbas do F.S.E. para desenvolvimento de projectos e estabelecimento de parcerias.

Segundo o Projecto Educativo, esta escola pretende ser *“Uma escola de referência e excelência, com uma perspectiva cosmopolita do saber e da sua transmissão”*, através da obtenção de cinco objectivos gerais: promoção do sucesso educativo e reconhecimento do mérito; promoção da cidadania activa; desenvolvimento da capacidade de pensar, da criatividade e do sentido estético; consolidação da identidade e cultura de escola; privilégio da aproximação entre a escola e a comunidade. É, de facto, uma escola muito aberta à sua comunidade e à comunidade exterior, na qual dá imenso prazer trabalhar e aprender.

4.2. As turmas-alvo:

A presente investigação foi realizada no seio das turmas do 10º C para a disciplina de Português e nas turmas do 12º G e H para a disciplina de Alemão. Trata-se de turmas bastante distintas quanto ao número de alunos, ao nível etário e quanto à situação escolar.

4.2.1. 10º C – Português

A turma do 10ºC trata-se de uma turma de um curso diurno, pertencente ao Ensino Secundário – Curso Científico-Humanístico de Ciências e Tecnologias.

Inicialmente, era composta por vinte e oito alunos, dos quais dezassete eram elementos do sexo masculino e onze eram elementos do sexo feminino. Porém, ao longo do ano lectivo, alguns alunos foram encontrando algumas dificuldades nas disciplinas e algumas dúvidas vocacionais e, por essas razões, pediram transferência de turma e até de escola. A média de idade destes alunos é de 14,8 anos, existindo, no início do ano lectivo, duas alunas com dezasseis anos feitos. A maior parte dos alunos desta turma encontrava-se a frequentar esta escola pela primeira vez.

São alunos com boas classificações a todas as disciplinas, embora pudessem ter ainda melhores resultados. Revelam alguma falta de organização dentro da sala de aula, sobretudo no que respeita à participação durante a aula, e são um pouco conversadores, imaturos e distraídos. No que diz respeito à disciplina de Português, a maioria dos alunos pareceu estar bastante motivada e empenhada, tentando cumprir tudo aquilo que lhes era proposto, com entusiasmo e agrado. No que concerne à competência da leitura, verificou-se nas aulas do início do ano lectivo, através da observação directa de certos diálogos sobre as preferências literárias dos alunos e actividades realizadas com os mesmos, que existem alguns alunos que são leitores assíduos e parecem ter prazer em ler, embora a maioria tenha revelado baixos níveis de leitura.

4.2.2. 12º G/H – Alemão, nível 2

As turmas do 12º G e H tratam-se de turmas de um curso diurno pertencente ao Ensino Secundário – Curso Científico- Humanístico de Línguas e Humanidades.

Sendo a disciplina de Alemão uma disciplina de escolha e havendo, na maioria das vezes, um número reduzido de alunos inscritos à disciplina, a escola decidiu fazer junção dos alunos da turma G e dos alunos da turma H para formar uma única turma de Alemão. Assim, após a junção dos elementos das duas turmas, a turma de Alemão era composta por quinze alunos, dos quais treze eram elementos do sexo feminino e dois eram elementos do sexo masculino. A média de idade destes alunos é de 17,3 anos. São alunos que frequentam esta escola há, pelo menos, três anos e que estão a terminar o Ensino Secundário, sendo que a maior parte pretende ingressar no Ensino Superior após a conclusão deste ano lectivo.

Relativamente ao nível de língua, estes alunos encontram-se no nível 2 de Alemão, isto é, frequentam o segundo ano de aprendizagem desta língua.

São alunos que têm, em média, boas classificações a todas as disciplinas. No que diz respeito à disciplina de Alemão, são bastante heterógeneos ao nível de classificações, pois existem alunos excelentes, com notas a rondar os 19 e 20 valores, e alunos bastante fracos, com notas a rondar os 8 e 9 valores. Desta forma, verifica-se que alguns discentes têm bastante capacidade de aprendizagem de Alemão, transmitem muita motivação e empenho, e discentes com muitas dificuldades e pouca vontade de as superar. No que concerne à competência da leitura, constatou-se nas aulas do início do ano lectivo, através da observação directa de diálogos sobre a leitura e as preferências literárias dos alunos, que a maioria parece ler assiduamente e parece ter gosto em ler em língua portuguesa. Ainda não tinham experimentado a leitura de obras integrais em língua alemã na data em que estes dados foram obtidos.

5. CAPÍTULO III – METODOLOGIA E INSTRUMENTOS

5.1. Descrição e justificação da metodologia adoptada

A metodologia adoptada no presente trabalho está, como é evidente, intimamente ligada aos objectivos, às hipóteses de trabalho formuladas e ao contexto escolar onde o estudo foi efectuado. Assim sendo, adoptámos a metodologia de investigação-acção.

A metodologia de investigação-acção permitiu, enquanto professora, desempenhar dois papéis importantes e fundamentais, nomeadamente o de professora-investigadora, na procura de algum foco que pudesse ser estudado, e o de professora-educadora, no sentido de realizar estratégias e actividades pedagógicas que fossem úteis para o estudo e que permitissem aumentar o conhecimento dos alunos.

Encontrado o foco de estudo, a leitura em voz alta, definimos um plano de acção. Assim, a investigação-acção foi feita da seguinte forma:

- 1º ciclo – observação directa dos alunos relativamente à leitura em voz alta durante as aulas e durante momentos de avaliação; hábitos de leitura por observação directa;
- 2º ciclo – realização de um Concurso de Leitura em voz alta para promoção da actividade e para verificação das dificuldades comuns na leitura em voz alta.

No 1º ciclo, procurámos observar a forma como os alunos liam em voz alta durante as aulas e durante momentos de avaliação da leitura em voz alta, assim como perceber quais eram os hábitos de leitura que cada aluno tinha, através do método de perguntas directas durante as aulas. Nesta fase, foi importante conhecer um pouco dos hábitos e gostos literários dos alunos, assim como a forma como liam em voz alta, uma vez que era necessário perceber se liam com frequência, o que costumavam ler, se costumavam ler em voz alta e quais as dificuldades que poderiam apresentar na leitura em voz alta.

No 2º ciclo, realizámos um Concurso de Leitura em voz alta. A realização deste Concurso de Leitura foi sendo anunciada durante algumas aulas como uma espécie de preparação e apresentação da actividade. Procurámos promover a leitura em voz alta, de

forma a ser mais frequente em contexto de sala de aula, e verificámos quais as dificuldades mais comuns. Nesta fase, utilizámos uma grelha para avaliar o desempenho dos alunos durante a leitura em voz alta. Foi importante ainda colocar os alunos que não desempenhavam a função de leitores com a função de avaliadores dos próprios colegas, para que estivessem atentos e reflectissem sobre a leitura em voz alta dos próprios colegas. No fundo, esta função serviu mais de estratégia pedagógica do que propriamente algo fulcral para o estudo em questão. É de salientar também que foram dadas instruções precisas a todos os alunos relativamente aos textos a serem utilizados durante a leitura em cada uma das rondas, as regras do Concurso e os parâmetros que iriam ser alvo de avaliação. Após a realização desta actividade, procedemos à realização de um inquérito em ambas as disciplinas para perceber também qual foi a opinião dos alunos relativamente à actividade e como se sentiram durante a realização da mesma.

No âmbito de cada uma das disciplinas, tentámos ao máximo criar os mesmos critérios de realização e avaliação do Concurso de Leitura em voz alta, como já foi referido anteriormente. Pretendemos, de certa forma, que ambas as disciplinas fossem estudadas e avaliadas em aspectos comuns, sempre que fosse possível.

Para tal, nas disciplinas de Alemão e de Português, o Concurso dividiu-se em duas rondas. Na primeira ronda, participaram e foram avaliados todos os alunos segundo os critérios de avaliação escolhidos. Na segunda ronda, participaram apenas os alunos com melhores classificações durante a primeira ronda. Foram escolhidos os cinco alunos que obtiveram melhores resultados na leitura em voz alta na turma de Alemão e os dez alunos que obtiveram melhores resultados na leitura em voz alta na turma de Português. Ainda nesta última ronda, foram dados aos alunos alguns minutos para lerem o seu texto em silêncio e se prepararem para a ronda que se seguiria.

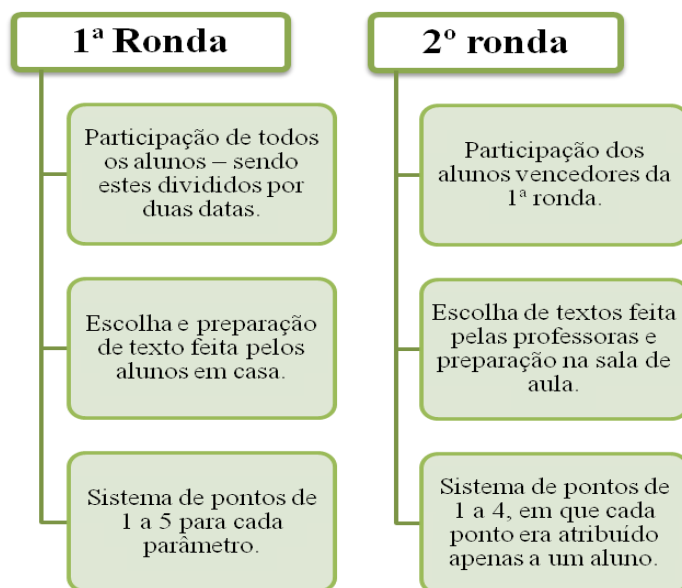
Os textos utilizados seriam escolhidos na primeira ronda pelos próprios alunos e na segunda ronda pelas professoras, tendo em conta os conteúdos temáticos a leccionar na altura, para a disciplina de Português, e o nível de língua e extensão dos textos, para a disciplina de Alemão.

Relativamente aos parâmetros de avaliação, avaliámos, na disciplina de Alemão, a pronúncia, a fluência, a pontuação e a postura e, na disciplina de Português, a pronúncia/dicção, pontuação, expressividade e postura.

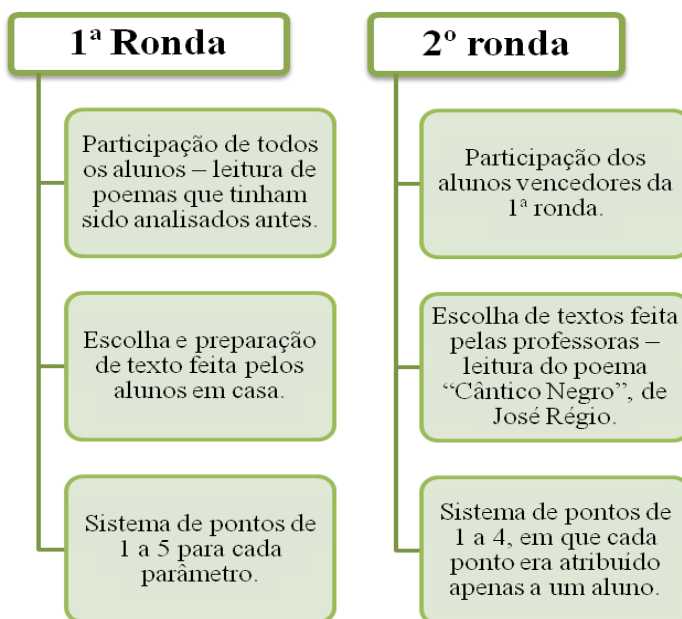
Por fim, foi adoptado o sistema de pontuação de 1 a 5 valores (sendo que 1 correspondia ao nível mais baixo e 5 ao nível mais alto) para a primeira ronda e para a

segunda ronda o sistema de atribuição de pontos por eliminação, como é utilizado no Festival Eurovisão da Canção: 1 a 4 pontos no caso da disciplina de Alemão e 1 a 5 pontos no caso da disciplina de Português.

Os quadros 10 e 11 explicam, de forma resumida, o modo como foram constituídas cada uma das rondas do Concurso de Leitura em voz alta na disciplina de Alemão e na disciplina de Português.



Quadro 10 – Composição das rondas do Concurso de Leitura em voz alta da disciplina de Alemão



Quadro 11 – Composição das rondas do Concurso de Leitura em voz alta da disciplina de Português

No final do Concurso de Leitura, foram distribuídos diplomas a todos os participantes e o vencedor teve direito a um diploma especial e a um pequeno prémio. Este acto serviu como consolação de esforço e dedicação dos alunos para a realização e execução do Concurso.

De seguida, passamos a explicar no que consistiram os instrumentos utilizados durante a realização desta actividade, a justificar a sua escolha e a comentar a fiabilidade e validade dos mesmos para os resultados obtidos durante este estudo.

5.2. Descrição e justificação dos instrumentos utilizados

Como já foi referido anteriormente, os instrumentos utilizados nesta actividade foram os registos de aulas observadas, os textos para os alunos lerem durante o Concurso de Leitura em voz alta, as grelhas de avaliação de leitura em voz alta e um questionário após a realização do Concurso de Leitura em voz alta.

