



Faculdade de Letras
Universidade do Porto

Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino
Secundário e Língua Estrangeira nos Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Produção de Materiais Didáticos para orientar a Compreensão
Leitora em textos breves**

Estudo Realizado durante a iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol

Anabela Pereira de Faria

Porto, 2010

Faculdade de Letras da Universidade do Porto

Dissertação de Mestrado em Ensino do Português no 3º ciclo do Ensino Básico e Ensino Secundário e Língua Estrangeira nos Ensino Básico e no Ensino Secundário

**Produção de Materiais Didáticos para orientar a Compreensão
Leitora em textos breves**

Estudo Realizado durante a iniciação à Prática Profissional de Português e Espanhol

Orientador: Professor Doutor Rogélio José Ponce de León Romeo

Co-orientador: Maria Del Pilar Nicolás Martínez

Mestranda: Anabela Pereira de Faria

Porto, 2010

RESUMO

A leitura é essencial para a completa formação do indivíduo, mas não há leitura sem compreensão. Partindo da premissa que muitos alunos não gostam de ler porque não entendem aquilo que lêem, neste estudo, desenvolvido durante o estágio pedagógico no ano lectivo de 2009/10, na escola Secundária de Rio Tinto, pretendemos implementar estratégias, actividades e facultar materiais que orientassem os alunos na compreensão leitora de textos breves e, ao mesmo tempo, fazendo com que adquirissem o gosto pela leitura.

RESUMEN

La lectura es esencial para la formación integral del individuo, pero no hay lectura sin comprensión. Partiendo de la premisa de que a muchos estudiantes no les gusta leer porque no entienden lo que leen, en este estudio que se desarrolló durante el “estágio pedagógico” en el curso académico 2009/10, en la Escola Secundária de Rio Tinto, tuvimos la intención de poner en práctica estrategias, actividades y proporcionar materiales que ayudasen a los estudiantes en la comprensión lectora de textos cortos y, al mismo tiempo, hacerlos adquirir el gusto por la lectura.

ABSTRACT

The reading is essential for the individual's complete formation, but there is no reading without understanding. Since many students don't like to read because they don't understand what they read, in this study, developed during the pedagogic training in the schoolyear of 2009/10, in Rio Tinto High School, we intended to implement strategies, activities and to grant materials to guide the students in the understanding of brief texts and, at the same time, help them to acquire the taste for the reading.

DEDICATÓRIA

Aos meus pais, o que sou hoje a eles o devo.

Ao meu marido, pelas razões que o coração conhece.

À minha filha, Ana Marta pela razão de viver.

AGRADECIMENTOS

À Dra. Pilar Nicolás que, apesar das vicissitudes da vida, esteve incondicionalmente do meu lado e acreditou em mim desde o primeiro momento.

À Professora Doutora Isabel Margarida Duarte pela ajuda e pela disponibilidade em todos os momentos.

Ao Professor Doutor Rogélio Ponce de León Romeo pela ajuda e apoio demonstrado.

A todos os professores que se cruzaram no meu caminho e contribuíram para que este trabalho fosse uma realidade.

À Dra. Fernada Bela Delindro e à Dra. Cláudia Messias, minhas orientadoras de estágio, pelo muito que aprendi, pela paciência e pelas palavras de conforto.

À minha colega de estágio, pela amizade e pelo apoio constante.

ÍNDICE

Resumo	iii
Resumen	iv
Abstract	v
Dedicatória	vi
Agradecimentos	vii
1.Introdução	1
CAPÍTULO I. Fundamentação Teórica	2
1. A leitura, um problema recorrente	3
2. O que se entende por compreensão leitora?	5
2.1. Modelos de compreensão leitora	7
3. O que diz o relatório PISA	9
4. O Plano Nacional de Leitura	10
5. O que lemos? Para que o fazemos? Como lemos?	12
6. Que leituras?	13
7. A aquisição da compreensão leitora	14
8. Alguns factores que intervêm na compreensão leitora	15
8.1. A tipologia textual	15
8.2. Os conhecimentos prévios	17
9. Alguns princípios a desenvolver na sala de aula	17
10. Estratégias de compreensão leitora	19
10.1. As estratégias na Língua Estrangeira	22
11. Que actividades promover na sala de aula?	23
12. A avaliação da compreensão leitora	30

CAPÍTULO II. Estudo realizado durante a iniciação à prática pedagógica em turmas do 10º e 12º anos, nas disciplinas de Português e Espanhol.....	32
1. Intervenção na compreensão leitora.....	33
2. Contexto de intervenção	35
3. Exposição.....	36
3.1. Dados relativos às turmas de Português.....	37
3.1.1. Breve caracterização das turmas de Português	37
3.2. Dados relativos à turma de Espanhol	38
3.2.1. Breve caracterização das turmas de Espanhol	38
4. Propostas de intervenção apresentadas	39
4.1. Intervenção na disciplina de Português.....	39
4.1.1. Intervenção na turma do 10º ano.....	39
4.1.2. Intervenção na turma do 12º ano.....	46
4.1.3. Apreciação global da intervenção na disciplina de Português	54
4.2. Intervenção na disciplina de Espanhol.....	56
3.1. Apreciação global da intervenção na disciplina de Espanhol	62
5. Os materiais didáticos	62
6. Considerações finais	64

ÍNDICE DE ANEXOS

Anexo I. Ficha 1 – A CRÓNICA (10º ano)

Anexo II. Ficha 2 – DIÁRIO DE ANNE FRANK (10º ano)

Anexo III. Ficha 3 – A SESTA DE TERÇA FEIRA – GABRIEL GARCÍA MARQUEZ (10º ano)

Anexo IV. Fichas 4 e 5 – CARTA DE F. PESSOA A ADOLFO CASAIS MONTEIRO (12º ano)

Anexo V. Ficha 6 – POEMA I – ALBERTO CAEIRO (12º ano)

Anexo VI. Ficha 7 – POEMA IX – ALBERTO CAEIRO (12º ano)

Anexo VII. Ficha 8 – MENSAGEM – FERNANDO PESSOA (12º ano)

Anexo VIII. Ficha 9 – FICHA DE TRABALHO (10º ano)

Anexo IX. Ficha 10 – FICHA DE TRABALHO (10º ano)

Anexo X. Ficha 11 – FICHA DE TRABALHO (10º ano)

Anexo XI. Ficha 11 - ADIVINA ADIVINANZA (10º ano)

Anexo XII. Ficha 13 – FICHA DE TRABALHO (10º ano)

Anexo XIII. Ficha 14 – EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS (10º ano)

Anexo XIV. Ficha 15 – FICHA DE TRABALHO (10º ano)

«Ensinar é um exercício de imortalidade.

De alguma forma continuamos a viver

Naqueles cujos olhos aprenderam a ver

O mundo pela magia da nossa palavra.

O professor, assim, não morre jamais...»

Rubem Alves

INTRODUÇÃO

Neste trabalho pretendemos abordar a questão da compreensão leitora em textos breves. Começamos com uma introdução teórica – inserida na primeira parte – que percorre as linhas principais da investigação nesta área, para, de seguida, nos centrarmos nas intervenções, de cariz mais prático, levadas a cabo aquando da iniciação à prática pedagógica com alunos de ensino secundário, objecto de análise na segunda parte.

Numa altura em que os alunos parecem estar cada vez mais desinteressados pelas actividades escolares, é urgente descobrir ou reinventar novas actividades, fomentar o interesse e a motivação dos nossos alunos, ajudá-los a encontrar um motivo para a ler e a ter prazer com a leitura. Contudo, o ser humano é naturalmente curioso e tem o desejo de saber, então, nós professores, devemos aproveitar essa curiosidade inata e fazer com que se transforme em interesse e motivação.

CAPÍTULO I. FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

1. A leitura, um problema recorrente

Não restam dúvidas que, na sociedade actual, a leitura é uma ferramenta fundamental, a vida quotidiana está repleta de linguagem escrita e é indispensável saber ler e escrever para realizar as tarefas mais básicas, como sejam ler um artigo de jornal, um panfleto informativo, uma receita ou a bula de um medicamento. A leitura permite abrir horizontes, amplia visões e dota-nos de uma maior capacidade de adaptação a todas as mudanças que ocorrem à nossa volta.

A par da função informativa, a leitura engloba também uma função recreativa, que é igualmente importante, Isabel Solé faz uma afirmação interessante (2000: 12): «... los buenos lectores no son solo los que comprenden más y mejor los textos que leen, sino los que sienten placer y gusto por la lectura» mas, muitas vezes, nos confrontamos com o facto de os alunos lerem muito pouco e, com frequência, não entenderem aquilo que lêem. Efectivamente, os nossos alunos lêem poucos livros ou não lêem os livros que nós gostaríamos que eles lessem. Todavia, os alunos lêem, mas lêem SMS, lêem fóruns na Internet, mensagens no computador, seja nas redes sociais ou emails, mas estes não são os textos que gostaríamos que os alunos lessem exclusivamente. Esta realidade é indiscutível e não podemos viver de costas voltadas a esta “concorrência”, devemos aceitá-la e, sempre que possível, fazer dela uma aliada.

É à escola que se exige o papel de ensinar a linguagem escrita, já que o domínio da vertente escrita da língua, ao contrário da língua oral que é adquirida de forma natural e espontânea, exige um ensino explícito e sistematizado. Partilhamos da convicção de Solé quando afirma que (2000:14): «El aprendizaje de la lectura y de las estrategias adecuadas para comprender los textos requiere una intervención explícitamente dirigida a dicha adquisición. El aprendiz [...] necesita la información, el apoyo, el aliento y los retos que le proporciona el maestro.»

Concordamos que o papel da escola é essencial na aquisição e no desenvolvimento da compreensão leitora é, aliás, um dos seus maiores desafios, mas excluimos que haja apenas um método ou espécie de “solução milagrosa” que se aplica a todos os casos, cada aluno é um universo distinto, há, pois que isolar os casos e trabalhá-los de acordo com as suas características muito próprias.

Mas ler, como afirma Inês Sim Sim (2007: 6): «é muito mais do que reconhecer uma sequência de palavras escritas. A essência da leitura é a construção de significado

de um texto escrito e aprender a compreender textos é o grande objectivo do ensino da leitura».

«Ensinar a ler é, acima de tudo, ensinar explicitamente a extrair informação contida num texto escrito», afirma Giasson (1993: 6), ou seja, é necessário dotar os alunos de ferramentas que lhes permitam compreender os textos e tornarem-se leitores fluentes.

Do ponto de vista histórico, o ensino da leitura tem sido objecto de investigação nas últimas décadas, contudo, o estudo e a importância atribuída à compreensão na leitura são objectos de estudo muito mais recentes. Como afirma a Professora Olívia Figueiredo (2005:60): «durante as primeiras décadas do século passado, **leitura** era igual a ler em voz alta e **compreensão** era sinónimo de pronúncia correcta...com o desenvolvimento de instrumentos de avaliação mais fiáveis e com a mudança de orientação do ensino da leitura...a **compreensão** foi ganhando terreno e importância».