Relativamente aos registos das aulas observadas, estes foram utilizados apenas para tomar conta dos hábitos de leitura dos alunos e da forma como estes liam em voz alta em situações normais de aula ou em situações de avaliação da leitura em voz alta. Deste modo, não houve critérios específicos de recolha de informação, apenas registos de informações que iam sendo transmitidas espontaneamente pelos próprios alunos no decorrer das aulas.

No que diz respeito aos textos utilizados pelos alunos durante o Concurso de Leitura, estes foram escolhidos pelos próprios e pelas professoras, de acordo com as rondas. Como critérios de escolha, foram tidos em conta o nível de língua, no que concerne à disciplina de Alemão, e os conteúdos programáticos, no que concerne à disciplina de Português. Desta forma, apresentamos, de seguida, dois quadros exemplificativos dos textos que foram escolhidos para cada disciplina.

No caso da disciplina de Alemão, os textos foram escolhidos da seguinte forma:

TEXTOS DA RONDA 1	TEXTOS DA RONDA 2
• Textos escolhidos pelos próprios alunos;	• Oito textos escolhidos pelas professoras;

• Critérios para a escolha dos textos: a) Textos do nível 1 ou 2 da língua alemã; b) Textos do manual adoptado (<i>Treffpunkt 11º, nível 2</i>) ou textos dos livros da biblioteca da turma; c) Extensão dos textos: mais ou menos 100 palavras.	• Critérios para a escolha dos textos: a) Textos de nível 1 ou 2 da língua alemã; b) Textos sobre temáticas abordadas nas aulas: “Arbeit/Berufsleben” (Trabalho/Vida de trabalho); “Hausarbeit” (Trabalhos domésticos); “Familienleben” (Vida em família); “Karneval” (Carnaval); c) Extensão dos textos: mais ou menos 100 palavras.
---	--

Quadro 12 – Critérios de escolha dos textos utilizados nas rondas do Concurso de Leitura em voz alta da disciplina de Alemão

No caso da disciplina de Português, a escolha dos textos seguira os seguintes critérios:

TEXTOS DA RONDA 1	TEXTOS DA RONDA 2
• Textos escolhidos pelos próprios alunos; • Critérios para a escolha dos textos: a) Textos de acordo com os conteúdos programáticos a leccionar aquando a realização do Concurso de Leitura – Poesia Portuguesa do século XX; b) Textos poéticos analisados pelos próprios alunos em trabalho de grupo e corrigido pela professora.	• Texto poético escolhido pelas professoras; • Critérios para a escolha dos textos: a) Texto de acordo com os conteúdos programáticos a leccionar aquando a realização do Concurso de Leitura – Poesia Portuguesa do século XX; b) Texto poético analisado durante uma aula.

Quadro 13 – Critérios de escolha dos textos utilizados nas rondas do Concurso de Leitura em voz alta da disciplina de Português

Relativamente à grelha de avaliação da leitura em voz alta, foram escolhidos quatro parâmetros de avaliação da leitura em voz alta para cada disciplina. Estes parâmetros foram de escolha difícil, uma vez que existiam vários parâmetros de avaliação da leitura

em voz alta à disposição e todos eles tinham a sua importância. Deste modo, tentámos escolher apenas quatro por disciplina pela simples razão de se adaptarem ao contexto de cada uma e dos alunos e da utilização reduzida dos mesmos permitir uma avaliação mais eficiente e mais atenta.

No âmbito da disciplina de Alemão, escolhemos os seguintes parâmetros: pronúncia, fluência, pontuação e postura. No quadro 14, apresentamos a justificação do que era pretendido que cada um dos alunos atingisse em cada parâmetro.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	DEFINIÇÃO
Pronúncia	Articula bem as palavras, é claro ou não naquilo que lê, coloca adequadamente a voz;
Fluência	Lê de forma fluente, sem ser demasiado rápido ou demasiado lento;
Pontuação	Respeita ou não os sinais de pontuação e, consequentemente, a entoação e o ritmo a estes associados;
Postura	Tem contacto visual com o público, tem à-vontade, gesticula de acordo com os sentimentos/ideias do próprio texto.

Quadro 14 – Definição do que se espera que cada aluno atinja em cada parâmetro de avaliação do Concurso de Leitura da disciplina de Alemão

No âmbito da disciplina de Português, escolhemos os seguintes parâmetros: pronúncia/dicção, pontuação, expressividade e postura. No quadro 15, mostramos a justificação do que era pretendido que cada um dos alunos atingisse em cada parâmetro.

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO	DEFINIÇÃO
Pronúncia/Dicção	Articula bem as palavras, é claro ou não naquilo que lê, coloca adequadamente a voz;
Pontuação	Respeita ou não os sinais de pontuação e, consequentemente, a entoação e o ritmo a estes associados;
Expressividade	Transmite expressividade na sua leitura, de

	modo a transmitir sentimentos/ideias presentes no texto;
Postura	Tem contacto visual com o público, tem à-vontade, gesticula de acordo com os sentimentos/ideias do próprio texto;

Quadro 15 - *Definição do que se espera que cada aluno atinja em cada parâmetro de avaliação do Concurso de Leitura da disciplina de Português*

Por fim, no que diz respeito ao questionário⁸ proposto após a realização da actividade, este foi elaborado a pensar no Concurso de Leitura e nos efeitos que este poderia ter tido na aprendizagem dos alunos, nomeadamente novas aprendizagens e dificuldades encontradas e não superadas.

Este é constituído por uma pergunta de resposta aberta e por três perguntas de escala. Na pergunta de resposta aberta, os alunos opinam sobre o Concurso de Leitura em voz alta, ou seja, são livres de responder aquilo que acharam, se gostaram ou não.

Seguidamente, surgem as três perguntas de escala. Na primeira pergunta de escala, os alunos referem qual o impacto que o Concurso de Leitura teve na aprendizagem de competências de leitura e de competências de escrita. A segunda pergunta de escala divide-se em duas perguntas. Na primeira pergunta, os alunos referem a dificuldade que encontraram na leitura em voz alta e, na segunda pergunta, os alunos indicam em que parâmetros de avaliação se situa a sua dificuldade. A terceira pergunta de escala, tal como a segunda pergunta de escala, também se divide em duas perguntas. Na primeira pergunta, os alunos referem a dificuldade que encontraram na avaliação da leitura dos colegas. Na segunda pergunta, dão a sua opinião acerca dos parâmetros de avaliação da leitura em voz alta utilizados.

Por fim, surge um espaço de sugestões e comentários, no qual os alunos serão livres de escreverem o que acharem necessário relativamente a algo relacionado com o Concurso de Leitura em voz alta.

Em suma, procurámos realizar um questionário pouco extenso e objectivo, tendo em conta o que pretendíamos investigar.

⁸ cf. **Anexo 1**, 1.5 –Alemão; cf. **Anexo 2**, 2.5 - Português

5.3. Considerações sobre a fiabilidade e validade dos instrumentos

Os instrumentos utilizados nesta investigação foram usados para dar resposta às hipóteses levantadas no início do trabalho. Naturalmente, existem sempre factores que não podemos controlar de todo e que, de certa forma, condenam a fiabilidade e a validade dos instrumentos que usámos.

Os registos de aulas observadas não obedeceram a nenhum critério; foram informações captadas durante as aulas. Assim, têm um grau de fiabilidade boa, embora nem sempre possam transmitir uma validade firme.

No que diz respeito aos textos, a fiabilidade e validade dos mesmos encontra-se quase intacta, pois, no verdadeiro momento de avaliação - na primeira ronda do Concurso - eles foram escolhidos pelos próprios alunos, não havendo de todo limitações que condenassem desde logo a espontaneidade e o gosto dos alunos. No fundo, procurámos não limitar a escolha dos textos de forma directa; as pequenas limitações que surgiram foram apenas para que pudesse existir um certo grau equitativo de execução. Porém, temos plena consciência de que talvez esse grau não tenha sido atingido da forma que se esperaria.

Quanto às grelhas de avaliação, estas foram produzidas e utilizadas da forma como inicialmente se pensou, sempre tendo em conta as nossas hipóteses de estudo, a capacidade de avaliar parâmetros essenciais e tendo também em conta os participantes da investigação. Contudo, como já mencionámos relativamente aos textos, também neste instrumento sabemos que existiram certas limitações, pois a capacidade de análise e avaliação de alguns parâmetros não foi totalmente evidente nalguns casos.

A avaliação da leitura – a da oralidade – não é tarefa fácil para qualquer professor; trata-se de um momento muito efémero, no qual a recapitulação do que foi executado é difícil de fazer.

Apresentamos, de seguida, um exemplo prático, que verificámos no nosso estudo, para que sejam perceptíveis quais as dificuldades que comprometem a fiabilidade e validade deste instrumento. Quando avaliámos os parâmetros da pontuação e da articulação, pudemos verificar o desempenho dos alunos com um grau maior de certeza, enquanto no caso da avaliação dos parâmetros da expressividade e da postura nem sempre foi fácil encontrar o chamado “mais correcto”, uma vez que existem várias formas de atingir esse “mais correcto”. Convém referir ainda que, apesar de esta dificuldade surgir apenas durante a realização do Concurso de Leitura, a validade deste instrumento parece ser digna

de um grau grande de certeza, pois os resultados apresentados pelas professoras e pelos alunos-avaliadores não são muito díspares.

Por fim, no que concerne ao questionário, este tem, como qualquer questionário, um grau de fiabilidade e validade razoável, dependendo da seriedade e sinceridade de quem o preenche. Procurámos deixar os alunos à vontade neste aspecto, frisando que o questionário seria anónimo e que as respostas eram de extrema importância. No entanto, após a análise e tratamento dos dados, verificámos que, em alguns casos, certas respostas não parecem ter sido sérias e conscientes, pondo assim, de certa forma, em causa o questionário, os resultados obtidos e a investigação, em geral.

Por agora, vamos passar à descrição e análise dos resultados encontrados durante a realização do Concurso de Leitura e na análise dos questionários. Só assim poderemos perceber melhor quais as limitações de fiabilidade e de validade que encontrámos no uso dos instrumentos acima mencionados.

6. CAPÍTULO IV- RESULTADOS

6.1. Descrição dos resultados obtidos

Os resultados deste estudo foram extremamente curiosos, uma vez que confirmaram algumas hipóteses levantadas inicialmente, mas também trouxeram novidades.

Desta forma, passamos, desde já, a enunciar e a descrever os dados que obtivemos com esta actividade. Mais uma vez, iremos fazê-lo de acordo com as disciplinas. Iniciemos com a disciplina de Alemão.

→ Disciplina de Alemão

Na disciplina de Alemão, os resultados foram muito interessantes. Esta actividade já era conhecida dos alunos da disciplina. Porém, o facto de se tratar de uma língua estrangeira e de ser apenas o segundo ano de aprendizagem poderia modificar de certa forma as previsões iniciais. Apresentamos, de seguida, os dados obtidos durante a avaliação da leitura em voz alta:

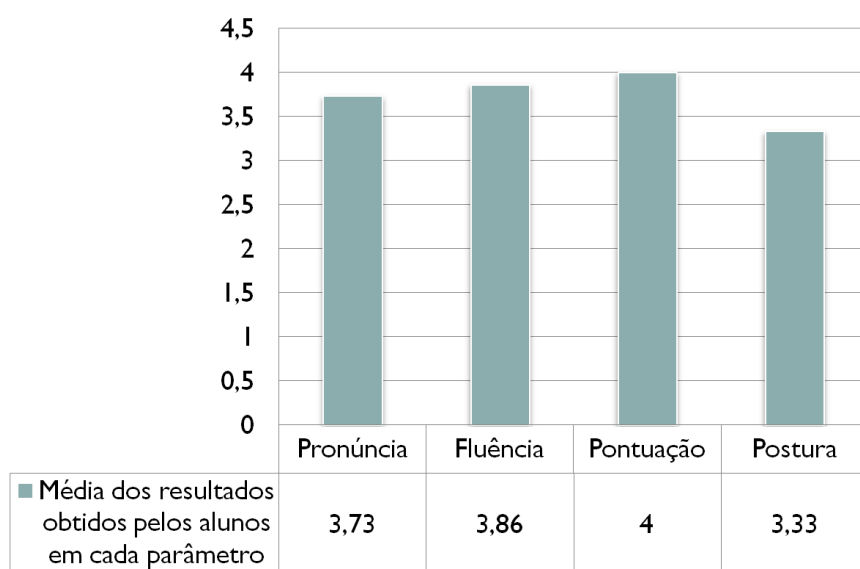


Figura 7 – Média dos resultados obtidos pelos alunos para cada parâmetro no Concurso de Leitura (Pontuação de 1 a 5 valores)

A partir da figura 7, podemos verificar que os alunos tiveram mais dificuldade em pronunciar as palavras e em manter uma postura correcta durante o seu desempenho de leitura. Por outro lado, foram bem sucedidos na fluência e no respeito pelos sinais de pontuação. Na sua totalidade, os alunos obtiveram uma boa prestação de leitura, uma vez que em todos os parâmetros que foram avaliados se encontram acima de metade da pontuação total (5 valores).

Os dados avançados pelo preenchimento do questionário também foram bastante importantes, pois permitiram ter conhecimento de informações que durante a actividade não foram de todo perceptíveis. Antes de avançar para os resultados propriamente ditos, convém referir que, dos 15 alunos pertencentes a esta turma, apenas 14 preencheram o questionário.

Na pergunta de resposta aberta “O que achaste do Concurso de Leitura em voz alta?”, os alunos responderam, na sua grande maioria, que tinham gostado muito da actividade e que deveria ser realizada mais vezes durante as aulas.

Atentemos agora na figura 8, que nos indica qual o impacto que o Concurso de Leitura obteve na aprendizagem de competências de leitura e de competências linguísticas.

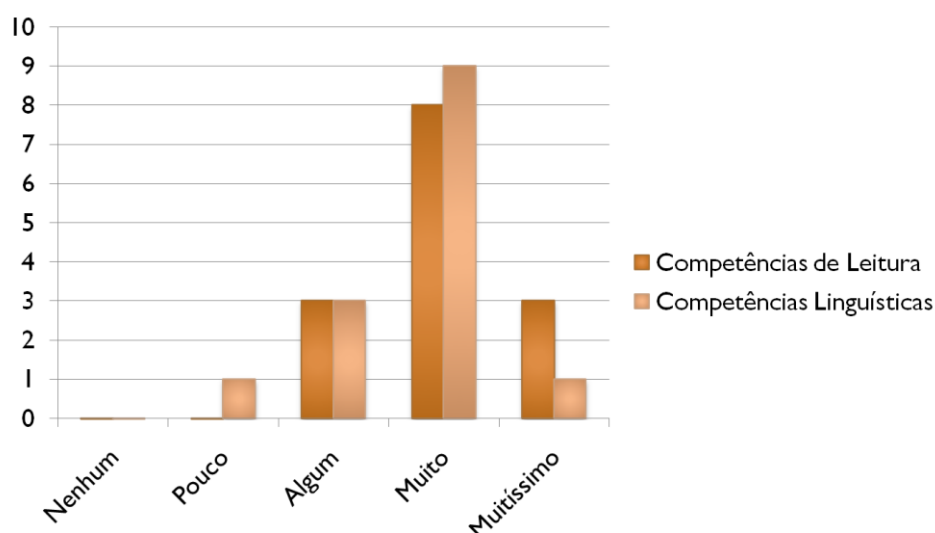


Figura 8 - Gráfico de barras verticais sobre o impacto da Leitura em voz alta na aprendizagem da língua alemã

Através dos dados apresentados na figura 8, podemos constatar que o Concurso de Leitura em voz alta teve, na maioria dos casos, “muito” impacto na aprendizagem de

competências de leitura (fluência, pontuação, postura, pronúncia de palavras, expressividade/entoação) e competências linguísticas (pronúncia, fluência, aprendizagem de novas palavras). É de salientar também que, nos alunos que assinalaram que o Concurso teve “muito” impacto na aprendizagem das competências já mencionadas, as competências linguísticas surjam acima das competências de leitura, o mesmo se passando para aqueles que escolheram a opção “pouco”. No caso da opção “algum”, as duas competências surgem em nível de igualdade. Na opção “muitíssimo”, as competências de leitura surgem acima das competências linguísticas. Perante esta última análise, podemos avançar que as duas competências parecem ter sido desenvolvidas de forma equitativa.

Relativamente às dificuldades apresentadas durante a leitura, os dados são os seguintes:

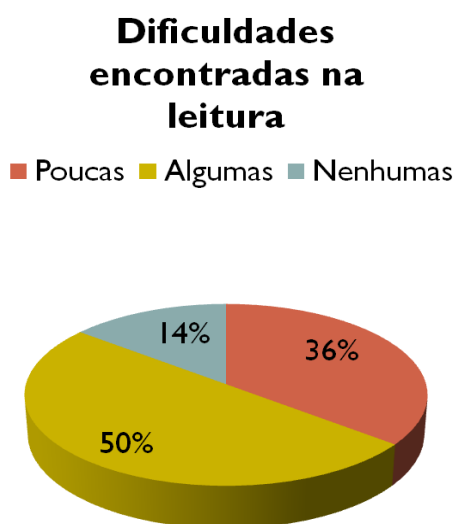


Figura 9 - Gráfico circular sobre as dificuldades encontradas durante a leitura

Pela figura 9, podemos verificar que 50% dos alunos afirmaram ter algumas dificuldades durante a leitura, 36% dos alunos afirmaram ter poucas dificuldades durante a leitura e 14% dos alunos afirmaram não ter dificuldades durante a leitura.

Os parâmetros onde se situaram as maiores dificuldades são apresentados de seguida. Nesta pergunta, os alunos tinham a liberdade de colocarem mais do que um parâmetro, quando assim se justificasse, ou então de os colocar por ordem crescente de dificuldade, sendo que o número 1 correspondia ao parâmetro no qual tiveram mais dificuldade, e o número 4 correspondia ao parâmetro no qual tiveram menos dificuldade.

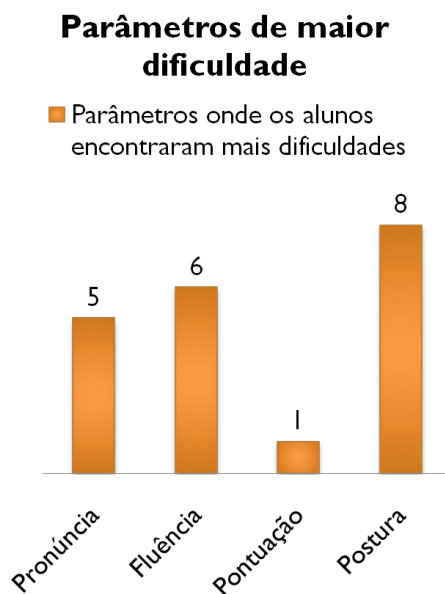


Figura 10 - Gráfico de barras verticais sobre os parâmetros de avaliação onde os alunos encontraram maior dificuldade

A figura 10 evidencia que a maior parte dos alunos sentiu dificuldade na postura e na fluência.

→ **Disciplina de Português**

Na disciplina de Português, os resultados também foram curiosos. Na pergunta de resposta aberta “O que achaste do Concurso de Leitura expressiva?”, a maioria dos alunos respondeu que gostou da actividade.

Na figura 11, apresentamos os dados obtidos pela avaliação dos alunos durante o Concurso de Leitura em voz alta.

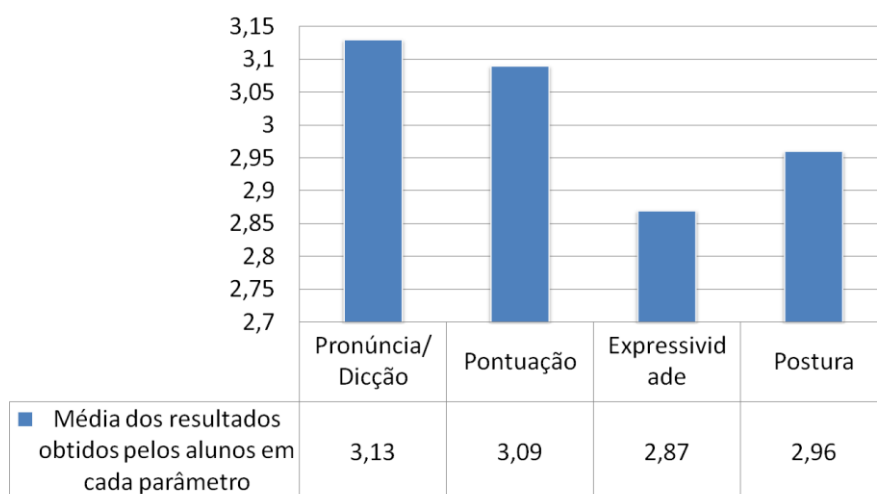


Figura 11 - Média dos resultados obtidos pelos alunos em cada parâmetro de avaliação durante o Concurso de Leitura (Pontuação de 1 a 5 valores)

Os alunos da disciplina de Português apresentaram mais dificuldades na expressividade e na postura. Porém, a média de todos os parâmetros encontra-se acima de metade do valor total (5 valores), pelo que não se pode, de todo, considerar que as prestações foram baixas.

Na figura 12, mostramos o impacto que este Concurso teve na aprendizagem de competências de leitura e de competências linguísticas.

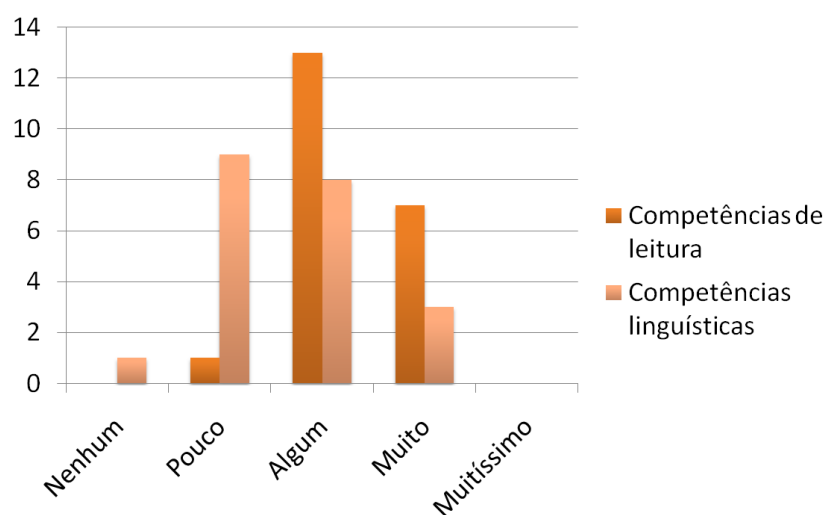


Figura 12 - Gráfico de barras verticais sobre o impacto da Leitura em voz alta na aprendizagem da língua portuguesa

Podemos constatar que o Concurso de Leitura em voz alta teve, na maioria dos casos, “algum” impacto na aprendizagem de competências de leitura e na aprendizagem de competências linguísticas. Estes alunos foram mais homogêneos relativamente às suas opções, assinalando, na sua maioria, que o Concurso de Leitura teve “algum” e “muito” impacto na aprendizagem das competências de leitura e “pouco” impacto na aprendizagem das competências linguísticas. Conclui-se assim que parece ter havido um maior desenvolvimento das competências de leitura.

No que diz respeito às dificuldades que encontraram durante a leitura, os alunos responderam o seguinte:

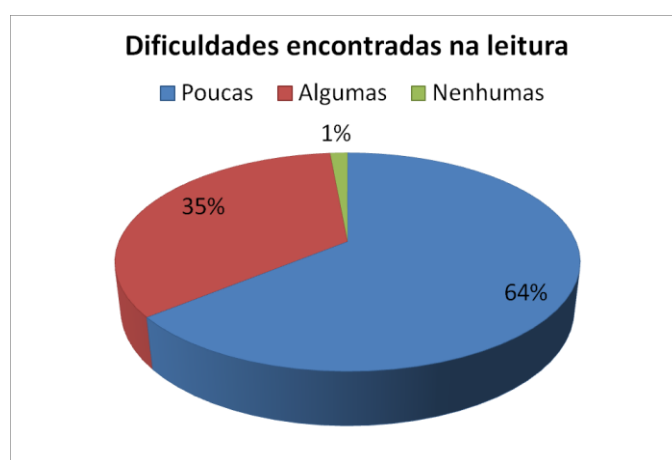


Figura 13 - Gráfico circular sobre as dificuldades encontradas durante a leitura

Através da figura 13, conclui-se que 64% dos alunos revelaram ter tido poucas dificuldades durante a leitura, 35% dos alunos revelaram ter algumas dificuldades durante a leitura e apenas 1% dos alunos revelaram não ter tido dificuldades durante a leitura.

Os parâmetros nos quais estas dificuldades se situam são apresentados de seguida através da figura 14. Tal como na disciplina de Alemão, também estes alunos tiveram liberdade de escolher mais do que um parâmetro, quando assim sucedesse, ou então colocar por ordem crescente de dificuldade, sendo que o número 1 correspondia ao parâmetro no qual tiveram mais dificuldade e o número 4 correspondia ao parâmetro no qual tiveram menos dificuldade.