Porém, os estudos mais recentes apontam para outro paradigma que se desenvolve à volta do conceito de conhecimento, os estudiosos pretendem, agora, analisar qual é o papel do leitor nos processos de percepção e compreensão. Hoje, ler já não é sinónimo de identificação e reconhecimento das palavras (percepção) mas insiste-se na compreensão como «processo reconstrutivo baseado nas interacções entre texto e leitor» Figueiredo (2005: 61).

Assim, hoje, concebe-se que o leitor cria o sentido do texto ao servir-se dele, dos seus próprios conhecimentos e da sua intenção de leitura. Contudo, este facto pode criar alguma controvérsia, pois, quando se acentua o papel do leitor, pode correr-se o risco de aceitar como correcta qualquer interpretação que se faça e desvirtuar o sentido do texto. Claro que o texto pode ter diversos sentidos, mas não pode significar, como afirma Jocelyne Giasson «seja o que for» e acrescenta (1993: 19): «O que se passa, com efeito, é que o autor utiliza certas convenções e põe de lado as informações que supõem serem conhecidas pelo leitor», mas se não ocorre esta suposição, a mensagem que o autor pretende transmitir será mal compreendida. A compreensão da leitura depende dos conhecimentos prévios do leitor e do modo como o leitor relaciona esses conhecimentos com a nova informação.

Por isso, a mesma estudiosa conclui: «...há várias maneiras de interpretar um texto: esta interpretação depende dos conhecimentos do leitor, da sua intenção e dos outros elementos do contexto» Giasson (1993: 20).

Hoje é unânime considerar a leitura como um processo interactivo.

2. O que se entende por compreensão leitora?

«Nos encontramos ante un proceso complejo y difícil de delimitar» Gallego (2001:17).

Efectivamente, esta é já uma contrariedade com que nos deparamos logo de entrada. Por isso, Mayor corrobora (2000:7): «No es frecuente que los autores que tratan de la comprensión la definan con precisión;...y son innumerables las definiciones que se han dado de la lectura.»

Um olhar superficial sobre os estudos que têm sido feitos nesta área expõe inúmeras definições para “compreensão leitora”, vamos centrar-nos apenas em algumas.

A compreensão leitora é uma das destrezas linguísticas e está estritamente relacionada com a interpretação do discurso escrito. Além dos componentes linguísticos, intervêm, também, factores cognitivos, perceptivos, atitudinais e sociológicos. Entende-se, assim, como uma capacidade que ultrapassa o plano meramente linguístico e abarca o processo de compreensão.

Neste sentido, os programas adoptados para o Ensino Básico e Secundário encaram já a leitura como um processo baseado no texto, de natureza interactiva, com propósitos específicos e que depende não só do texto como também de quem o lê, porque cada um de nós faz a sua própria leitura do texto.

O Programa do 3º Ciclo do Ensino Básico refere na pág. 19:

«Ler é um processo universal de obtenção de significado».

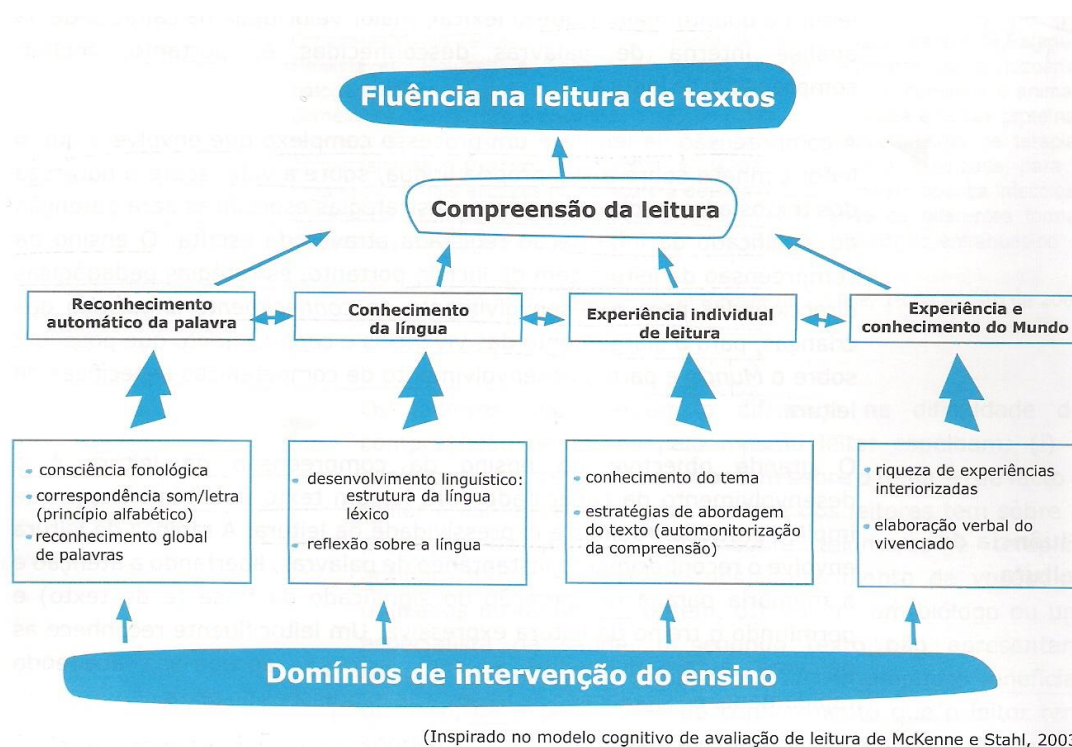
«Cada leitor, a partir da sua experiência e conhecimento do mundo, interage com o universo textual, ...».

Por seu turno, o *Programa de Português do Ensino Secundário* refere que (pág.22): «A compreensão do texto a ler pressupõe a apreensão do significado estrito do texto que envolve o conhecimento do código linguístico, o funcionamento textual e intertextual. O leitor integra essa informação básica nos esquemas conceptuais que já detém, elaborando, em seguida, a sua representação individual, já enformada pelos seus conhecimentos/vivências». Quanto mais conhecimentos prévios o leitor tiver, maior é a sua capacidade de formular inferências e, assim, chegar a uma compreensão eficaz.

Se é verdade que a compreensão é facilitada pelos conhecimentos e pela experiência que o leitor tem sobre este ou aquele assunto e também pela riqueza lexical que possui, não é menos verdade que a leitura alarga o leque desses mesmos conhecimentos e aumenta a variedade de léxico do indivíduo.

Deste modo, o ensino deve pautar-se por programas ricos e variados de forma a facultar aos alunos conhecimentos mais vastos e, simultaneamente, fomentar hábitos de leitura, já que a maioria, efectivamente, lê muito pouco.

Fig. 1 – Determinantes da fluência na compreensão de textos



SIM, Sim Inês (2007), *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, PNEP, Ministério da Educação, pág.12

2.1. Modelos de compreensão leitora

O interesse pela leitura e pela compreensão leitora não é um fenómeno recente, se bem que nas últimas três décadas a investigação em torno a este tema teve um grande impulso e foi profícua. Também no que se refere aos modelos de compreensão leitora houve algumas alterações de paradigma.

Actualmente parece haver um certo consenso em atribuir à leitura uma multiplicidade de níveis de processamento. No entanto, há opiniões divergentes no que respeita à relação funcional entre os diferentes níveis. Os modelos que estão no centro dessa divergência são o modelo ascendente, o modelo descendente e o modelo interactivo, Martín & Gallego (2001: 13).

Tanto o modelo ascendente como o modelo descendente estão alicerçados nas propostas psicológicas conductistas que perduraram até aos anos 70 do século passado. Todavia, e segundo estas autoras, no modelo ascendente:

La comprensión lectora sería el resultado del análisis ascendente, secuencial y jerárquico de una serie de discriminaciones visuales: identificación de letras, asociación grafema-fonema, combinación de letras para proceder al reconocimiento de sílabas, combinación de sílabas para la identificación y reconocimiento de palabras, y así sucesivamente hasta extraer el significado completo del texto, sin que se contemple la intervención de procesos en sentido contrario. (Martín & Gallego, 2001: 13)

Ou seja, o modelo ascendente - de baixo para cima (bottom-up) - sustenta que, quando lemos, processamos hierarquicamente diferentes unidades e vamos-las integrando até que a decodificação seja completa e possamos entender o texto. O leitor começa por se centrar nos signos gráficos, nas palavras (níveis inferiores) para ir compondo diferentes unidades linguísticas até chegar à frase e depois ao texto (os níveis superiores).

No modelo descendente - de cima para baixo (top-down) - como afirmam as mesmas estudiosas: «el procesamiento postulado [...] es también linear, secuencial y jerárquico, pero en sentido inverso al defendido desde la perspectiva ascendente.» Martín & Gallego (2001: 14). Ou seja, neste modelo a leitura é controlada pelos conhecimentos do indivíduo, depende dos esquemas que o indivíduo actualiza; parte-se

da mente do indivíduo para o texto. O leitor antecipa o (possível) conteúdo do texto através dos seus conhecimentos prévios.

A partir desta breve, explicação resulta evidente que os dois modelos aportam conhecimentos importantes, mas são insuficientes, por si só, para esclarecer o que se passa durante a leitura. Partilhamos da opinião das referidas autoras quando afirmam:

Si la lectura dependiera exclusivamente de procesos *arriba-abajo* sería poco probable que dos sujetos leyeran el mismo texto y llegaran a la misma conclusión general. De la misma forma, si únicamente interviniesen en la lectura procesos de *abajo-arriba* no habría diferencias individuales entre el significado e interpretación atribuidos a un mismo texto. (Martín & Gallego, 2001:15)

Por este motivo, surge, na década de setenta, um novo modelo de compreensão leitora que tenta conciliar e integrar os aspectos mais significativos dos modelos anteriores, de forma a construir uma teoria que explique cabalmente o complexo processo de compreensão leitora – o modelo interactivo.

O modelo interactivo é o mais seguido actualmente por se considerar mais completo ao abarcar vários âmbitos de investigação que vão da Educação, à Psicologia e à Linguística.

Ainda segundo estas estudiosas, o modelo interactivo actual assenta nos seguintes pilares: em primeiro lugar «el carácter constructivo atribuido a la memoria durante la comprensión lectora», em segundo lugar «la adopción del constructo de “esquema” como principio explicativo de los mecanismo cognitivos que pone en marcha el lector durante el proceso de lectura» e em terceiro lugar, «la elaboración de herramientas a partir de las cuales puede analizar las estructuras y rasgos lingüísticos del material escrito.» Martín & Gallego (2001: 15).

O processamento que se opera nos diferentes níveis que intervêm na leitura não acontece de modo linear mas sim em paralelo. Ou seja, a compreensão está dirigida simultaneamente pelo texto e pelos conhecimentos prévios que o leitor possui. Como reafirma outra estudiosa: «Así, el lector utiliza simultáneamente su conocimiento del mundo y su conocimiento del texto para construir una interpretación acerca de aquél.» Solé (2000: 19).