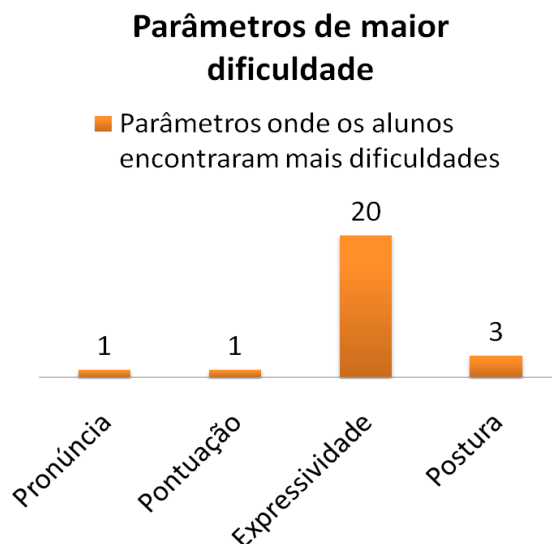


Figura 14 - Gráfico de barras verticais sobre os parâmetros de avaliação onde os alunos encontraram maior dificuldade

Pela figura 14, podemos concluir que a maioria dos alunos revelou ter dificuldades na expressividade e na postura.

→ **Síntese dos resultados da disciplina de Alemão e dos resultados da disciplina de Português**

Em suma, verificámos que os alunos de Alemão e de Português apresentam coincidências nas dificuldades apresentadas no parâmetro da postura, mas diferem na segunda maior dificuldade: pronúncia para os alunos de Alemão e expressividade para os alunos de Português.

Relativamente ao impacto do Concurso de Leitura na aprendizagem de competências de leitura e de competências linguísticas, os alunos de Alemão revelaram, na sua maioria, que este Concurso teve “algum”, “muito” e “muitíssimo” impacto na aprendizagem, sendo que a opção “muito” recolheu mais respostas e é equitativo o grau de impacto nas duas competências. Os alunos de Português escolheram as opções “pouco”, “algum” e “muito” para as dificuldades apresentadas, sendo que “algum” recolheu mais respostas e a competência de leitura surge como a que mais foi desenvolvida durante o Concurso de Leitura.

Quanto às dificuldades apresentadas, os alunos de Português sentiram-se mais seguros durante a sua leitura: 64% revelaram ter tido poucas dificuldades, enquanto 50% dos alunos de Alemão revelaram ter tido algumas dificuldades durante a leitura. As dificuldades situaram-se nos parâmetros da expressividade e postura para os alunos de Português e nos parâmetros de fluência e postura para os alunos de Alemão.

Com estes dados, podemos concluir que os alunos tiveram um desempenho razoável na leitura em voz alta em ambas as disciplinas.

6.2. Informação sobre a confirmação ou não confirmação das previsões iniciais

Estes resultados corroboram certas previsões iniciais, nomeadamente o facto de os alunos apresentarem dificuldades na expressividade, na pronúncia e na postura e no facto de um aluno ler o texto previamente e treiná-lo promover uma melhor leitura em voz alta. Contudo, os dados apresentados não confirmaram se a interpretação de um texto era necessária ou não para um bom desempenho da leitura em voz alta. No caso dos alunos de Português, os textos lidos já haviam sido alvo de interpretação. No caso dos alunos de Alemão, estes não os haviam interpretado. Assim, não podemos afirmar se este aspecto influenciou a leitura dos alunos e de que forma esta foi influenciada.

Passemos à discussão dos resultados obtidos, para verificar de que forma as previsões iniciais foram ou não atingidas e o grau de importância que tais dados poderão ter neste estudo.

7. CAPÍTULO V – DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

7.1. Discussão dos resultados obtidos

Após a realização deste estudo, e como já foi mencionado anteriormente, os resultados não foram, de todo, negativos. É certo que estes alunos ainda têm arestas por limar, mas, para uma actividade feita pela primeira vez, não foram mal sucedidos.

Antes de mais, convém relembrar as hipóteses iniciais lançadas, para que seja possível recordar o que nos guiou na elaboração deste trabalho. As hipóteses são as seguintes:

- Qual o impacto que o exercício de leitura em voz alta tem na aprendizagem dos alunos?
- Será que os alunos lêem melhor quando já conhecem o texto do que quando contactam com ele pela primeira vez?
- A compreensão do texto é necessária para o sucesso da leitura?
- Quais os parâmetros que devem ser avaliados durante o exercício de leitura em voz alta?
- Quais as dificuldades mais comuns, entre os alunos, na leitura em voz alta?
- Terá o Professor facilidades na avaliação?
- Como poderá remediar possíveis problemas de leitura apresentados pelos alunos?
- Como poderá manter ou melhorar o bom desempenho de leitura dos alunos que lêem bem?

Após esta rememoração das hipóteses iniciais, apresentamos os comentários relativamente aos resultados obtidos em cada disciplina. Começamos, como é habitual, pelos comentários relativos à disciplina de Alemão.

Em primeiro lugar, convém referir que, nesta disciplina, os alunos já haviam feito uma actividade semelhante no ano lectivo anterior. Contudo, neste ano lectivo, a actividade que realizámos foi alvo de alguns moldes e regras diferentes. Este facto pode, de certa forma, colocar estes alunos com maior vantagem e maior segurança para a realização do Concurso.

No que concerne aos resultados, os alunos desta disciplina parecem mostrar mais dificuldade na pronúncia (articula bem as palavras, é claro ou não naquilo que lê, coloca adequadamente a voz) e na postura (tem contacto visual com o público, tem à-vontade, gesticula de acordo com os sentimentos/ideias do próprio texto). As possíveis causas para estas dificuldades podem residir na falta da prática de leitura, em geral, e da leitura em voz alta, em particular, e no nervosismo por estarem em situação de avaliação e perante público.

Nesta turma, existe uma grande discrepância de notas, havendo alunos com notas bastante elevadas e alunos com notas muito baixas. Assim, algo evidente durante o Concurso de Leitura foi o facto de os alunos com melhores notas à disciplina de Alemão obterem melhores notas na leitura em voz alta, isto é, tendem a ler melhor que os alunos mais fracos à disciplina. Por outro lado, verificou-se que alguns alunos medianos indicam ter mais dificuldades na leitura do que em outras vertentes de avaliação como, por exemplo na oralidade ou na escrita.

Notou-se ainda na 2ª ronda do Concurso (mesmo que só tenham passado os alunos com melhor classificação na 1ª ronda) um caso de um aluno que pareceu ter mais dificuldades em ler o texto que lhe era completamente desconhecido do que o texto que havia lido na 1ª ronda e que tinha sido escolhido e treinado por si em casa. Pelo contrário, outro aluno, que também passou à 2ª ronda, foi capaz de ler de forma correcta tal como fez na 1ª ronda, mesmo só tendo alguns minutos para preparar o texto da ronda final.

Através do questionário, percebemos que a maioria dos alunos indicaram ter alguma dificuldade na leitura dos textos e classificaram essa dificuldade nos parâmetros da pronúncia, fluência e postura. Este facto foge, de certa forma, aos resultados apurados pela avaliação das professoras, em que a pronúncia e a postura eram o alvo de maiores dificuldades.

Por fim, estes alunos revelaram que esta actividade teve muito impacto na aprendizagem de competências de leitura e competências linguísticas.

Assim, sumariamente, podemos avançar, para a disciplina de Alemão, que o impacto do exercício da leitura em voz alta na aprendizagem dos alunos parece ser evidente e importante para os mesmos. Estes reconheceram aumentar o seu conhecimento relativamente às competências de leitura e às competências linguísticas. Também foi positiva a resposta relativamente à importância de conhecimento, interpretação e treino do texto antes de o ler, como se verifica no caso do aluno que não foi tão bem sucedido

quando não teve tempo suficiente de contactar com um texto que desconhecia. Todavia, também há que ter em conta o caso do outro aluno que conseguiu interpretar e treinar o texto em apenas alguns minutos e ter uma leitura correcta, tratando-se de uma excepção que também é merecedora de destaque.

Na disciplina de Português, os alunos encontravam-se em situação de desconhecimento da actividade, isto é, nunca haviam feito um Concurso de Leitura em voz alta, pelo menos em contexto de sala de aula. Os resultados mostram que estes alunos parecem ter dificuldades na expressividade (transmite expressividade na sua leitura, de modo a transmitir sentimentos/ideias presentes no texto) e na postura (tem contacto visual com o público, tem à-vontade, gesticula de acordo com os sentimentos/ideias do próprio texto). Estas dificuldades podem residir no facto de estes alunos não terem uma prática habitual de leitura, em especial da leitura em voz alta e de estarem em situação de avaliação e perante os colegas, mas também no facto de terem lido textos poéticos, cuja leitura pode não ser tão fácil e requer uma maior expressividade e uma postura mais vincada.

Nesta turma, não existiram notas da leitura muito discrepantes. Aliás, estes alunos, na sua maioria, tendem a ter desempenhos muito parecidos, que resultam em notas medianas, não podendo assim concluir-se se os melhores alunos à disciplina revelam melhor desempenho na leitura do que os alunos mais fracos. Também não existiram pistas relevantes relativamente ao facto de o texto da 1ª ronda ter sido interpretado e treinado em casa e o texto da 2ª ronda ter sido treinado em breves minutos na sala de aula.

Pelos dados do questionário, concluímos que a maioria dos alunos indicaram ter pouca dificuldade na leitura dos textos e classificaram essa dificuldade nos parâmetros da expressividade e postura. Estes dados vão ao encontro da avaliação feita pelas professoras, correspondendo assim à hipótese de se tratar de dados fidedignos.

Por fim, estes alunos revelaram que esta actividade teve muito impacto na aprendizagem de competências de leitura e muito pouco impacto na aprendizagem de competências linguísticas.

Desta forma, na disciplina de Português, podemos avançar que o impacto do exercício da leitura em voz alta na aprendizagem dos alunos parece ter sido algum, não sendo classificado assim como algo evidente. Estes alunos revelaram ainda, na sua maioria, que o seu conhecimento relativamente às competências de leitura aumentou, contrariamente às competências linguísticas que sofreram pouco ou nenhum aumento. Como já foi referido,

nesta turma não foi evidente a importância de conhecimento, interpretação e treino do texto antes de o ler.

Podemos assim concluir que os alunos de ambas as disciplinas têm mais dificuldade na expressividade, na pronúncia e na postura, parâmetros esses que necessitam de ser treinados. A realização deste Concurso de Leitura influenciou e contribuiu para o aumento do conhecimento destes alunos, que viram enriquecer as suas competências de leitura e, em alguns casos, as suas competências linguísticas. Vimos ainda que a leitura prévia, o treino, a interpretação e compreensão do texto parecem contribuir para um melhor desempenho, embora também possam existir algumas excepções.

É sempre difícil para um professor avaliar a prática de leitura em voz alta, pois trata-se de um momento muito fugaz. Temos consciência de que qualquer acto de oralidade é extremamente difícil de avaliar. Quanto aos parâmetros de avaliação da leitura em voz alta, o leque de escolha é grande e nem sempre é fácil optar por um parâmetro em detrimento de outros. Contudo, temos que ter em conta aquilo que queremos avaliar, o contexto em que vamos avaliar e se a quantidade de parâmetros nos facilita ou não a avaliação. Através deste estudo e de outras actividades semelhantes realizadas em contexto de sala de aula anteriormente, percebemos que quanto maior a quantidade de parâmetros de avaliação, mais difícil se torna o acto de avaliação e a capacidade de ser correcto e isento.

Infelizmente, o tempo disponível não nos permitiu testar actividades de remediação e actividades de enriquecimento. Contudo, concluímos que uma prática mais assídua permite aos alunos menos bons aperfeiçoar a sua leitura e aos alunos melhores enriquecê-la ainda mais. Esta prática pode passar por actividades que foram enunciadas por ANTÃO (2000), DUARTE (2002), POSLANIEC (2005), SOARES (2003), mas também por sugestões e por experiências pessoais que foram surgindo:

- reservar certos momentos de uma aula para treino de postura, expressividade e pronúncia;
- pedir aos alunos para preparem textos em casa e fazerem a respectiva leitura na aula seguinte, sem o peso de avaliação formal;
- realizar concursos de leitura entre turmas (no caso da disciplina de Alemão) e concursos entre escolas (no caso da disciplina de Português).

No fundo, contribuir para o desenvolvimento de actividades que englobem o treino de leitura ao longo do ano lectivo, para que a leitura em voz alta não volte a morrer.

Finalmente, é de referir que, em ambas as disciplinas, os alunos gostaram da actividade, deixando alguns comentários interessantes e pertinentes, que se encontram abaixo citados:

→ “... É pena que não se realizem muito estas actividades. Em vez de ser um momento formal, podíamos, por exemplo, levar como trabalho de casa a preparação de um pequeno texto e, na aula seguinte, cada um o leria no seu lugar. Desta forma, evoluiríamos no que toca à leitura, bem como desenvolveríamos a nossa capacidade de naturalidade” (aluno de Alemão);

→ “Achei uma actividade interessante, pois ajudou-nos a trabalhar a nossa oralidade em Alemão. Por outro lado, acho que para alguns de nós é uma actividade menos fácil” (aluno de Alemão);

→ “Penso que foi uma actividade divertida em que ao mesmo tempo todos tivemos que nos preparar. Um factor positivo foi podermos escolher os textos que iríamos ler.” (aluno de Alemão);

→ “Achei que foi uma actividade engraçada e que nos permitiu aperfeiçoar a nossa leitura de poemas.” (aluno de Português);

→ “Achei interessante, embora ler não seja das minhas actividades predilectas.” (aluno de Português);

→ “Acho que foi um concurso bastante educativo, que me ajudou a melhorar as capacidades de leitura.” (aluno de Português).

Perante afirmações como estas, só nos resta reflectir enquanto professores e ter em conta certas sugestões e certos conselhos que permitirão uma actividade cada vez melhor e mais ao encontro de todos os alunos.

7.2. Considerações sobre a validade dos resultados

Os resultados apresentados acima têm um certo grau de validade; pelo menos procurámos que assim o tivessem. Não podemos afirmar taxativamente que são dados totalmente fidedignos, pois escapam-nos sempre alguns factores exteriores e interiores, como em qualquer investigação.

Perante aquilo que nos propusemos investigar e perante o confronto da análise das professoras com as respostas individuais dos alunos, vemos que o resultado final é, de certa forma, coincidente. Assim, podemos considerar que os nossos resultados parecem ser minimamente fiáveis e válidos.

7.3. Limitações do trabalho de investigação

Como já foi referido anteriormente, esta investigação teve certas limitações. Foi realizada em contexto de Estágio Pedagógico, logo, esteve condicionada às vicissitudes que este período consagra.

Felizmente, as orientadoras de estágio mostraram-se sempre disponíveis, tendo, por vezes, abdicado de algumas das suas aulas para a realização das actividades previstas e contribuído sempre com o seu apoio e ajuda. Apenas o tempo não foi nosso aliado, limitando outras fases que seriam necessárias para que o estudo fosse mais profundo e eficiente.

Desta forma, por causa de limites temporais, não pudemos verificar e testar actividades de remediação junto dos alunos com mais dificuldades e actividades de enriquecimento junto dos alunos com melhores resultados na sua leitura. Assim, não podemos apresentar dados relativamente ao efeito que estas actividades surtiriam num desempenho posterior destes alunos, se haveria evolução ou estagnação, e verificar quais seriam as actividades mais produtivas ou não, isto é, quais as que permitiriam uma evolução mais rápida e eficaz e quais as actividades que não se adequariam ao processo de remediação e enriquecimento.

Em suma, esta foi a grande limitação desta investigação, que, de certa forma, nos impediu de analisar outros patamares de aprendizagem da leitura.

7.4. Considerações sobre o interesse e novidade dos resultados obtidos

Esta investigação permitiu assim estudar a aplicação prática do Concurso de Leitura em voz alta e promover junto dos alunos esta modalidade de leitura, muitas vezes esquecida.

Os resultados obtidos permitiram-nos pensar no que ainda há para percorrer, no que ainda há para aperfeiçoar, no que ainda há para aprender e ensinar. São dados interessantes e novos para nós, que nos surpreenderam pela positiva, pois é uma actividade que ainda é pouco difundida e que só agora começa a ganhar um novo fôlego.

Os alunos participantes tentaram desempenhar o seu papel o melhor que puderam, mesmo sem nunca o terem praticado e reflectido dessa maneira, e isso é que uma boa novidade. Verificámos junto dos mesmos o efeito de renascimento da leitura em voz alta em aulas posteriores à realização do Concurso de Leitura. Os alunos passaram a ter outra predisposição relativamente à leitura, que até aqui era exclusivamente silenciosa ou que só o era em voz alta por solicitação e não por espontaneidade. Estes passaram a querer ler os textos em voz alta durante as aulas, passaram a fazê-lo tendo em conta os parâmetros que fomos estimulando e quiseram participar num Concurso de Leitura que propusemos a nível de escola. No fundo, passaram a ter prazer nesta actividade e isso é extremamente gratificante para nós enquanto professores, pois vemos que aquilo que nos propusemos, apesar de bastante simples, surtiu o efeito que pretendíamos.

As dificuldades encontradas são extremamente simples de suplantar, bastando para isso a continuação da promoção de actividades como a que promovemos, introduzindo uma ou outra variante nova para testar outros campos da leitura.

8. CAPÍTULO VI – CONCLUSÃO

Mesmo não se tratando de uma prática corrente em contexto de sala aula, propusemo-nos promover a leitura em voz alta e detectar as dificuldades inerentes à falta desta prática.

A partir das reflexões teóricas que fomos enunciado ao longo do trabalho, percebemos que a leitura, em geral, traz benefícios ao indivíduo; permite que este seja capaz de interagir com o mundo que o rodeia, com uma sociedade que lhe exige cada vez mais, onde *“um mundo se abre de experiências a projectar, de enriquecimento, de entretenimento, de realizações”* (SOARES, 2003: 15).

O índice baixo de literacia também não nos deixou indiferente, daí que tenhamos procurado apresentar alguns dados que revelassem o estado da leitura em Portugal, como uma espécie de reflexão e incentivo para que, com este trabalho, desenvolvêssemos e aumentássemos ainda mais a literacia dos nossos discentes, que começa a dar agora os primeiros passos de crescimento, contribuindo assim para que sejam indivíduos mais conhecedores, mais autónomos, mais capazes de enfrentar o mundo que está à sua volta.

As actividades de promoção e de aprendizagem da leitura proliferam para nosso contentamento, permitindo assim uma variedade enorme de escolha, que pode ir desde actividades mais rápidas e lúdicas até às actividades mais morosas e sérias. No fundo, todas elas, de uma maneira ou de outra, tentam ajudar qualquer docente na sempre árdua tarefa de incentivar o prazer de ler. Como já vimos, um professor não deve ensinar a ler, mas sim procurar que o seu aluno aprenda a ler, dando-lhe todas as pistas necessárias para um bom desempenho. É precisamente nesta fase que as actividades começam a ser o instrumento mais importante.

Verificámos que a promoção e a prática da leitura pode muito bem partir da leitura em voz alta. Dentro das várias actividades que incentivam esta modalidade, vimos e concluímos que o Concurso de Leitura em voz alta deve ser incentivado e realizado em contexto de sala de aula, pois promove a leitura em voz alta e faz com os alunos desenvolvam competências de leitura e competências linguísticas. Desta forma, cabe à escola, na figura do professor, estimular actividades/estratégias deste género, para que sejam adquiridas e desenvolvidas as competências de leitura, em especial as competências ligadas à leitura em voz alta.

Naturalmente, os alunos podem apresentar algumas dificuldades, mas, como pudemos observar, as mesmas devem-se à falta de realização deste tipo de actividades, falta essa que acarreta sempre nervosismo e um medo enorme de exposição perante os colegas/público. Embora não o tenhamos testado na prática, pensamos que qualquer professor tem facilidade em colmatar estes entraves, através da prática assídua de actividades deste género, não sendo, por isso, necessária a realização de actividades muito morosas ou extensas. Essas actividades de remediação de problemas e de enriquecimento da leitura estão também referidas neste trabalho, tendo sido por nós consultadas. No entanto, temos plena consciência de que a lista das mesmas não se fica por aqui e, por essa razão, deixamos em aberto a possibilidade de investigação de novas actividades e possível execução das mesmas, com confronto de resultados.

Concluimos ainda que o leque de escolha de parâmetros de avaliação de leitura em voz alta é bastante extenso, permitindo assim a qualquer docente escolher os parâmetros que mais se adequam ao seu contexto lectivo e/ou aos objectivos que o levam a praticar tal actividade.

A leitura pode (e deve) ser um acto transversal às várias disciplinas. Nesta investigação, verificámos, por exemplo, a importância que esta actividade teve no contexto da disciplina de Alemão, não limitando assim o desenvolvimento de estratégias de leitura apenas para a disciplina de Português. Os alunos podem utilizar os conhecimentos de leitura, que aprenderam com o Concurso de Leitura, no âmbito de outras disciplinas.

Não podemos deixar de referir também que as actividades que realizámos nos deixaram extremamente satisfeitos e orgulhosos, pois o esforço e a dedicação revelaram frutos, contribuíram para o aumento do conhecimento dos nossos alunos e para o desenvolvimento da sua capacidade leitora.

Assim, como tem vindo a ser evidente pela defesa que temos vindo a fazer da leitura em voz alta, foi nossa intenção revitalizar e incentivar esta modalidade de leitura e contribuir para o aumento do conhecimento, que é essencial para os alunos. Acreditamos que, para tal acto, o professor deva criar uma atmosfera propícia à abertura para a leitura, para o acto espontâneo e prazeroso. Através do mesmo, os discentes podem adquirir ou readquirir o gosto pela leitura e podem desenvolver novas aprendizagens e adquirir novas competências.

Para finalizar, não pretendemos que o estudo desenvolvido ao longo deste trabalho seja o final de um processo. Pretendemos sim que este seja apenas a análise de uma etapa que

abre, a partir daqui, novos caminhos futuros, contribuindo sempre para que a leitura, em especial a leitura em voz alta, tenha o seu lugar ideal junto dos alunos e não volte a cair no esquecimento. Assim, não consideramos estar perante o fim, mas perante o início de um caminho, que ainda tem muito para ser calcorreado.

9. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMOR, EMÍLIA (1993). *Didáctica do Português, Fundamentos e Metodologia*. Lisboa: Texto Editora.

ANTÃO, JORGE A. (2000). *Elogio da Leitura : Tipos e Técnicas de Leitura*. - 2ª ed. Porto: Edições ASA, 46-47.

AZEVEDO, MÁRIO (2008). *Teses, Relatórios e Trabalhos Escolares*. Lisboa: Universidade Católica Editora.

BABO, MARIA A. (1996). *As Implicações do Corpo na Leitura*. in Comunicação apresentada ao Colóquio - «O som e a informação»; painel: «A informação áudio como alternativa ou complemento à informação Braille», Lisboa.

BENAVENTE, A. (coord.); ROSA, A.; COSTA, A. F. e ÁVILA, P. (1996). *A Literacia em Portugal. Resultados de uma Pesquisa Extensiva e Monográfica*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, Conselho Nacional de Educação.

COSTA, A. (1994). *A Leitura Oral como Metodologia para Estudo dos Processos de Compreensão da Linguagem. Desenvolvimento Curricular e Didáctica das Disciplinas*. Lisboa: FPCE-UL, 347-360.

DUARTE, ISABEL M. (introdução e organização) (2002). *Gavetas de Leitura, Estratégias e Materiais para uma Pedagogia da Leitura*. Porto: Edições ASA, 11- 43.

ECO, UMBERTO (1991). *Como se Faz uma Tese em Ciências Humanas*, 5ª ed.. Lisboa: Editorial Presença.

FERREIRA, CARLOS P. (coord.); SERRÃO, ANABELA e PADINHA, LÍDIA (2007). *PISA 2006 – Competências Científicas dos Alunos Portugueses*. Lisboa: GAVE - Ministério da Educação.

FIGUEIREDO, OLÍVIA (2004). *Didáctica do Português Língua Materna – Dos Programas de Ensino às Teorias, das Teorias às Práticas*. Porto: Edições ASA.

LOPES, JOÃO A. (2005). *Dificuldades de Aprendizagem da Leitura e da Escrita – Perspectivas de Avaliação e Intervenção*. Porto: Edições ASA.

- MANGUEL, ALBERTO (1998). *Uma História da Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.
- ME/ DEB (2001). *Currículo Nacional do Ensino Básico – Competências Essenciais*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/ DES (2001). *Programa de Alemão, nível de Iniciação, 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- ME/ DES (2001-2002). *Programa de Português, 10º, 11º e 12º anos*. Lisboa: Ministério da Educação.
- PENNAC, DANIEL (1998). *Como um Romance*. Porto: Edições ASA.
- PINTO, M. DA GRAÇA (1985). *Estudo da Expressão e da Compreensão na Criança com Base em Provas de Linguagem Oral e Escrita*. in «Revista da Faculdade de Letras, Línguas e Literaturas» II Série, Volume II. Porto: Universidade do Porto, 251-275.
- PINTO, M. DA GRAÇA (1998). *Saber Viver a Linguagem, Um Desafio aos Problemas de Literacia*. Porto: Porto Editora.
- POSLANIEC, CHRISTIAN (ed.) (2006). *Incentivar o Prazer de Ler - Actividades de Leitura*. Lisboa: Edições ASA.
- POTTS, JOHN (1979). *Leitura e Leituras nos Ensinos Primário e Secundário*. Lisboa: Livros Horizonte, col. Biblioteca do Educador.
- SANTOS, MARIA DE LOURDES (coord.); NEVES, JOSÉ S.; LIMA, M. JOÃO e CARVALHO, MARGARIDA (2007). *A Leitura em Portugal*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- SEQUEIRA, M. de F. e SIM-SIM, I. (1989). *Maturidade Linguística e Aprendizagem da Leitura*. Braga: Universidade do Minho.
- SIM-SIM, I. e VIANA, FERNANDA L. (2007). *Para a Avaliação do Desempenho de Leitura*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.
- SOARES, MARIA ALMIRA. (2003). *Como Motivar para a Leitura*. Lisboa: Editorial Presença.