Matín & Gallego caracterizam genericamente este modelo a partir da perspectiva de vários estudiosos (2001: 16-17):

- No modelo interactivo considerar-se que o processamento que se opera nos diferentes níveis não ocorre de forma linear e sequencial mas sim em paralelo, ou seja, a compreensão está dirigida de simultaneamente pelas informações contidas no texto e pelos conhecimentos prévio do leitor, o que implica que durante a leitura intervenham, ao mesmo tempo e de forma bidireccional, procedimentos em sentido *descendente* e *ascendente*.
- No seguimento do ponto anterior, a leitura é encarada como a interacção que o leitor estabelece com o texto, através do qual o leitor constrói e interpreta um significado.
- A compreensão leitora é entendida como um processo multidimensional, já que é necessário captar os significados do texto, mas também fazer uma reconstrução pessoal desses significados, compreender um texto implica captar o seu sentido implícito e explícito, ou seja, não só entender o seu “significado” como até mesmo transcendê-lo, o que requer a intervenção de outras dimensões – a realização de inferências, a avaliação pessoal, etc.

De acordo com a opinião de inúmeros estudiosos, a perspectiva interactiva é a que actualmente maior consenso reúne na tentativa de explicar de forma cabal o complexo mundo da compreensão leitora e, como afirmam as autoras: «al mismo tiempo, susceptible de generar nuevos programas de investigación.» Martín & Gallego (2001: 17).

3. O que diz o relatório PISA

O Relatório PISA 2006, que teve a participação de 57 países e em Portugal envolveu 173 escolas (155 públicas e 18 privadas), abrangendo 5.109 alunos, desde o 7.º ao 11.º ano de escolaridade, refere que o desempenho médio global dos alunos

portugueses a literacia de leitura atingiu o valor 472 no ciclo de 2006, tendo registado uma evolução negativa relativamente a 2003 (com o desempenho de 478).

Tomando como ponto de partida esta realidade que vivemos diariamente como professores, muitas vezes nos perguntamos o que fazer para contrariar esta tendência; uma vez que, as propostas que apresentamos parecem não dar os resultados que todos gostaríamos que tivessem.

4. O Plano Nacional de Leitura

A leitura é uma competência essencial para mundo moderno. A União Europeia e organizações internacionais, como a OCDE e a UNESCO, consideram-na «um alicerce da sociedade do conhecimento, indispensável ao desenvolvimento sustentado» e têm actuado junto dos governos para que a sua promoção seja assumida como uma prioridade política. É nesta linha de ideias, que surge o Plano Nacional de Leitura, assumido como prioridade política pelo Governo Português, está sob a alçada do Ministério da Educação, em articulação com outros Ministérios e procura aumentar os níveis de literacia dos portugueses e colocar o nosso país a par dos parceiros europeus.

Os resultados de estudos realizados revelam que a situação de Portugal é muito preocupante, como já foi referido anteriormente a propósito do relatório PISA, em Portugal os níveis de literacia são baixos e inferiores à média europeia, tanto na população adulta, como na população escolar. Todavia, nas últimas décadas, tem-se destacado o papel das escolas e das bibliotecas¹ «desenvolvendo actividades destinadas a cultivar o interesse pelo livro e o prazer de ler.»

Estamos certos de que o hábito da leitura deve ser o mais precoce possível, o primeiro passo deve ser dado antes de a própria criança ter aprendido a ler. Acerca desta questão, Morais faz uma constatação muito interessante (1997: 164): «O primeiro passo para a leitura é ouvir livros. A audição da leitura por outra pessoa tem uma tripla função, cognitiva, linguística e afectiva.»

¹ <http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlvtv/apresentacao.php?idDoc=1>

Acreditamos que é muito benéfico fomentar o hábito de leitura em voz alta, pois como afirma o mesmo estudioso (1997: 166): «A ideia de que a leitura de histórias para as crianças contribui para o sucesso da aprendizagem da leitura é confirmada por vários estudos». Todavia, acreditamos que o hábito da leitura em voz alta também se poderia estender ao ensino básico e secundário. Era importante destinar uma parte da aula de Língua, seja de Português, de Espanhol ou qualquer outra língua, para os alunos ouvirem ler. Os alunos apreciam especialmente ouvir ler bem, de forma expressiva, mantêm-se atentos e concentrados. Porque não, uma vez por semana, dispensar uma aula de 45 minutos para realizar leitura silenciosa, ouvir ler e ler em voz alta depois de os alunos terem escolhido uma parte de um livro, terem preparado a sua leitura e a apresentarem aos restantes elementos da turma.

A leitura silenciosa é igualmente importante, pois permite ao alunos lerem o texto ao seu ritmo, sem se preocuparem com a articulação das palavras, a entoação, a pronúncia, o tom de voz, etc., permite-lhes concentrarem-se no texto, na sua compreensão. Como afirma Isabel Solé:

Si se trata de comprender un texto, el alumno debería tener la oportunidad de leerlo con esa finalidad; entonces, lo que se impone es una lectura individual, silenciosa, que permite que el lector vaya a su ritmo y que está presidida por el objetivo “comprensión. (Solé, 2000: 85)

Só depois de o aluno ter compreendido o texto e se sentir preparado poderá lê-lo à turma, devendo para isso, preparar também a leitura em voz alta e centra-se agora em aspectos como a entoação, o tom de voz, a pronúncia, etc.

Desta forma, os alunos podem seleccionar os textos que mais lhes interessam, que lhes digam algo e que mais tenham a ver com os seus conhecimentos do mundo. Acreditamos que, assim, fica assegurada a diversidade e a motivação por partes dos nossos alunos.

Estamos certos de que esta actividade traria muitos benefícios para os alunos, especialmente no que concerne à motivação para a leitura.

Nesta perspectiva, Iglesias sublinha (2005) «que la lectura no puede enseñarse formalmente. Solo puede aprenderse a leer leyendo, la lectura es una experiencia de vida, se aprende con la práctica.»

5. O que lemos? Para que o fazemos? Como lemos?

Pese embora o esforço que tem vindo a ser feito, o PLN menciona que: «os resultados são insuficientes e que, para inverter a situação, se torna urgente compreender as razões mais profundas do problema e lançar medidas adequadas e sistemáticas.»

Numa altura em que abundam livros sobre compreensão leitora, actividades a implementar na sala de aula e um sem fim de conselhos e estratégias, é certo que o professor enfrenta um universo muito complexo quando entra na sala de aula.

Quando pensamos como intervir na compreensão leitora, podemos partir de três questões: ²O que lemos? Para que o fazemos? e Como lemos?

Há uma relação muito estreita entre estas três perguntas, pois como se afirma neste estudo: «lo que leemos viene determinado por el para qué de la lectura, y ambos condicionan también el cómo.» De facto, está sempre implícito um objectivo em cada leitura que fazemos, não lemos do mesmo modo um livro de poesia por gosto e para nosso deleite e um manual de instruções, por exemplo de um electrodoméstico quando temos necessidade de saber como este funciona. Na primeira leitura há prazer, há fruição, enquanto na segunda há uma leitura mais selectiva, mais rápida e objectiva, pois é fruto da necessidade daquele momento.

O Programa de Língua Portuguesa para o 3º ciclo do Ensino Básico apresenta três modalidades de leitura (pág. 20): a leitura recreativa, a leitura orientada e a leitura para informação e estudo.

O Programa de Português do Ensino Secundário menciona como estratégias de leitura (pág.36):

- A leitura global: quando se lê um texto com o objectivo de captar o seu sentido global.
- A leitura selectiva: é uma leitura mais focalizada, pois, neste tipo de leitura, não procuramos a totalidade da informação mas sim informação específica. Por exemplo, quando lemos um manual de instruções de um electrodoméstico, ou um número de telefone numa agenda.

²<http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%C2%BFque-se-entiende-por-comprension-lectora/>

- A leitura analítica e crítica: quando fazemos a análise pormenorizada de um texto com o propósito de o avaliar.

Também o Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas apresenta alguns exemplos de actividades de leitura (pág.71): «leer para disponer de una orientación general; leer para obtener información; leer para seguir instrucciones y leer por placer.»

Por sua vez, o usuário da língua pode ler com determinados objetivos, seja: «para captar la idea general; para conseguir información específica; para conseguir una comprensión detallada o para captar implicaciones», entre outros.

6. Que leituras?

Pensamos que qualquer tipo de leitura que o aluno possa fazer deve ser valorizado, ou seja, se o aluno preferir, por exemplo, livros de banda desenhada, ou livros considerados mais infantis para a sua faixa etária, ou até de «gosto duvidoso», porque não valorizar essas leituras? Como afirma Allende (2006): «quienes no leen es porque no encuentran lo que les interesa.»

Consideramos que este tipo de leituras pode despertar um maior gosto pela leitura em si e constitui um percurso até leituras mais complexas e de maior «qualidade». Os próprios alunos, à medida que vão avançando no seu caminho de leitores, vão sentindo necessidade de deixar de parte algumas dessas leituras, que já pouco lhe dizem, e caminhar noutro sentido, procurando leituras que lhe aportam mais.

Sabemos que os alunos/leitores que detêm mais conhecimentos prévios retêm mais informação e compreendem melhor, então interessa acima de tudo ler. Giasson sublinha que (1993: 219): «...já foi demonstrado que os alunos que possuem conhecimentos mais profundos sobre um assunto compreendiam melhor a informação contida num texto sobre esse assunto, a retinham melhor e eram mais aptos para fazerem inferências a partir do texto».

Destaca-se aqui também a importância que têm os conhecimentos prévios do leitor. Como nos refere Iglesias (2005): «No sólo en la lectura sino en cualquier proceso de aprendizaje humano, únicamente podemos darle sentido al mundo a partir de lo que

ya conocemos. Aquello que no podemos relacionar con nuestra teoría del mundo no tiene sentido y por lo tanto no sentimos la necesidad de aprenderlo y no lo aprendemos [...] La lectura sólo ocasionalmente es visual, gran parte de lo que un lector eficaz lee no lo ve, lo entiende, lo percibe, gracias a su conocimiento del mundo.»

7. A aquisição da compreensão leitora?

Uma das maiores preocupações da Escola actual é dotar os alunos de competências ao nível da compreensão leitora, já que esta tem implicações nos aspectos mais básicos da vida quotidiana.

Todavía, como afirma Vargas:

El problema de la lectura supera con mucho los esfuerzos que pueda hacer una persona o, incluso, un conjunto de docentes, porque hunde sus raíces en problemas estructurales tales como: la familia, los programas de estudio, la infraestructura bibliotecaria y, lamentable es decirlo, los niveles socioeconómicos. (Vargas, 2007)

O mesmo estudioso considera que é importante acabar com algumas ideias erradas no que se refere à aquisição da compreensão leitora. Uma dessas ideias é o facto de se considerar que a competência da leitura só se adquire nos primeiros anos de ensino, nomeadamente no 1º Ciclo do Ensino Básico, este aspecto parece ser pacificamente aceite, não só por muitos professores, como também por grande parte das famílias.

Efectivamente, a aquisição da leitura tem um grande peso nos Curricula do 1º Ciclo do Ensino Básico e é de todo desejável que o aluno, terminado este ciclo de ensino seja um leitor competente e domine as regras básicas da Língua Portuguesa, todavia a competência da leitura pode ser, e sê-lo-á certamente, aperfeiçoada ao longo de mais anos de escolaridade. Parece-nos também evidente que um leitor que adquire mais precocemente a competência da leitura mais tempo terá para a aperfeiçoar. Corroborando esta ideia, outro estudioso diz que: «A aprendizagem da leitura é um produto cultural, baseado, é certo, em capacidades naturais mas constringido pelo que a família e as instituições de educação oferecem à criança.» Morais (1997:193).

Outro erro bastante comum apontado por Vargas (2007) é o de se considerar que o professor de língua é o único responsável pelo ensino e pelo aperfeiçoamento da leitura. Apesar de se dizer que todo o corpo docente e que todas as disciplinas devem trabalhar nesse sentido, muitas vezes isso não ocorre. Por outro lado, já todos ouvimos comentários depreciativos de alunos pelo facto de este ou aquele professor se ter «excedido» ao ter corrigido o aluno na leitura ou na escrita quando a disciplina, afinal, nem é de língua portuguesa.

Como referimos anteriormente, o conceito de leitura mudou ao longo do tempo, acompanhando as mudanças na sociedade, na economia e na cultura. Também o conceito de aprendizagem – especialmente o conceito de aprendizagem continuada ao longo da vida é associado ao conceito de literacia. Esta competência já não é considerada uma habilidade que só se adquire na infância, nos primeiros anos da escolarização, mas é, agora, encarada como um conjunto crescente de conhecimentos, habilidades e estratégias que os indivíduos vão construindo ao longo de toda a vida, em diversas situações e por meio da interacção com os seus pares.

O conceito de literacia, tal como é utilizado no PISA, remete para «a capacidade dos alunos aplicarem os seus conhecimentos e analisarem, raciocinarem e comunicarem com eficiência, à medida que colocam, resolvem e interpretam problemas numa variedade de situações concretas».

8. Alguns dos factores que intervêm na compreensão leitora

8.1. A tipologia textual

Como já foi referido por nós referido, a leitura é um processo complexo onde intervêm factores que têm a sua origem no texto, como o conteúdo e a estrutura e factores que partem do sujeito/leitor, como os conhecimentos prévios, objectivos e estratégias.

O tipo de texto que abordamos com os alunos tem um papel crucial na sua compreensão. Como assegura Giasson (1993: 132), «Sabe-se que os leitores eficientes utilizam a estrutura do texto para compreenderem melhor e para reterem a informação.» Cada tipo de texto tem marcas peculiares, um leitor competente é capaz de identificar o

tipo de texto e activar esquemas de conhecimento relativos à organização e características daquele texto em particular, o leitor não lê da mesma maneira um texto narrativo, por exemplo, um conto e um texto descritivo ou um texto expositivo, pois, cada um deles tem características próprias, no caso de o leitor começar a ler um conto, de imediato irá pensar numa história com desenvolvimento cronológico, com um número reduzido de personagens, com um enredo pouco denso, se o leitor se deparar com um poema já vai activar outro tipo de mecanismos para o ajudar na compreensão e o mesmo se passa com outros textos de tipologia ou géneros diferentes. Pois, tal como refere Isabel Solé (2000: 72): «estos tipos de texto o superestructuras funcionan para el lector como esquemas de interpretación.»

E outra das estudiosas assegura que «Según el tipo de texto que abordemos, la organización del contenido tendrá una estructura o formato diferente. Cuanto más conozcamos acerca de la manera de organizar un texto, más y mejor podremos comprenderlo y también producirlo.» Camba (2006).

Fernández corrobora este aspecto quando afirma que (2005): «Al acercarse a un texto, la identificación del género al que éste pertenece posibilita el reconocimiento de unos paradigmas, que agilizan extraordinariamente la selección de la información, la captación de su función y de su contenido esencial, la predicción de hipótesis sobre el desarrollo, la relación con el emisor-autor, la forma de acercamiento e incluso la actitud crítica, curiosa, neutra, divertida o poética que requiere el texto. »

Uma vez que o reconhecimento da tipologia textual e das características inerentes a essa tipologia, facilitam em muito o processo leitor, é um aspecto que temos de trabalhar o mais detalhadamente possível com os alunos. Se nos níveis mais avançados o nosso trabalho está mais facilitado, pois os alunos já se sentem familiarizados com diversas tipologias textuais e já adquiriram determinadas estratégias que os ajudam na compreensão leitora, nos níveis mais básicos há um longo trabalho a fazer.

8.2. Os conhecimentos prévios

Quanto aos factores intervenientes na compreensão leitora, que dependem do sujeito/leitor, destacam-se os conhecimentos prévios.

Como afirma Solé:

Leer es un proceso de interacción entre el lector y el texto, proceso mediante el cual el primero intenta satisfacer los objetivos que guían su lectura...el significado del texto se construye por parte del lector. Esto no quiere decir que el texto en sí no tenga sentido o significado... Lo que intento explicar es que el significado que un escrito tiene para el lector no es una traducción o réplica del significado que el autor quiso imprimirle, sino una construcción que implica al texto, a los conocimientos previos del lector que lo aborda y a los objetivos con que se enfrenta a aquél. (Solé, 2000: 17)

O grau de conhecimento que o leitor tem de determinado assunto vai determinar directamente a sua compreensão e interpretação do texto. Se o leitor ler um texto sobre um assunto que domine ou tenha vastos conhecimentos, verá a compreensão do mesmo muito simplificada e fará uma leitura diferente de um leitor que não domine aquele assunto; o próprio vocabulário é-lhe familiar e ajuda-o na compreensão. Por este motivo é importante termos em atenção os gostos e preferências dos nossos alunos na hora de escolhermos os materiais com que vamos trabalhar, não significando com isto que só devemos dar aos alunos aquilo que já conhecem, a experiencia individual de cada um é importante, mas o conhecimento do mundo tem de ser sempre alargado.

9. Alguns princípios a desenvolver na sala de aula

Apresentamos alguns princípios que consideramos essenciais aplicar no contexto de sala de aula para orientar e desenvolver a compreensão leitora:

1. Deve partir-se sempre do texto como unidade de trabalho e não da frase;
2. Sempre que possível, devem ser usados textos autênticos, este aspecto é particularmente relevante no ensino da língua estrangeira, pois permite que os alunos tenham contacto com documentos reais e com a língua tal como é usada pelos nativos;

3. O texto deve ser interessante para o aluno e para o professor. Devemos escolher textos que “digam algo” aos alunos, ou seja, estejam de acordo com os seus interesses e vivências, para que, assim, possam encontrar-lhes sentido. De mesma forma, o texto também deve ser do agrado do professor, para que possa prepará-lo a trabalhá-lo com os alunos de forma motivadora;

4. Devemos partir da compreensão global do texto para depois nos centrarmos mais nos pormenores. Este aspecto ajuda a compreender melhor a organização do texto, assim como a capacidade de inferir, de antecipar, etc.;

5. O trabalho na sala de aula deve ser um reflexo da leitura real, isto é, deve ter um propósito determinado e interactivo, reconstruindo a mensagem do autor;

6. A leitura deve ser uma actividade prioritária, os alunos devem ler na sala de aula e não ouvirem falar sobre leitura, pois, explicar o significado de um texto não possibilita, por si só, o desenvolvimento da compreensão leitora, é necessário ajudar os alunos a desenvolverem estratégias cognitivas que permitam interpretar a mensagem do texto;

7. As actividades devem ser flexíveis e variadas, porque, deste modo, se aumenta a motivação e o interesse;

8. Deve alternar-se a leitura intensiva com a leitura extensiva;

9. O papel do professor não é o de explicar o texto mas sim assessorar o aluno no seu trabalho, deve dar o máximo de apoio, mas, ao mesmo tempo, tem de desenvolver a autonomia do aluno, é a importância do professor como modelo, como guia.

Hoje em dia, o aluno é considerado um ser activo e não um simples receptor dos conhecimentos transmitidos pelo professor, contudo, e como refere Giasson (1993: 56): «É preciso *ensinar* os alunos a serem leitores autónomos, eles não o sabem fazer sozinhos.»

(ideias adaptadas de <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%C2%BFque-se-entende-por-compresion-lectora/> e Isabel Solé - 2000)

10. Estratégias de compreensão leitora

«Podemos definir las estrategias como técnicas o modos de los que se sirven los aprendientes en el proceso de aprendizaje. Están dirigidas a la solución de un problema, entendiendo el término problema como adquisición, almacenamiento o uso de información», é desta forma que Hernandez define “estratégia” (1997: 439).

No nosso contexto de estudo, podemos definir “estratégias” como procedimentos que se realizam para levar a cabo um objectivo muito específico: a compreensão leitora.

Solé acrescenta que:

El lector otorgará significado a una lectura coordinando informaciones que provienen de distintas fuentes: el texto, su contexto y los conocimientos que él posee.

Para cumplir este objetivo con éxito, el lector deberá emplear una serie de habilidades o estrategias que lo ayuden a construir sus conocimientos, aplicándolos en situaciones diversas y en contextos diferentes. (Solé, 2000: 68)

Contudo, muitas vezes, dizemos aos alunos que têm de aprender, mas não lhes dizemos como o fazer, é aqui que a nossa intervenção como docentes faz todo o sentido, no ensino das estratégias que o aluno pode usar.

Hernandez assegura que nem todos os alunos usam as mesmas estratégias, mas sim as que melhor se adaptam ao seu processo de aprendizagem e o uso correcto das estratégias promove a autonomia do aluno (1997: 439).

Giasson, por seu lado, refere que (1993:14): «para que o ensino da compreensão de textos na escola se torne mais adequado e mais satisfatório é preciso identificar os vários factores em causa e pôr a funcionar estratégias de intervenção variadas.»

Cairney afirma que (1999: 65): «Las estrategias de enseñanza, [...] deberían promover el interés del lector por el texto, la construcción de significados, la respuesta del lector y el diálogo sobre los puntos de vista personales.»

E Solé acrescenta:

Las estrategias que vamos a enseñar deben permitir al alumno la planificación de la tarea general de lectura y su propia ubicación – motivación, disponibilidad – ante ella; facilitarán la comprobación, la revisión y el control de lo que se lee, y la toma de decisiones adecuadas en función de los objetivos que se persigan. (Solé, 2000:59)

Hernandez (1997:439) distingue estratégias cognitivas de estratégias metacognitivas, caracterizando as primeiras como as estratégias que ajudam na compreensão do texto escrito e as estratégias metacognitivas como as que regulam e controlam o processo de aprendizagem.

Durante o nosso estudo deparamo-nos com inúmeras classificações, porém, não é nosso propósito deter-nos em aspectos taxinómicos mas sim apresentar algumas propostas concretas que podem ser trabalhadas em contexto de sala de aula com os nossos alunos e que foram postas em prática por nós com resultados bastante satisfatórios. As propostas que apresentamos estão enraizadas em estudos de diferentes autores e são as seguintes:

- a) Prever/adivinar o tema. Podemos recorrer a algumas ajudas que nos vão dar pistas importantes sobre texto, como o título, subtítulo(s), imagens, gráficos, índice, títulos dos capítulos que o constituem (no caso dos livros), para ficarmos com uma ideia acerca do que vamos ler;
- b) *Skimming*: é o mesmo que ler de forma rápida só para ficarmos com uma ideia geral sobre o texto que lemos.
Podemos recorrer a perguntas para verificar se os alunos/leitores perceberam o texto.
- c) *Scannin*: quando queremos uma informação muito concreta, por exemplo, procurar o horário de um comboio, ou o nome de um restaurante.
- d) Deduzir o significado de palavras desconhecidas. Podemos trabalhar palavras parecidas nos dois idiomas, prestando atenção aos «falsos amigos». É

importante que os alunos se acostumem a ler o texto sem hesitarem ou pararem sempre que aparecem palavras desconhecidas, uma vez que a palavra pode surgir mais do que uma vez e o próprio contexto pode dar pistas sobre o seu significado. No caso da língua estrangeira, a tradução palavra a palavra deve ser evitada, pois o aluno tende a associar um significado preciso a uma palavra que pode variar consoante o contexto em que se insere.