VELOSO, RUI M. (2005), *A Recuperação da Oratura*. in «I Encontro do Serviço de Educação de Bibliotecas Públicas». Gulbenkian: Casa da Leitura.

VIANA, FERNANDA L. (2007). *O Ensino da Leitura: a Avaliação*. Lisboa: Editorial do Ministério da Educação.

MANUAIS ESCOLARES

AZÓIA, FÁTIMA e SANTOS, FÁTIMA (2007). *Interacções – 10º ano*. Porto: Texto Editores, Lda.

CARDOSO, ANA M. e FONSECA, CÉLIA. (2007). *Das Palavras aos Actos – 10º ano*. Porto: Edições Asa.

TORRE, CIBELE M. (2004). *Treffpunkt 11º*. Lisboa: Lisboa Editora.

SÍTIOS DA INTERNET CONSULTADOS

ESCOLA SECUNDÁRIA FILIPA DE VILHENA (2008). *Projecto Educativo*, acedido no endereço da Internet: <http://www.esec-filipa-vilhena.rcts.pt/> em 15 de Maio de 2009.

PLANO NACIONAL DE LEITURA. *Actividades a desenvolver – Modalidades de Leitura*, acedido no endereço de Internet: <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/index.php?s=textos&pid=1680&fpid=1702&npiid=1706&tab1id=1489&tab2id=1679> em 27 de Abril de 2009.

ASSOCIAÇÃO PORTUGUESA DE EDITORES E LIVREIROS (2005). *Relatório sobre os hábitos de leitura dos Portugueses*, acedido no endereço de Internet: http://www.apel.pt/gest_cnt_upload/editor/File/apel/estudos_estatisticas/Relatorio_HabitosLeitura.pdf em 20 de Junho de 2009.

<http://www.apel.pt>

<http://www.casadaleitura.org>

<http://www.dgidc.min-edu.pt>

<http://www.esec-filipa-vilhena.rcts.pt>

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/>

<http://tlebs.dgidc.min-edu.pt/>

10.

ANEXOS

ANEXO 1

1. Concurso de Leitura – Disciplina de Alemão

1.1. Grelha de avaliação da Leitura em voz alta – versão Professoras

Vorlesewettbewerb 2009



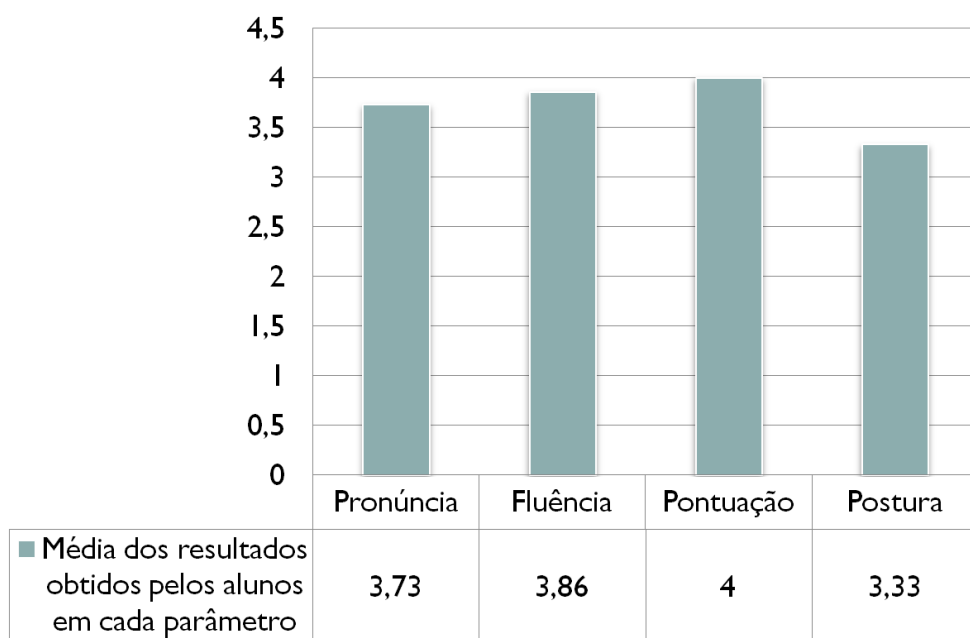
		Pronúncia	Fluência	Pontuação	Postura	Nota Final	Observações
	Nome	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 5	0 a 20	
4	Ana						
9	Cátia						
11	Elisabete						
14	Joana						
9	Eduarda						
11	Mariana						
12	Marta						
13	Pedro						
20	Raquel						
16	Rita						
20	Sara Abreu						
23	Sara Azevedo						
21	Susana						
26	Teresa						
25	Fábio						

1.2. Grelha de avaliação da Leitura em voz alta – versão Alunos

Vorlesewettbewerb 2009

		Pronúncia	Fluência	Pontuação	Postura	Nota final	Observações
	Name	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 5	0 a 20	
4	Ana						
9	Cátia						
11	Elisabete						
14	Joana						
9	Eduarda						
11	Mariana						
12	Marta						
13	Pedro						
20	Raquel						
16	Rita						
20	Sara Abreu						
23	Sara Azevedo						
21	Susana						
26	Teresa						
25	Fábio						

1.3. Resultados da avaliação da Leitura em voz alta



Média dos resultados obtidos pelos alunos em cada parâmetro de avaliação durante o Concurso de Leitura (Pontuação de 1 a 5)

1.4. Textos para a 2ª ronda do Concurso de Leitura

Karneval

Man kennt vier „normale“ Jahreszeiten: Frühling, Sommer, Herbst und Winter. Aber es gibt noch eine fünfte, eine „verrückte“ Jahreszeit: den Karneval.

Der Karneval beginnt am 11. November um 11 Uhr und 11 Minuten und endet meist im Februar. Besonders lustig sind die letzten sechs Tage. Die Leute sind in den Straßen, sie haben verrückte Kleider an, sie tanzen, singen und feiern.

Im Südwesten Deutschlands, in der deutschsprachigen Schweiz und im Westen Österreichs heißt der Karneval „Fastnacht“. In den anderen Teilen Österreichs und in Bayern sagt man „Fasching“.

Besonders bekannt sind die großen Karnevalsfeste in den Städten Mainz, Köln und Düsseldorf.

Familien früher und heute

Ich wohne seit 37 Jahren in einem alten Haus in Leipzig. Es ist über 80 Jahre alt. Es liegt an einer Hauptstraße, wo auch die Straßenbahn fährt. Früher waren hier neun Familien; heute wohne ich allein im Haus.

Ich habe hier vier Kinder großgezogen. Es war eine schöne Zeit. Wir hatten auf unserem Garten eine Schaukel* für die Kinder und eine Tischtennisplatte. Wir feierten zusammen Sommer- und Kinderfeste. Im Winter war oft ein Schneemann im Garten und zu Weihnachten ein großer Weihnachtsbaum.

Mit der Zeit hat sich das Leben im Haus verändert. Meine Kinder sind verheiratet und wohnen weit weg von Leipzig in schönen, modernen Häusern.

Ich bin heute 65 Jahre alt und will nicht woanders wohnen. Hier kenne ich die Nachbarn. Hier bin ich doch zu Hause.

*die Schaukel = balanço

Der Weg in den Beruf

Recep macht eine Berufsausbildung als Fahrzeugbauer. Er arbeitet in einer Autowerkstatt mit insgesamt 14 Mitarbeitern und hilft bei Reparaturen. Er ist jetzt im 3. Lehrjahr und bekommt „gutes Geld“, wie er sagt. Neben der praktischen Ausbildung im Betrieb muss er die Berufsschule besuchen. Zwei Jahre lang hat er dort Informatik gelernt, außerdem Deutsch, Mathematik und spezielle Fächer für seinen Beruf gehabt.

Am Ende der dreijährigen Ausbildung muss er eine theoretische und praktische Abschlussprüfung ablegen: Dann ist er „Geselle“. Später möchte er gerne weiterlernen, um Flugzeugtechniker zu werden, denn: „Zuerst wollte ich Flugzeug-Pilot werden, das war mein Traum seit meiner Kindheit.“

Aufräumen

Heute bin ich von der Schule nach Hause gekommen, bin in mein Zimmer gegangen, und habe zu mir selber gesagt: „Also, heute räume ich einmal mein Zimmer auf. So wie es aussieht, da macht es ja wirklich keinen Spaß mehr, hier zu wohnen. Nach dem Essen werde ich gleich mein Zimmer aufräumen.“

Und ich habe richtig gemerkt, wie ich mich gefreut habe auf mein aufgeräumtes Zimmer. Schließlich ist ja mein Zimmer, und ich habe zu mir selber gesagt: „Ich bin alt genug, dass ich selber weiß, wann ich mein Zimmer aufräumen muss, und niemand braucht es mir zu sagen!“

Beim Mittagessen hat meine Mutter dann zu mir gesagt: „Kim, heute räumst du endlich einmal dein Zimmer auf!“

Da war ich ganz traurig. Und jetzt sitze ich da und kann mein Zimmer nicht freiwillig aufräumen. Und unfreiwillig mag ich nicht aufräumen.

Die Eltern

Mit 15 oder 16 hatte Ute eine ganz wilde Phase. Sie wollte ausziehen! Es war unmöglich, sie zu stoppen. Sie trug komische Kleidung und wie alle jungen Leute fand sie unser Dorf langweilig. Sie wollte unbedingt die spannende Stadt!

Aber wir konnten ihr natürlich auch nicht erlauben, in die Stadt zu ziehen und dort irgendeiner Wohnung zu wohnen – sie war noch ein Kind. Das war nicht einfach damals, unter einen Dach zusammenzuleben.

Inzwischen ist Ute ruhiger und vernünftiger geworden. Und jetzt lebt sie mit ihrem Mann Lars. Sie haben sich entschieden, auf unserem Grundstück ein Haus zu bauen und hier ihre Kinder großzuziehen. Wir sind sehr froh, sie wieder in unserer Nähe zu haben.

Der Computerfan

(Nach der Deutschstunde ruft der Lehrer Markus zu sich.)

„Wie stellst du dir deine Zukunft vor, Markus?“

Markus sieht auf die Tafel. Anm seine Zukunft will er nicht denken. Er hat andere Probleme.

„Du musst doch irgendeine Idee haben, was du nach der Schule machen willst“, sagt Herr Weiß.

„Wahrscheinlich irgend etwas mit Computern“, antwortet Markus.

„Die Computerberufe sind sehr anspruchsvoll. Mit deinen Noten wird es schwer sein, etwas zu finden. Vielleicht solltest du zuerst eine Lehre machen.

„Ich finde sowieso keine Lehrstelle.“

„Unser Torwart im Club hat eine große Garage. Er hat mich nach einem Lehrling gefragt.“

„Automechaniker? Ich weiß nicht ...“

„Wenn du willst, fahre ich mal hin mit dir.“

„Danke, Herr Weiß“, sagt Markus leise. Dann geht er an seinen Platz zurück.

Familienleben

Der Wecker klingelt. Es ist sechs Uhr morgens. Heute ist Frau Wimmer dran. Sie muss ihren Mann und die Kinder wecken und das Frühstück vorbereiten. Morgen macht das ihr Mann Manfred. Er ist Architekt und muss schon um halb neun im Büro sein. Auf dem Weg zur Arbeit fährt er die Kinder in die Schule.

Frau Wimmer ist Grafikerin. Sie arbeitet für ein Magazin. Dreimal in der Woche fängt sie um 10 Uhr an, weil sie eine gleitende Arbeitszeit hat. Das findet sie sehr gut, denn sie kann ihre Arbeit selbst planen und hat mehr Zeit für sich und für ihre Familie.

Wimmers sind eine moderne Familie. Alle helfen gern bei dem Haushalt. Sarah geht oft zum Supermarkt, Herr Wimmer saugt Staub und arbeitet am Samstagmorgen im Garten, Simon wäscht das Auto und deckt den Tisch. Frau Wimmer kocht, wäscht und bügelt.

1.5. Questionário sobre o Concurso de Leitura em voz alta

Questionário sobre o Concurso de Leitura em voz alta 2009

Disciplina de Alemão

→ Nas questões 2., 3., e 4., assinala com uma cruz a resposta que corresponde à tua opinião.