- e) Usar o dicionário: por vezes é preciso dedicar algum tempo a esta actividade porque os alunos não estão muito familiarizados com o uso do dicionário e é particularmente necessário na aprendizagem da língua estrangeira.
- f) Inferir, a partir da formação da palavra, o seu significado (prefixos, sufixos, etc);
- g) Antes de ler o texto pode ser feita uma pesquisa sobre o autor, a época em que viveu, época histórica e circunstâncias em que escreveu o texto, para que o aluno se vá familiarizando com outros aspectos ligados ao texto e que lhe vão facilitar a sua compreensão; este aspecto é particularmente útil no estudo de textos literários.

Por outro lado, Fernández (2005), considera importante reforçar estratégias que ajudem a memória do leitor, porque «La memoria se satura y no es capaz de retener los datos que se deberían interrelacionar con los siguientes.» Por isso, propõe uma série de estratégias simples que vão desde sublinhar o texto, fazer anotações na margem, fazer um esquema, tomar notas, resumir, etc.

Em síntese e citando Sim-Sim:

No ensino da compreensão da leitura deve-se contemplar intervenções pedagógicas que visem estratégias específicas para a aprendizagem da leitura, a promoção para o desenvolvimento linguístico dos alunos, a estimulação do seu comportamento como leitores e a ampliação do conhecimento experiencial que possuem sobre a vida e sobre o Mundo. (Sim-Sim, 2008:13)

10.1. As estratégias na Língua Estrangeira

As estratégias e a competência leitora que o aluno tem da sua língua materna vão ser importantes na hora de aprender uma segunda língua, tantos mais, se esta for tão próxima da sua como é o caso do Espanhol e do Português. Ou seja, as estratégias que o leitor utiliza ao ler em língua materna vão ser as mesmas que vai utilizar quando ler numa língua estrangeira, as estratégias são transversais às duas línguas. Partilhamos, assim, da convicção de Fernández quando afirma (2005):

Las estrategias que se ponen en juego ante las dificultades lectoras tampoco son específicas de la lengua extranjera ni de la actividad de la lectura: inferir el significado de una palabra desconocida a partir de su contexto, o rellenar una laguna de comprensión a lo largo de una narración es lo que hacemos en nuestra propia lengua. (Fernández, 2005)

Claro que à medida que o aluno se vai familiarizando com nova língua – léxico, estruturas, gramática, etc – menos dificuldades terá na compreensão dessa língua, no entanto o domínio da gramática ou um bom conhecimento do léxico não são garantias, por si só, de uma compreensão leitora eficiente, como refere ainda Fernández (2005):

Leer en la lengua que se aprende no es tan difícil; no es necesaria una competencia lingüística desarrollada, pero sí una competencia lingüística para leer, una competencia lectora [...] que aprovecha o desarrolla estrategias y saberes ya asumidos, y se centra en el reconocimiento de marcas discursivas y lingüísticas propias de la nueva lengua. (Fernández, 2005)

Acreditamos, por isso, que na aprendizagem da língua estrangeira deve haver sempre lugar para a leitura, como afirma Gracia (2006):

La necesidad de dedicar tiempo a la lectura en ELE se justifica, por un lado, gracias al beneficio que tiene para el propio proceso de adquisición de la lengua. Por ello, la comprensión lectora debe ser practicada sistemáticamente para el desarrollo de la competencia lingüística. (Gracia, 2006)

É ainda nossa convicção que o professor deve ter especial atenção na escolha dos textos e deve usar sempre textos autênticos e evitar textos manipulados de modo a facilitar a compreensão. Actualmente existem um sem número de recursos que o professor tem à sua disposição e não é necessário manipular os textos, existem textos adequados a todos os níveis e que versam os mais variados assuntos, o professor pode, se considerar o texto demasiado extenso, suprimir algumas passagens mas nunca com a intenção de o tornar “mais fácil”, consideramos que esta prática é contraproducente e só os textos autênticos reflectem a sua originalidade.

Como já foi referido neste estudo, o uso correcto das estratégias promove a autonomia na aprendizagem, e para que tal aconteça, o aluno deve ser capaz de refletir sobre o seu próprio processo de aprendizagem, deve ser capaz de reconhecer que estratégias usa para determinado tipo de textos, se essas estratégias funcionam ou não, ou seja, deve ser autocrítico, pois como confirma Hernandez (1997: 440), «el reflexionar le permite al alumno convertirse en su propio crítico, evaluar el proceso,... es el elemento clave que va a facilitar el desarrollo de la metacognición».

Solé afirma (2000: 67) «el dominio de las estrategias de comprensión lectora requiere progresivamente menor control por parte del maestro y mayor control por parte del alumno.»

A diversidade de estratégias, aqui referidas, demonstra que há um leque vastíssimo de opções que podemos usar na nossa prática docente, cabe-nos a nós adaptá-las aos nossos contextos de ensino, todavia, foi nosso objectivo que todas elas façam com que a leitura passe a fazer parte do mundo dos nossos alunos e estes se tornem leitores eficientes dentro e fora da escola.

11. Que actividades promover na sala de aula?

No que concerne às actividades a promover na sala de aula, Camba defende que (2006): «El primer paso para que un alumno inicie el aprendizaje de la lectura es la motivación.»

Todos estamos de acordo que nem sempre conseguimos motivar todos os alunos e também não os conseguimos envolver de igual forma. Para que os alunos se envolvam

nas actividades que propomos, é necessário que estas sejam atractivas e que os alunos consigam compreender o papel que a leitura desempenha e desempenhará ao longo da sua vida. O aluno tem de encontrar sentido para a leitura, tem de reconhecer a sua importância, ele não só tem de aprender a ler, como também tem de ler para aprender. Como afirma Solé (2000: 36): «Creo que una actividad de lectura será motivadora para alguien si el contenido conecta con los intereses de la persona que tiene que leer, y desde luego, si la tarea en si responde a un objetivo.»

Claro que o interesse também se cria e se educa e depende, muitas vezes das propostas que apresentamos, dos materiais que levamos para a aula e até do nosso próprio entusiasmo enquanto docentes. Devemos, por isso, evitar actividades com sequências muito rotineiras, que levam os alunos a realizá-las de forma automatizada e logo os desmotivam. Do mesmo modo, se apresentamos um texto ou uma actividade que seja muito fácil, imediatamente os alunos se desconcentram e baixam os braços, o mesmo acontece se a actividade ou o texto for demasiado difícil para o nível do aluno, por isso é que é tão difícil encontrarmos materiais que sejam motivadores, adequados, interessante e sirvam os propósitos que pretendemos. Devemos levar para a sala de aula, materiais novos, apropriados aos interesses dos alunos, mas que não sejam demasiado fáceis que os desinteresse, nem demasiado difíceis que os façam desistir por se julgarem incapazes, os desafios que lhes propomos devem ir um pouco mais além daquilo que o aluno é capaz de fazer e a nossa intervenção deve ser cada vez menor no sentido de potenciar a sua maior autonomia.

Durante o nosso período de observação de aulas e ao longo de alguns anos de experiência docente, constatámos que há actividades/exercícios que são utilizados com mais frequência. O que mais vezes é utilizado, inclusive nos próprios manuais adoptados, é o de responder a perguntas sobre o texto. Parece-nos, neste campo, que devemos utilizar mais as perguntas que estimulem o pensamento e ir ajudando o aluno a construir o seu próprio significado, ajudá-lo a formular hipóteses, a comprová-las e a aceitar diversas respostas ou explicações para uma mesma questão.

Além da “tradicional” pergunta/resposta, podemos, também, recorrer ao preenchimento de espaços, agrupar frases ou partes do texto, resumir, dar um título ao texto, etc, mas procurando sempre estimular o desenvolvimento da compreensão leitora como um processo activo e autónomo.

Durante o nosso estudo foram surgindo propostas de distintos estudiosos que julgamos serem bastante produtivas e exequíveis, escolhemos algumas das propostas apresentadas por Alliende que pensamos serem interessantes, e que foram postas em prática com resultados bastante satisfatórios.

Apenas iremos apresentar as que julgamos mais apropriadas ao nosso contexto de ensino, sem deixar de tecer algumas considerações.

- Repetição de leituras: devemos escolher um texto curto ou uma parte de um texto mais extenso que se esteja a estudar. Os alunos têm de ler o texto quantas vezes achem necessário e se considerem capazes de o apresentar à turma. Através de um breve questionário, o professor verifica se o aluno atingiu os níveis desejáveis de compreensão leitora.
- Leituras simultâneas: o professor ou um aluno que leia bem lê o texto em voz alta, com ritmo moderado e respeitando as pausas, os restantes alunos têm de seguir a leitura pelo texto. Este tipo de exercício, em que há a simultaneidade da leitura pessoal com a leitura de um guia, é um exercício que fomenta uma maior compreensão leitora do texto. É uma proposta útil nos níveis de ensino mais básicos, nomeadamente na língua estrangeira.
- Leitura eco: o professor, ou um aluno que leia bem, lê um excerto de um texto e um aluno repete, depois, em voz alta o que acaba de ouvir. É importante para se exercitar e transmitir um modelo de leitura e muito eficaz se quisermos corrigir a leitura e a pronúncia.
- Texto com lacunas: esta actividade consiste em entregar ao aluno um texto completo onde se retiraram algumas palavras, pode ser, por exemplo, em cada dez palavras retirar uma, deixando espaços em branco que o aluno deve completar. Este exercício de procura da palavra que falta, obriga o aluno a relacionar o conteúdo, reflectir sobre ele e processá-lo como um todo.

Por sua vez, Hernandez propõe dividir as actividades em três etapas (1997: 440) – actividades de pré-leitura, actividades a realizar durante a leitura e actividades posteriores à leitura.

- Nas actividades de **pré-leitura** propõe que se realizem actividades centradas nas estratégias de previsão ou antecipação e se recorra aos conhecimentos que os alunos já detêm sobre o tema.

Na realização de qualquer actividade, consideramos que é importante começar com uma actividade introdutória onde se possa activar os conhecimentos prévios do leitor:

- podemos começar por dar algumas informações de carácter geral sobre o tema ou o texto que vamos ler;
- podemos pedir que os alunos se centrem em determinado(s) aspecto(s), como o título, imagens, subtítulos; índice...
- podemos fomentar a participação do aluno levando-o a contar factos da sua vida quotidiana que estão relacionados com o tema ou assunto do texto, por exemplo sobre o uso das novas tecnologias ou sobre a ajuda doméstica em suas casas; ...

Deste modo, o aluno/leitor, antes de ler, vai fazendo associações, vai activar os seus conhecimentos, vai fazendo previsões, vai-se familiarizando e construindo um esquema de leitura do texto: o que sabe sobre ele, o que não sabe, para que serve, o que vais fazer de seguida, etc., vai construindo um plano mental e orientando a sua leitura e o seu trabalho.

- Nas actividades que se realizam **durante a leitura**: o professor tem o papel de guia ou orientador, enquanto os alunos realizam as actividades podendo fazê-lo de forma autónoma, em pares ou em grupo.

Entre as actividades que se podem realizar nesta etapa destacamos:

- ler um texto e atribuir-lhe um título;
- relacionar títulos com textos;
- preencher um impresso, etc.
- Nas actividades de **pós-leitura** devemos privilegiar a reflexão sobre o texto e por isso, é importante que os alunos avaliem o seu próprio processo de compreensão leitora.

No entanto, ainda podemos realizar um vasto leque de actividades de expressão oral ou escrita partindo desse mesmo texto, onde também podemos incluir as restantes destrezas.

Esta divisão apresentada por Hernandez é bastante pertinente e funciona muito bem em termos práticos. Durante a nossa intervenção, de que falaremos pormenorizadamente no capítulo seguinte, seguimos estas três etapas e verificamos que ajudam muito os alunos no processo de compreensão leitora. Este esquema organizado e fixo auxilia e orienta muito os alunos, pois permite-lhes ir interiorizando as várias etapas e activando os seus próprios mecanismos de ajuda. Isto não só se verificou no caso do Português cujos níveis de exigências eram maiores por se tratarem de turmas do 10º e 12º anos, como também no Espanhol que, pese embora ser uma turma de iniciação, tinha o handicap de lidar, pela primeira vez, com uma língua estrangeira.

Outras das estudiosas, Giasson apresenta ainda, como proposta, o recurso ao resumo. O resumo é um instrumento importante para identificar o processo de compreensão; quando o leitor resume um texto, ou o conta por outras palavras, está implícita a compreensão já que teve de ser capaz de avaliar a informação nele contida, de verificar se se trata de informação pertinente ou não, tem de a relacionar e, até, hierarquizar. Por este motivo, é que verificamos que os alunos, até mesmo dos níveis de ensino superiores, têm tantas dificuldades em fazer um resumo, muitas vezes não conseguem seleccionar a informação relevante e hierarquizá-la convenientemente.

De igual modo, Mayor destaca o resumo como uma das estratégias que implica ir mais além do texto dado, (2000: 16): «para lograr ese objetivo es necesario discriminar cuales son las ideas importantes (especialmente la idea principal), aplicar reglas para reducir la información y producir un texto breve que integre la información original.»

Alguns autores, como é o caso de Isabel Solé, propõem que o leitor, antes de iniciar a leitura de um texto, responda às seguintes perguntas:

- A). Antes da leitura ou fase de pré-leitura: (para determinar quais os objectivos da leitura).
- ¿Para qué voy a leer?

- Para aprender,
- Para praticar a leitura em voz alta,
- Para obter informação específica,
- Para seguir instruções,
- Por prazer,
- etc.

¿Qué sé de este texto? (como forma de activar o conhecimento prévio)

¿De qué trata este texto? ¿Qué me dice su estructura? (formular hipótesis e previsões acerca do texto)

B). Durante a leitura

- Formular hipóteses e fazer previsões acerca do texto
- Formular perguntas sobre o que leu
- Esclarecer dúvidas sobre o texto
- Resumir o texto
- Rer as partes em que tenha dúvidas
- Consultar o dicionário
- Criar imagens mentais,
- etc

C). Depois da leitura

- Fazer resumos
- Fazer perguntas e respostas fazer o reconto
- etc.

Compartimos a convicção de Isabel Solé quando afirma:

Con relación al alumno, todo lo que pueda hacerse antes de la lectura tiene la finalidad de suscitar la necesidad de leer, ayudándole a descubrir las diversas utilidades de la lectura en situaciones que favorezcan su aprendizaje significativo. Proporcionarle los recursos necesarios para que pueda afrontar la actividad de lectura con seguridad, confianza e interés.

Convertirle en todo momento en un lector activo, es decir, en alguien que sabe por qué lee y que asume su responsabilidad ante la lectura [...], aportando sus conocimientos y experiencias, sus expectativas y sus interrogantes. (Solé, 2000: 99)

Iglesias assinala que (2005):

En nuestra relación con el mundo y en ese proceso interminable que es el aprendizaje estamos en constante estado de anticipación, formulamos preguntas y hacemos hipótesis sobre sus respuestas que vamos confirmando con la retroalimentación que el contexto nos ofrece. Las respuestas a esas preguntas nos las da la comprensión y con ello se reduce la incertidumbre. Cuando leemos un texto, la comprensión se produce cuando las preguntas que nos vamos haciendo encuentran respuesta. La comprensión es un estado de no tener respuestas sin responder. (Iglesias, 2005)

12. A avaliação da compreensão leitora

Em todo o processo de ensino-aprendizagem está subjacente a avaliação.

A avaliação da compreensão leitora pode centrar-se em algumas das seguintes micro destrezas:

- a) Fluidez na leitura e a uma velocidade de acordo com o nível de ensino, uma vez que uma leitura pouco fluida tem repercussões na compreensão do texto: se o aluno ler de uma forma muito rápida pode não entender o que lê, ou, pelo contrário, se o fizer de forma muito lenta pode perder o conteúdo da mensagem,
- b) Entender informação implícita,
- c) Deduzir o significado de léxico pouco habitual,
- d) Captar jogos de palavras, duplos sentidos, sentido figurado, ironia, etc.
- e) Captar e distinguir a ideia principal dos detalhes secundários,
- f) Transferir informação para um gráfico ou esquema,

(ideias adaptadas de: <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%C2%BFque-se-entiende-por-comprension-lectora/>)

Concluimos esta parte com as palavras de Lihón (2008):

«Si leo comprendo:

Si comprendo disfruto:

Si disfruto leo más:

Si leo más leo mejor.»

CAPÍTULO II.

ESTUDO REALIZADO DURANTE A INICIAÇÃO À PRÁTICA PEDAGÓGICA, EM TURMAS DO 10º E 12º ANOS, NAS DISCIPLINAS DE PORTUGUÊS E ESPANHOL.

1. Intervenção na Compreensão Leitora

Quando falamos em leitura imediatamente associamos o papel da escola nesta intervenção. Efectivamente o papel da escola é indissociável na aquisição desta e de outras competências como, por exemplo, a escrita. O ensino deve facultar aos alunos programas ricos e variados de forma a facultar conhecimentos mais ricos e mais vastos. Um aluno com mais conhecimentos é, certamente, um leitor mais eficiente, mais capaz.

Inês Sim, Sim afirma:

O ensino explícito da compreensão de textos tem por objectivo o desenvolvimento de capacidades metalinguísticas que permitam o desenvolvimento de capacidades metacognitivas que permitam ao aluno transferir informação e estratégias aprendidas para novas situações de leitura e facultem a automonitorização da compreensão à medida que se lê um texto. (Sim, Sim, 2007: 25)

No ensino da compreensão leitora devem-se privilegiar as intervenções pedagógicas que promovam o desenvolvimento linguístico do leitor, bem como ampliar o conhecimento que este tem sobre a vida e o mundo, ao mesmo tempo que estimula o seu comportamento enquanto leitor, como tal, torna-se necessário que o leitor tenha contacto com textos de variadas tipologias e que lhe sejam ensinadas estratégias específicas para abordar cada um deles. Neste caso, o professor pode socorrer-se de actividades de pré leitura, especialmente quando se tratam de textos de conteúdo mais difícil para os alunos ou de textos em língua estrangeira. Nestas actividades de pré leitura, que poderá funcionar igualmente como actividade de motivação, o professor pode explicitar qual o objectivo da leitura, pode activar conhecimentos já abordados e relacionados com o tema e, até, antecipar alguns conteúdos recorrendo a imagens, vídeos, título do texto, etc.

Após a leitura, podem ser formuladas questões, confrontar as suposições iniciais com o conteúdo, promover uma discussão, sintetizar o texto por meio de um esquema, resumi-lo, entre outras.

Ou seja, decorrente das carências apresentadas pelos alunos, devemos escolher o tipo de intervenção mais adequada, escolher os materiais didáticos mais apropriados e o(s) texto(s) mais pertinente(s) tendo em conta, pelo menos numa fase inicial, o universo do aluno, os seus gostos, as suas vivências para que haja uma identificação e

não uma estranheza e possível rejeição face à novidade que lhe está a ser imposta.

Neste processo interactivo que é o ensino, o papel do professor é fundamental, na medida em que deve ter sempre uma atitude positiva e de encorajamento. O interesse que o professor demonstra, o seu empenho e a sua dedicação em relação a este ou aquele livro, desperta no aluno a curiosidade e a sua adesão, infelizmente não tem o mesmo efeito em todos, mas com esta atitude consegue-se mais facilmente atrair o aluno para o nosso propósito.

Durante a nossa experiência docente, verificamos com frequência, que muitos alunos não sabem como abordar um texto, não conseguem retirar a informação nele contida ou sintetizar a informação pertinente para um caso específico, muitas vezes não sabem seleccionar a informação necessária para estudar para um teste ou um exame.

« Una buena lectura no debe quedarse en la mera comprensión superficial y literal de lo escrito, se debe tratar de profundizar hasta encontrarse con comprensión, incluso, de las intenciones del autor. El problema radica en qué hacer para mejorar la comprensión lectora de nuestros estudiantes, especialmente cuando ya son mayores.»³

Sim, Sim assegura que (2007: 25): «Consoante a tipologia textual, o leitor tem de saber escolher quais as estratégias apropriadas para a respectiva finalidade de leitura». Um leitor competente sabe retirar do texto informação pertinente se precisar de estudar determinado assunto, sabe tirar partido de uma poesia. A leitura transporta-nos para outros mundos, como afirma Moraes (1997: 109): «Quando lemos, estabelecemos frequentemente associações, evocamos imagens, construimos raciocínios, por vezes até sonhamos acordados.»

Giasson (1993: 14) reafirma: “para que o ensino da compreensão de textos na escola se torne mais adequado e mais satisfatório é preciso identificar os vários factores em causa e pôr a funcionar estratégias de intervenção variadas.”

Por seu lado, Iglesias acrescenta:

En realidad, antes de empezar a leer, el lector ya ha empezado a formarse una idea sobre el texto, sirviéndose, por una parte, de las características del mismo (tipografía, formato, lugar en que se halla el texto, etc.) y, por otra, de sus

³ <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/20/%C2%BFque-se-entiende-por-comprension-lectora/>

conocimientos del mundo, muy en especial, del tema que aborda el texto. Así, por una parte, los esquemas mentales de conocimiento condicionan la percepción y procesamiento de la información contenida en el texto (conceptos, actitudes, valores éticos, etc.) y, por otra, el contenido del texto va remodelando y actualizando dichos esquemas. (Iglesias, 2005)

2. Contexto de intervenção

O presente estudo exploratório foi levado a cabo na Escola Secundária com 3º Ciclo de Rio Tinto, pelo que, para uma melhor compreensão do contexto onde o estudo foi realizado, procedemos a uma breve caracterização da Escola tendo como base o Relatório de Avaliação realizado pelo Ministério da Educação.⁴

A Escola Secundária com 3º Ciclo de Rio Tinto situa-se na freguesia de Rio Tinto, concelho de Gondomar, tendo iniciado a sua actividade em 1982. A maioria dos alunos é proveniente daquela freguesia.