1. O que achaste do Concurso de Leitura em voz alta?

2. Qual o impacto do Concurso de Leitura em voz alta na tua aprendizagem da língua alemã?

Itens	Nenhum	Pouco	Algum	Muito	Muitíssimo
No desenvolvimento de competências de leitura (fluência, pontuação, postura, pronúncia de palavras, expressividade/entoação)					
No desenvolvimento de competências linguísticas (pronúncia, fluência, aprendizagem de novas palavras)					

3. No papel de leitor

3.1. Encontraste dificuldades na leitura?

Poucas _____ Algumas _____ Muitas _____

3.2. Em que parâmetro(s) situarias as tuas maiores dificuldades?

Fluência _____ Pronúncia _____

Pontuação _____ Postura _____

4. No papel de avaliador

4.1. Encontraste dificuldades ao avaliar os teus colegas?

Poucas _____ Algumas _____ Muitas _____

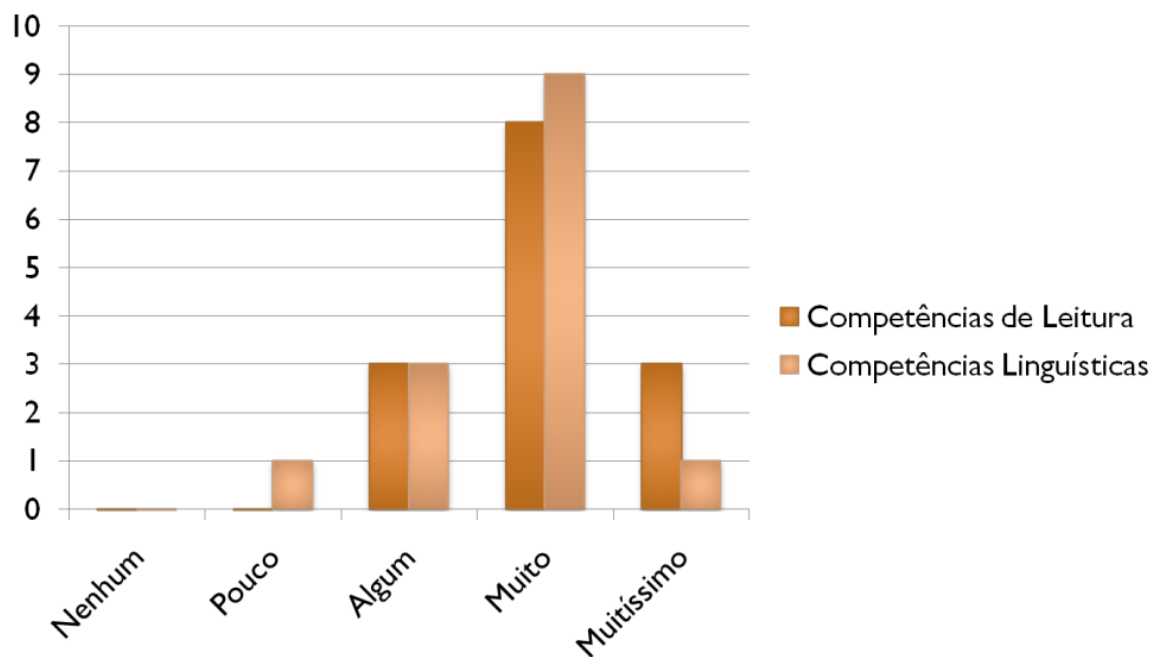
4.2. O que achaste dos parâmetros utilizados na avaliação da leitura em voz alta?

Nada adequados _____ Adequados _____ Muito adequados _____

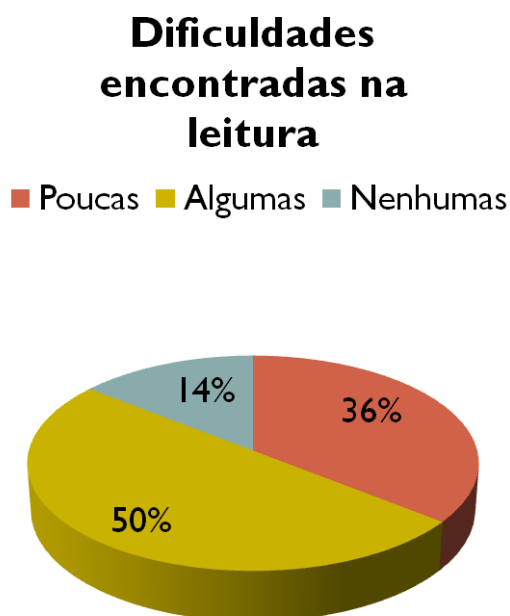
Sugestões e comentários:

Obrigada pela tua colaboração! ☺

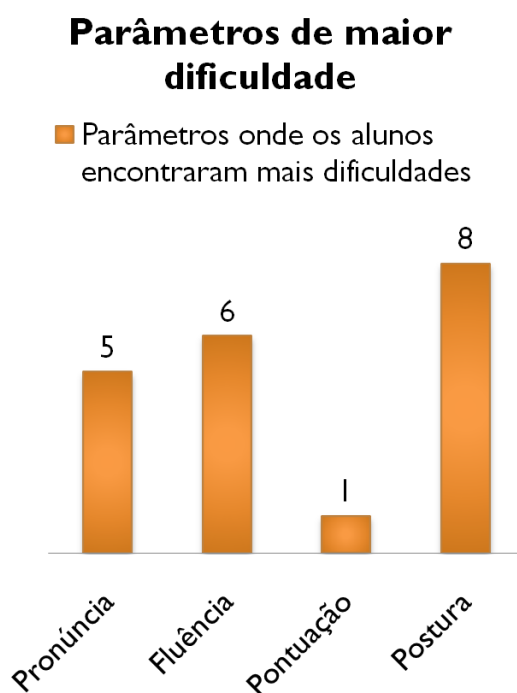
1.6. Gráfico de barras verticais sobre o impacto da Leitura em voz alta na aprendizagem da língua alemã



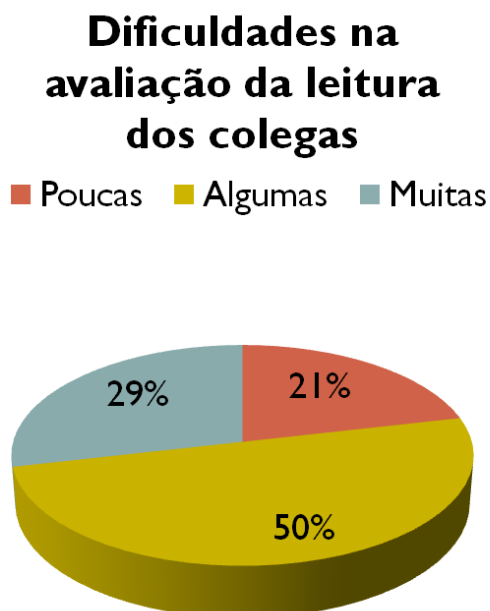
1.7. Gráfico circular sobre as dificuldades encontradas durante a leitura



1.8. Gráfico de barras verticais sobre os parâmetros de avaliação onde os alunos encontraram maior dificuldade



1.9. Gráfico circular sobre a dificuldade de avaliação da leitura dos colegas



1.10. Gráfico de barras verticais sobre a eficácia dos parâmetros utilizados na avaliação da leitura



ANEXO 2

2. Concurso de Leitura em voz alta – Disciplina de Português

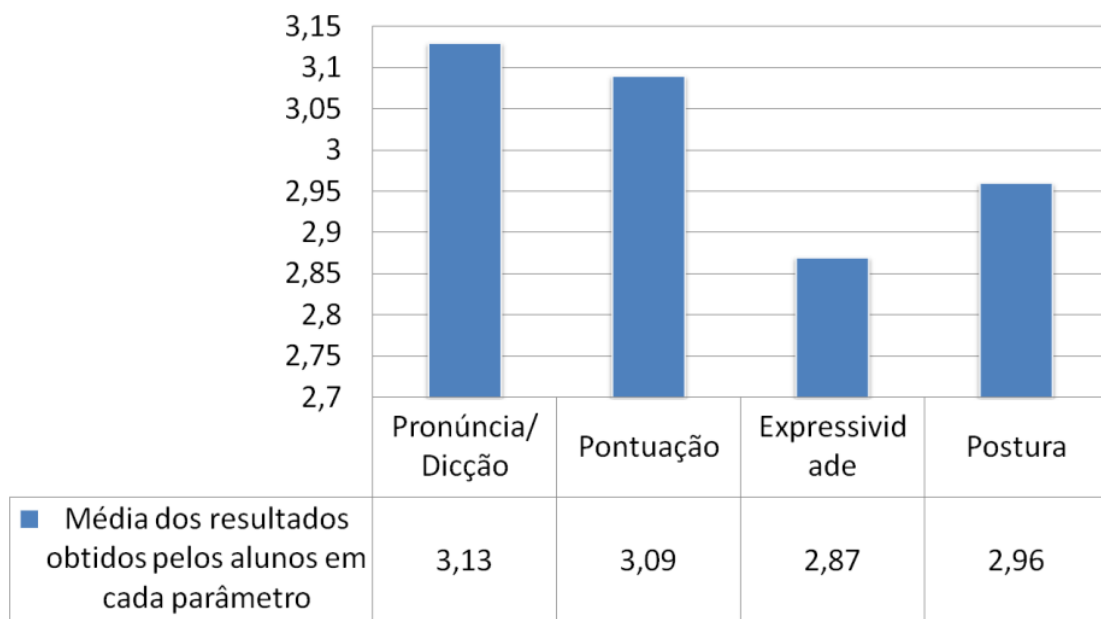
2.1. Grelha de avaliação da Leitura em voz alta – versão Professoras e Alunos

Concurso de Leitura Expressiva - Português 10º ano



		Pronúncia/ Dicção	Pontuação	Expressividade	Postura	Nota Final	Observações
	Nomes	1 a 5	1 a 5	1 a 5	1 a 5	0 a 20	
1	Álvaro Oliveira						
2	Ana Bonifácio						
4	Andreia Ribeiro						
5	António Duarte						
7	Catarina Teixeira						
8	Catarina Pereira						
9	Claúdia Soares						
10	Fernando Ferreira						
11	Francisco Silva						
12	Guilherme Ferreira						
13	Hélder Barbosa						
15	Isabel Vieira						
17	João Sá						
18	Jorge Pita						
19	José Fernandes						
20	Luís Gomes						
21	Margarida Martins						
22	Miguel Simões						
24	Raúl Oliveira						
25	Ricardo Vasconcelos						
26	Rui Figueirinha						
27	Tiago Ribeiro						
28	Tomás Gomes						
29	Ana Dinis						

2.2. Resultados da avaliação da Leitura em voz alta



Média dos resultados obtidos pelos alunos em cada parâmetro de avaliação durante o Concurso de Leitura (Pontuação de 1 a 5)

2.3. Textos utilizados na 1ª ronda do Concurso de Leitura

Amargura

Meu coração chora.
Saio da cidade e vagueio
Pelos campos, pela planura,
Por arrozais e florestas.
Um vento brusco e potente
Sacode as árvores.

As aves cantam,
Rugem leões,
Urram elefantes.

Sinto odores nauseantes
De folhas apodrecidas.
Vence-me cada vez mais a amargura.
Só estou, só e perdido
Na floresta africana.
Os animais selváticos não entendem a minha voz;
Falo com o vento,
As flores,
Os montes.
Vence-me fatal melancolia.
Só o vento me acaricia.
Estou longe dos homens,
Longe dos meus semelhantes,
Dos amigos,
Muito longe,
Longe do género humano;
Só,
Só,
Só.

António Baticã Ferreira (Guiné-Bissau), in Poesia e ficção

Mortalha

Pego no corpo dorido, alma sem peso,
Sobre o mar o deponho.
À noite o deito:
È assim que rezo
Por mim alma ao meu sonho.

Espreitei numa estrela o medo de morrer,
Descuidado me fiz de mim dormindo.
(Apaga o ventre, moça,
Não te deseje o velho!)
Anoitece na casa sossegada
Enquanto o dia novo

Não levanta a cilada.

Vitorino Nemésio, in Canto de Véspera (1966)

Comunhão

Tal como o camponês, que canta a semear
A terra,
Ou como tu, pastor, que cantas a bordar
A serra
De brancura,
Assim eu canto, sem me ouvir cantar,
Livre e à minha altura.
Semear trigo e apascentar ovelhas
É officiar à vida
Numa missa campal.
Mas como sobra desse ritual
Uma leve e gratuita melodia,
Junto o meu canto de homem natural
Ao grande coro dessa poesia.

Miguel Torga

Soneto do cativo

Se é sem dúvida Amor esta explosão
de tantas sensações contraditórias;
a sórdida mistura das memórias,
tão longe da verdade e da invenção;

o espelho deformante; a profusão
de frases insensatas, incensórias;
a cúmplice partilha nas histórias
do que os outros dirão ou não dirão;

se é sem dúvida Amor a cobardia
de buscar nos lençóis a mais sombria
razão de encantamento e de desprezo;

não há dúvida, Amor, que te não fujo
e que, por ti, tão cego, surdo e sujo,
tenho vivido eternamente preso!

David Mourão Ferreira, in Os Quatro Cantos do Tempo (1953-58)

Cantiguinha

Meus olhos eram mesmo água,
- te juro –

mexendo um brilho vidrado,
verde-claro, verde-escuro.

Fiz barquinhos de brinquedo,
- te juro –
fui botando todos eles
naquele rio tão puro.

Veio vindo a ventania,
- te juro –
as águas mudam seu brilho,
quando o tempo anda inseguro.