Rio Tinto é uma das 12 freguesias do concelho de Gondomar mas representa aproximadamente 40% da sua população. De acordo com os dados estatísticos da comissão de protecção de crianças e jovens (CPCJ) e dos planos operacionais de respostas integradas (PQRI), trabalhados na escola, é a freguesia com mais problemas sociais em termos de violência doméstica, negligência, consumo de substâncias ilícitas e desemprego, conjuntamente com as freguesias de Fânzeres e Baguim do Monte.

No ano lectivo de 2008/09, frequentam a escola 1586 alunos no regime diurno e cerca de 250 alunos no regime nocturno. Há alunos de todos os estratos sociais e os apoios no âmbito da acção social escolar (ASE) rondam os 12,5 % no ensino básico e os 12,7 % no ensino secundário.

A maioria dos alunos dispõe de computador em casa com acesso à *Internet*.

O corpo docente é composto por 174 professores, sendo 89 % do quadro de escola e apenas 5 % contratados.

⁴ http://www.ige.min-edu.pt/upload/AEE_2009_DRN/AEE_09_Ag_Rio_Tinto_R.pdf

A escola dispõe de um psicólogo e, a fim de suprir algumas das suas necessidades, dispõe também de pessoal dos planos ocupacionais do Instituto de Emprego e Formação Profissional (IEFP).

Esta Escola foi submetida a Avaliação Externa no mês de Março de 2008.

No mês de Setembro de 2009 teve início as obras requalificação da escola através do Programa de Modernização do Parque Escolar estando a sua conclusão prevista para 2011.

3. Exposição

Só se aprende a ler lendo.

António Lobo Antunes, no programa Grande Entrevista do Canal 1 da RTP (22 de Outubro de 2009), afirma: «Continuo a ler para aprender».

Como já foi referido neste trabalho, saber ler é uma condição indispensável para o sucesso individual e social de cada indivíduo. Não será certamente fruto de acaso, que os países com um nível de desenvolvimento mais elevado tenham erradicado o analfabetismo há já muitos anos e apresentem níveis de literacia superiores aos dos países menos desenvolvidos e com grande número de analfabetos.

É à escola que cabe um papel primordial na aquisição da leitura, de facto, se há crianças que aprendem a ler sozinhas, e entenda-se aqui ler como sinónimo de agrupar letras e não ler como sinónimo de compreender, a maioria fá-lo na escola e é na escola que esta competência é ensinada e aperfeiçoada.

Foi nosso propósito, neste estudo, tentar perceber como lêem os nossos alunos, como entendem a leitura e, sobretudo ajudá-los a melhorar o seu desempenho nesta área, tornando-se, assim, leitores mais eficazes, bem como promover o gosto pela leitura.

O presente estudo foi levado a cabo apenas com turmas do ensino secundário, concretamente em turmas do 10º e 12º anos, uma vez que, neste ano lectivo, nos foram atribuídas turmas do 10º e 12º anos de Português e uma turma de Espanhol do 10 ano - nível de iniciação.

Vejamos alguns dados relativos às turmas, bem como uma breve caracterização das mesmas.

3.1. Dados relativos às turmas de Português:

Português	Turma 10º ano	Turma 12º ano
Nº total de alunos:	28	18
Rapazes:	15	11
Raparigas:	13	7
Média de idades:	15 anos	17,1 anos

Manual adoptado para o 10º ano: *Das palavras aos Actos*, Português 10º ano, Edições Asa, 2008.

Manual adoptado para o 12º ano: *Abordagens*, Português 12º ano, Porto Editora, 2005.

Carga horária semanal: de dois blocos de 90 minutos.

3.1.1. Breve caracterização das turmas de Português

Todos os alunos eram de nacionalidade portuguesa.

No geral, os alunos da turma do 10º ano, eram interessados e participativos, a maioria obtinha bons resultados, no entanto cerca de 14 alunos foram inicialmente referenciados como tendo dificuldades à disciplina de Português. Algumas dessas dificuldades foram sendo colmatadas pela nossa intervenção, o que contribuiu para melhores resultados no final do ano lectivo.

No que concerne ao 12º ano, a maioria dos alunos apresentava bastantes dificuldades, era pouco participativa e pouco interessada mantendo uma postura pouco adequada a alunos do 12º ano, contudo destacavam-se pela positiva um pequeno grupo de alunos por serem trabalhadores, interventivos e empenhados.

3.2. Dados relativos à turma de Espanhol

A iniciação à Prática Profissional de Espanhol teve início apenas a partir do dia 23 de Novembro, devido ao facto de a Orientadora se encontrar a gozar a Licença de Maternidade.

Espanhol:	Turma 10º ano
Nº total de alunos:	28
Rapazes:	12
Raparigas:	16
Média de idades:	15,4 anos
Alunos repetentes	6

Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades

Manual adoptado para o 10º ano: *Nuevo Ven A1/A2*, Madrid, Edelsa.

Carga horária semanal: três blocos de 90 minutos e um de 45 minutos.

3.2.1. Breve caracterização da turma de Espanhol

A maioria dos alunos teve a disciplina de Espanhol pela primeira vez, tratava-se, por isso, de uma turma de iniciação.

Na primeira reunião de avaliação, foi referido pelo Conselho de Turma, que se tratava de uma turma com um comportamento perturbador e um aproveitamento muito heterogéneo, pois era formada por alunos com um aproveitamento muito fraco e outros, embora em menor número, com um aproveitamento muito bom.

Esta turma tinha ainda uma particularidade, grande parte dos alunos do sexo masculino praticavam desporto e queriam estar integrados numa turma da área de Desporto, como a Escola não tinha mais vagas disponíveis nessa área, estes alunos ficaram integrados nesta turma do Curso Científico-Humanístico de Línguas e Humanidades. Cremos que a má prestação de alguns dos alunos e a desmotivação podem estar também ligadas a este facto. De salientar ainda que seis alunos estavam a repetir o 10º ano por terem ficado retidos neste ano de escolaridade.

4. Propostas de Intervenção Apresentadas

Na qualidade de professoras estagiárias pudemos dedicar bastante tempo a observar e a analisar o modo como decorriam as aulas, as reacções dos alunos a determinadas propostas que eram apresentadas e o modo como iam evoluindo ao longo do ano lectivo.

O papel do professor é muito importante e este deve assumir-se também como modelo, como guia, dando o máximo de apoio ao aluno, mas, ao mesmo tempo, promovendo a sua autonomia.

Nas propostas que apresentamos, apesar de termos de seguir a programação da disciplina designadas pelo Ministério da Educação, procuramos ir de encontro aos gostos e interesses dos alunos para que as actividades fossem motivadoras e realizadas com prazer, como refere Giasson (1993:31), “Segundo o grau de afinidade entre o tema deste texto e os interesses específicos do leitor, este interessar-se-á imenso, pouco ou absolutamente nada por aquele.”

Neste estudo, apenas incluímos as propostas de intervenção que estão mais directamente relacionadas com o âmbito do nosso estudo, ou seja a compreensão leitora em textos breves. Também os materiais didáticos incluídos em anexo e aqui comentados foram os que usamos com esse objectivo, todavia foram inúmeras as propostas e materiais que usamos e que não referimos por acharmos que saiam do âmbito do nosso estudo e o tornaria demasiado exaustivo.

4.1. Intervenção na disciplina de Português

4.1.1. Intervenção na turma do 10º ano

Na disciplina de Português do 10º ano constava na planificação anual referente aos conteúdos de área textual: os textos do domínio transaccional e educativo.

Antes de iniciar as aulas sujeitas a avaliação, foi-nos pedido pela Orientadora que preparássemos uma aula onde teríamos o primeiro contacto com os alunos. Esta primeira aula serviria também para detectar algumas falhas e dificuldades, quer dos alunos, quer da parte das professoras estagiárias, para futuramente serem colmatadas.

Como se tratava de uma aula de noventa minutos, fizemos um plano de aula desenvolvido em vários momentos, a partir do manual adoptado (Cardoso & Fonseca, 2008).

A nossa intervenção teve início com o estudo do “Contrato” a partir de um excerto da obra de *O Carteiro de Pablo Neruda*, de Antonio Skármeta.

Uma vez que os alunos já tinham lido o texto e explorado algumas partes na aula anterior, fez-se um breve questionário oral para relembrar a história e testar a sua compreensão. Seguidamente foi feito um estudo mais detalhado do “Contrato” e dada uma ficha síntese com este conteúdo leccionado.

A primeira aula sujeita a avaliação, na turma do 10º ano, centrou-se no estudo de uma Crónica Jornalística e na explicação das diferenças de significado que advêm do emprego do modo indicativo e do modo conjuntivo.

O estudo da “Crónica” resulta de uma orientação do Programa e insere-se no estudo de textos dos *média*.

O assunto da “crónica”⁵ – o conteúdo dos programas televisivos – pela sua actualidade e por não ser alheio aos alunos, permitiu abrir o debate e a partilha de opiniões e funcionava como actividade motivadora para o estudo do texto.

O estudo de textos jornalísticos é bastante pertinente, uma vez que, por um lado, os alunos têm fácil acesso a jornais, muitos deles são gratuitos, e por outro lado, a crónica jornalística apoia-se em factos do quotidiano, parte de acontecimentos recentes que podem, assim, motivar os alunos para a leitura.

O Programa de Português do 10º ano de escolaridade considera que uma das finalidades da disciplina é «formar leitores reflexivos e autónomos que leiam na Escola, fora da Escola e em todo o seu percurso de vida, conscientes do papel da língua no acesso à informação e do seu valor no domínio da expressão estético-literária.»

Alguns dos objectivos estabelecidos para o estudo desta UD foram:

- Identificar as ideias principais de um texto;
- Ler e interpretar uma crónica jornalística;

⁵ Anexo I

- Identificar algumas das características da crónica evidenciadas ao longo do texto;
- Antecipar conteúdos e inferir sentidos a partir de indícios variados;
- Identificar situações de uso do funcionamento da Língua;
- Distinguir o modo indicativo do modo conjuntivo;
- Desenvolver e aperfeiçoar a competência da exposição oral;
- Adequar o discurso à situação comunicativa.
- Desenvolver e aperfeiçoar a expressão escrita.

A aula teve início com uma breve introdução, após a qual os alunos começaram por ler o texto, primeiro em silêncio e depois em voz alta. Durante a leitura silenciosa, deveriam assinalar o vocabulário desconhecido e que pudesse dificultar a compreensão do texto, para depois ser esclarecido. Este aspecto é importante, pois, muitos alunos, tendem a bloquear ou a interromper a leitura sempre que se deparam com vocabulário desconhecido, por este motivo, foi explicado aos alunos que não deveriam deter-se perante estas dificuldades e prosseguir a leitura já que o contexto ajuda frequentemente a dissipar as dúvidas que vão surgindo e não é necessário conhecer todo o vocabulário para se chegar a uma compreensão global do texto.

Para manter os níveis de atenção, durante a leitura em voz alta, íamos diversificando as pessoas que liam. Fizemos um comentário do texto, primeiro de forma global e depois parágrafo por parágrafo. Esclarecemos as dúvidas de vocabulário e destacámos os aspectos mais significativos (detectar marcas da presença da autora, inferir o ponto de vista da cronista a partir de expressões que demonstram a sua visão pessoal, a linguagem subjectiva, etc.).

A análise desta crónica foi complementada com realização de um questionário que se encontra no manual⁶. Optámos por seleccionar algumas das questões e introduzir outras pois pensamos serem as mais adequadas para a desconstrução e compreensão do texto e, também, porque consideramos essencial abordar um conteúdo gramatical, pelo que o tempo de duração da aula não permitiu realizar todas as propostas apresentadas no manual.

⁶ Anexo I

O estudo do Funcionamento da Língua é, também, muito importante, já que permite, como refere o programa da disciplina, «assegurar o desenvolvimento do raciocínio verbal e da reflexão, através do conhecimento progressivo das potencialidades da língua.» Este estudo tem lugar aquando da análise do texto: o uso do modo verbal como indicador da atitude do locutor em relação ao facto apresentado e o emprego do modo indicativo como expressão, Cunha (1987:447) «em geral, de uma acção ou estado considerados na sua realidade ou na sua certeza, quer em referência ao presente, ao passado ou ao futuro, e como modo, fundamentalmente, empregue na oração principal.» Paralelamente, o modo conjuntivo, é normalmente empregue na oração subordinada e, Cunha (1987:464) «quando usado em orações absolutas, ou principais, envolve sempre a acção verbal de um matiz mais efectivo que acentua fortemente a expressão da vontade do indivíduo que fala».

A reflexão sobre estes pontos teve como objectivo mostrar o tom subjectivo da linguagem utilizada na crónica como meio de expressão do ponto de vista da cronista e contribuir para uma melhor compreensão do texto.

As aulas número dois e três, leccionadas na turma do 10º ano, centraram-se no estudo do Diário.

A abordagem deste tipo de texto resulta ainda de uma orientação do Programa e insere-se no estudo de textos de carácter autobiográfico.

Alguns dos objectivos estabelecidos para o estudo desta UD foram:

- Identificar as ideias principais de um texto;
- Ler e interpretar um texto diarístico;
- Identificar algumas das características do Diário evidenciadas ao longo do texto;
- Antecipar conteúdos e inferir sentidos a partir de indícios variados;
- Identificar situações de uso do funcionamento da Língua;
- Distinguir elementos reveladores da presença do emissor no texto - os deícticos;
- Distinguir e classificar alguns dos deícticos presentes no excerto;
- Desenvolver e aperfeiçoar a competência da exposição oral;

- Adequar o discurso à situação comunicativa.
- Desenvolver e aperfeiçoar a expressão escrita.

A primeira aula começou com uma actividade introdutória, que funcionou como motivação, ligada à vida e escrita do Diário de Anne Frank.

Os alunos, como pré-requisito para esta aula, tiveram de fazer, em casa, uma pesquisa sobre esta singular figura – Anne Frank e sobre o seu Diário; pretendíamos que os alunos partilhassem os seus dados e as suas ideias acerca desta personagem, da sua vida e contexto histórico em que viveu. Como incentivo e actividade de pré leitura foram mostradas algumas imagens e livros comprados aquando de uma visita à casa de Anne Frank em Amesterdão destacando alguns dos aspectos mais interessantes dessa visita.

Antes da leitura do excerto do Diário de Anne Frank, colocamos algumas questões ligadas à prática da escrita, ou não de um diário por parte deles.

Seguiu-se a leitura e comentário do texto⁷, destacando os aspectos mais significativos, os alunos tinham, ainda, de inferir características próprias do texto diarístico: data, marcas de 1ª pessoa, tipos de frase, registo de língua, tempos verbais predominantes, momentos de confissão sentimental, de (auto) reflexão, exemplos correspondentes a diferentes humores sugeridos pelo emissor: tédio, frustração, insatisfação, resignação, etc.

Para consolidar o estudo do texto, os alunos realizaram uma Ficha de Orientação de Leitura elaborada na íntegra por nós.⁸ Optámos por seleccionar um texto que não tivesse qualquer tipo de questionário e sermos nós a fazê-lo porque consideramos que as propostas apresentadas no manual não eram as mais adequadas e, assim, pudemos elaborar mais um material didáctico, que pretendíamos que fosse mais interessante e útil para os alunos. Por fim, foi distribuída uma ficha (In)Formativa com a síntese das características do Diário.

Na segunda aula, retomou-se o estudo do Diário, nomeadamente as marcas da presença do emissor no texto, sendo este o ponto de partida para um estudo da Deixis.

Os alunos complementaram este estudo com a realização de algumas propostas inseridas no manual. Optamos por seleccionar algumas das questões e introduzir outras

⁷ Anexo II

⁸ Anexo II

da nossa autoria, porque consideramos serem as mais adequadas para uma melhor compreensão e assimilação deste conteúdo.

A escolha do texto teve também como objectivo aumentar a motivação dos alunos e despertar a sua curiosidade e interesse pela leitura integral da obra, uma vez que é importante que o aluno adquira hábitos de leitura; a par do interesse cultural e histórico, os alunos podem aprofundar os seus conhecimentos sobre acontecimentos e factos históricos relativamente próximos no tempo e provocar a reflexão e a discussão dos mesmos. Os bons leitores não só lêem melhor como também lêem mais.

As últimas aulas sujeitas a avaliação nesta turma, as aulas número quatro e cinco, centraram-se no estudo do Conto de Autor, desta feita, o texto escolhido foi o conto de Gabriel García Márquez, «A sesta de terça-feira»⁹. A abordagem deste tipo de texto resulta de mais uma orientação do Programa e a escolha recai neste autor por se tratar de um dos maiores nomes da Literatura Mundial, tendo sido galardoado com o Prémio Nobel da Literatura em 1982. Por outro lado, este conto está inserido no manual do aluno e, como faz parte de uma Colectânea intitulada *Os Funerais de Mamã Grande*, que contém sete contos e uma novela curta, era também nosso objectivo despertar o interesse nos alunos e fomentar a leitura dos restantes contos, ou outros textos do autor.

Alguns dos objectivos estabelecidos para o estudo desta UD foram:

- Identificar as ideias principais de um texto;
- Ler e interpretar um Conto;
- Identificar algumas das características do Conto de autor evidenciadas ao longo do texto;
- Antecipar conteúdos e inferir sentidos a partir de indícios variados;
- Identificar situações de uso do funcionamento da Língua;
- Desenvolver e aperfeiçoar a competência da exposição oral;
- Adequar o discurso à situação comunicativa;

⁹ Anexo III

- Desenvolver e aperfeiçoar a expressão escrita.

A primeira aula começou com uma actividade introdutória, que funcionava como motivação, ligada à vida e obra de Gabriel García Márquez, já que, os alunos, como pré-requisito para esta aula, tiveram de fazer, em casa, uma pesquisa sobre a vida e obra do escritor e depois apresentar o resultado das suas pesquisas oralmente à turma.

Seguiu-se a leitura e comentário do conto, desenvolvendo os seguintes aspectos: as principais características do conto; a sua estrutura; a acção central; os momentos determinantes na acção; a delimitação da acção; o tempo, o espaço, as personagens, o tipo de narrador, etc.

Nesta aula, a explicação e a síntese dos conteúdos tratados, foram apoiadas pela visualização de um PowerPoint e a informação foi registada, no caderno diário, pelos alunos. Como complemento ao estudo do texto, estes realizam algumas das propostas da Ficha de Orientação de Leitura das págs.286 e 287, do manual e uma ficha, elaborada por nós, para verificar a compreensão do conto.¹⁰

Sendo um dos principais objectivos da disciplina levar os alunos a conhecer e dominar a Língua Portuguesa, os alunos realizaram algumas das propostas de *Prática da Língua* inseridas no manual, uma vez que, e citando Duarte:

Nas últimas décadas, a reflexão sobre a estrutura e o funcionamento da língua tem sido subalternizada nas aulas de Português. [...] Os efeitos desta filosofia são conhecidos. Os alunos concluem a sua escolaridade secundária sem consciência explícita das regularidades da língua, dos tipos de unidades que formam as palavras e as frases, dos paradigmas flexionais, dos processos de formação de novas palavras, dos padrões de articulação entre frases. O seu fundo lexical activo e passivo é mais restrito do que seria desejável. São notórias as suas deficiências relativamente ao domínio das convenções ortográficas e das regras de pontuação. (Duarte, 1992:165)

Esta actividade de *Prática da Língua* centrou-se na distinção entre Frase simples e Frase Complexa e nos subtipos de Frase Complexa: Coordenação e Subordinação.

¹⁰ Anexo III

Para finalizar, os alunos realizam a actividade *Escrever* com base na proposta apresentada no manual Cardoso & Fonseca (2008:288) para, posteriormente apresentarem os textos produzidos à turma. Nesta actividade, os alunos tinham de escolher entre duas propostas. A primeira consistia em assumirem o papel da personagem "mãe" e narrarem na 1ª ou na 3ª pessoa como tinha sabido da morte do filho. A segunda opção consistia em propor um desenlace para a história, já que se tratava de uma narrativa aberta, onde deveriam incluir o destino final das personagens.

A segunda aula retomou o estudo da Frase complexa e centrou-se na explicação das Orações Subordinadas Adverbiais, este estudo foi feito com recurso ao PowerPoint e complementado com a realização de algumas propostas inseridas no manual. Optámos por seleccionar algumas das questões e introduzir outras, porque consideramos serem as mais adequadas para uma melhor compreensão e assimilação deste conteúdo, uma vez que o tempo de que dispúnhamos não era muito.

4.1.2. Intervenção na turma do 12º ano

No que respeitas à intervenção levada a cabo na turma do 12º ano, as primeiras três aulas (organizadas em três blocos de noventa minutos cada) inseriam-se na unidade didáctica relativa ao estudo da poesia do heterónimo de Fernando Pessoa – Alberto Caeiro.

O estudo da obra poética de Pessoa é uma exigência do Programa de Português do 12º ano e advém de uma das suas finalidades que tenta "Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária garantindo o acesso a um capital cultural comum"¹¹.

«A aula de Português deve constituir-se como um espaço de promoção de leitura, de desenvolvimento das competências oral e escrita e conhecimento reflexivo da língua através do contacto com uma variedade de textos e de situações que favoreçam o desenvolvimento intelectual, social e afectivo do aluno e o apetrechem com os

instrumentos indispensáveis à participação activa no mundo a que pertence.»¹². Por outro lado, a inclusão deste autor no programa do 12º ano permite aos alunos um contacto mais efectivo com a vasta obra deste genial escritor português e o seu universo heteronímico.

A primeira aula centrou-se no estudo da Carta que Pessoa escreve a Adolfo Casais Monteiro¹³, onde fala da sua precoce tendência para a despersonalização e da génese dos seus heterónimos. Começámos por discutir qual o significado das palavras «heterónimo» e «pseudónimo», anotando, no quadro, algumas das sugestões.

Seguidamente, explicámos que íamos estudar uma carta, escrita pelo próprio Fernando Pessoa, a um amigo (Adolfo Casais Monteiro) onde o poeta fala da génese de alguns dos seus heterónimos. Aclarámos quem foi Adolfo Casais Monteiro dizendo que se tratava de um amigo de Fernando