Quando as águas escurecem,
- te juro –
todos os barcos se perdem,
entre o passado e o futuro.

São dois rios os meus olhos,
- te juro –
noite e dia correm, correm,
mas não acho o que procuro.

Cecília Meireles, in Viagem (1938)

A Forma Justa

Sei que seria possível construir o mundo justo
As cidades poderiam ser claras e lavadas
Pelo canto dos espaços e das fontes
O céu o mar e a terra estão prontos
A saciar a nossa fome do terrestre
A terra onde estamos — se ninguém atraísse — proporia
Cada dia a cada um a liberdade e o reino
— Na concha na flor no homem e no fruto
Se nada adoecer a própria forma é justa
E no todo se integra como palavra em verso
Sei que seria possível construir a forma justa
De uma cidade humana que fosse
Fiel à perfeição do universo

Por isso recomeço sem cessar a partir da página em branco
E este é meu ofício de poeta para a construção do mundo

Sophia de Mello Breyner Andresen, in O Nome das Coisas

Impressão Digital

Os meus olhos são uns olhos,

e é com esses olhos uns
que eu vejo no mundo escolhos
onde outros, com outros olhos,
não vêem escolhos nenhuns.

Quem diz escolhos, diz flores.
De tudo o mesmo se diz.
Onde uns vêem luto e dores,
uns outros descobrem cores
do mais formoso matiz.

Nas ruas ou nas estradas
onde passa tanta gente,
uns vêem pedras pisadas,
mas outros, gnomos e fadas
num halo resplandecente.

Inútil seguir vizinhos,
querer ser depois ou ser antes.
Cada um é seus caminhos.
Onde Sancho vê moínhos
D. Quixote vê gigantes.

Vê moínhos? São moínhos!
Vê gigantes? São gigantes!...

António Gedeão, in Movimento Perpétuo (1936)

Adeus

Como se houvesse uma tempestade
escurecendo os teus cabelos,
ou se preferes, a minha boca nos teus olhos,
carregada de flor e dos teus dedos;

como se houvesse uma criança cega
aos tropeções dentro de ti,
eu falei em neve, e tu calavas
a voz onde contigo me perdi.

Como se a noite viesse e te levasse,
eu era só fome o que sentia;
digo-te adeus, como se não voltasse
ao país onde teu corpo principia.

Como se houvesse nuvens sobre nuvens,
e sobre as nuvens mar perfeito,
ou se preferes, a tua boca clara
singrando largamente no meu peito.

Eugénio de Andrade, in Amantes Sem Dinheiro (1950)

O Futuro

Isto vai meus amigos isto vai
um passo atrás são sempre dois em frente
e um povo verdadeiro não se trai
não quer gente mais gente que outra gente.

Isto vai meus amigos isto vai
o que é preciso é ter sempre presente
que o presente é um tempo que se vai
e o futuro é o tempo resistente.

Depois da tempestade há a bonança
que é verde como a cor que tem a esperança
quando a água de Abril sobre nós cai.

O que é preciso é termos confiança
se fizemos de Maio a nossa lança
isto vai meus amigos isto vai.

José Carlos Ary dos Santos, in O Sangue das Palavras (1978)

2.4. Texto utilizado na 2ª ronda do Concurso de Leitura

Cântico Negro

"Vem por aqui" - dizem-me alguns com olhos doces,
Estendendo-me os braços, e seguros
De que seria bom se eu os ouvisse
Quando me dizem: "vem por aqui!"
Eu olho-os com olhos lassos,
(Há, nos meus olhos, ironias e cansaços)
E cruzo os braços,
E nunca vou por ali...

A minha glória é esta:
Criar desumanidade!
Não acompanhar ninguém.
--- Que eu vivo com o mesmo sem-vontade
Com que rasguei o ventre a minha mãe.

Não, não vou por aí! Só vou por onde
Me levam meus próprios passos...

Se ao que busco saber nenhum de vós responde,
Por que me repetis: "vem por aqui"?
Prefiro escorregar nos becos lamacentos,
Redemoinhar aos ventos,
Como farrapos, arrastar os pés sangrentos,
A ir por aí...

Se vim ao mundo, foi
Só para desflorar florestas virgens,
E desenhar meus próprios pés na areia inexplorada!
O mais que faço não vale nada.

Como, pois, sereis vós
Que me dareis machados, ferramentas, e coragem
Para eu derrubar os meus obstáculos?...
Corre, nas vossas veias, sangue velho dos avós,
E vós amais o que é fácil!
Eu amo o Longe e a Miragem,
Amo os abismos, as torrentes, os desertos...

Ide! tendes estradas,
Tendes jardins, tendes canteiros,
Tendes pátrias, tendes tectos,
E tendes regras, e tratados, e filósofos, e sábios.
Eu tenho a minha Loucura!

Levanto-a, como um facho, a arder na noite escura,
E sinto espuma, e sangue, e cânticos nos lábios...

Deus e o Diabo é que me guiam, mais ninguém.
Todos tiveram pai, todos tiveram mãe;

Mas eu, que nunca principio nem acabo,
Nasci do amor que há entre Deus e o Diabo.

Ah, que ninguém me dê piedosas intenções!
Ninguém me peça definições!
Ninguém me diga: "vem por aqui!"
A minha vida é um vendaval que se soltou.
É uma onda que se levantou.
É um átomo a mais que se animou...
Não sei por onde vou,
Não sei para onde vou,
--- Sei que não vou por aí.

José Régio

2.5. Questionário sobre o Concurso de Leitura

[Inquérito sobre o Concurso de Leitura Expressiva 2009](#)

[Disciplina de Português](#)

→ Nas questões 2., 3., e 4., assinala com uma cruz a resposta que corresponde à tua opinião.

1. O que achaste do Concurso de Leitura Expressiva?

2. Qual o impacto do Concurso de Leitura Expressiva na tua aprendizagem da língua portuguesa?

Itens	Nenhum	Pouco	Algum	Muito	Muitíssimo
No desenvolvimento de competências de leitura (fluência, pontuação, postura, pronúncia de palavras, expressividade/entoação)					
No desenvolvimento de competências linguísticas (aprendizagem de novas palavras)					

3. No papel de leitor

3.1. Encontraste dificuldades na leitura?

Poucas _____ Algumas _____ Muitas _____

3.2. Em que parâmetro(s) situarias as tuas maiores dificuldades?

Pronúncia/Dicção _____ Expressividade _____
Pontuação _____ Postura _____

4. No papel de avaliador

4.1. Encontraste dificuldades ao avaliar os teus colegas?

Poucas _____ Algumas _____ Muitas _____

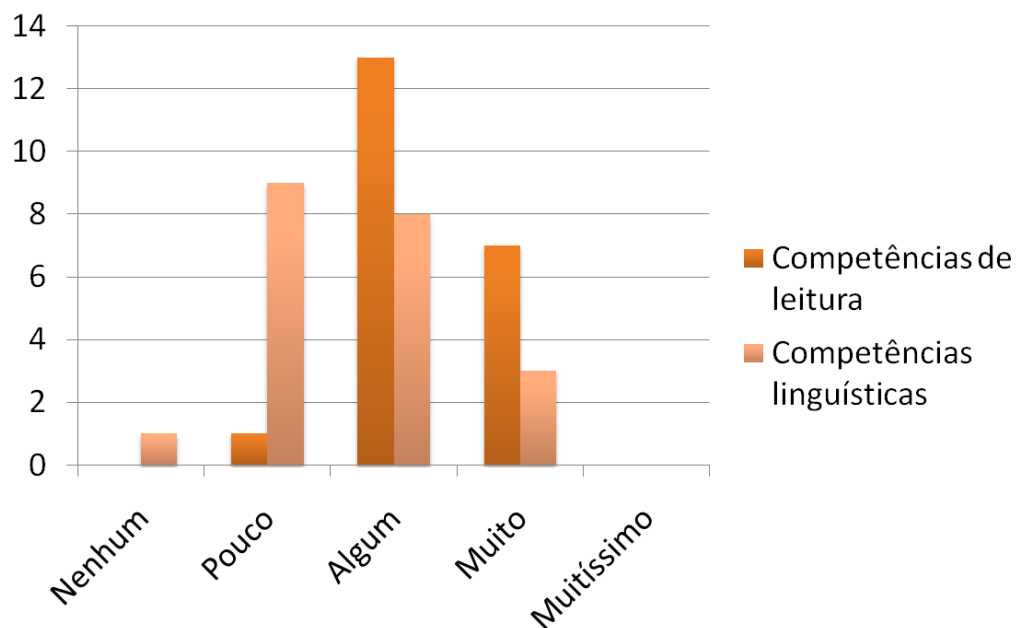
4.2. O que achaste dos parâmetros utilizados na avaliação da leitura em voz alta?

Nada adequados _____ Adequados _____ Muito adequados _____

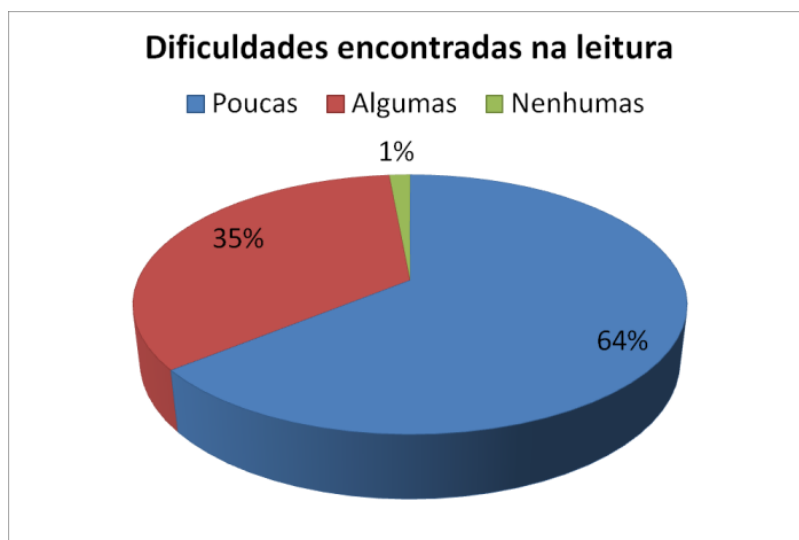
Sugestões e comentários:

Obrigada pela tua colaboração! ☺

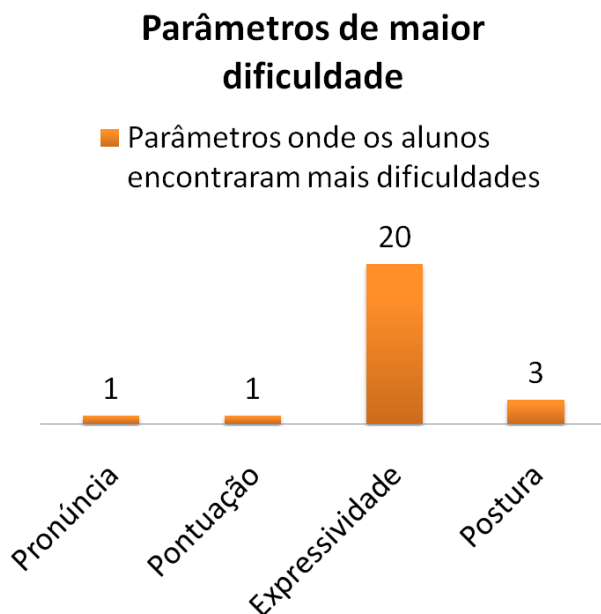
2.6. Gráfico de barras verticais sobre o impacto da Leitura em voz alta na aprendizagem da língua portuguesa



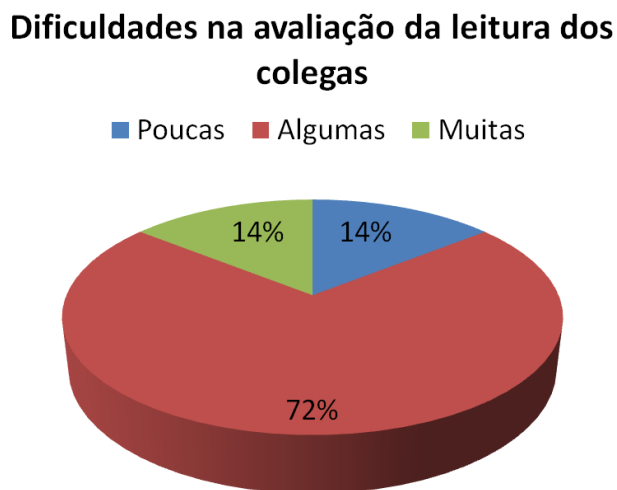
2.7. Gráfico circular sobre as dificuldades encontradas durante a leitura



2.8. Gráfico de barras verticais sobre os parâmetros de avaliação onde os alunos encontraram maior dificuldade



2.9. Gráfico circular sobre a dificuldade de avaliação da leitura dos colegas



2.10. Gráfico de barras verticais sobre a eficácia dos parâmetros utilizados na avaliação da leitura

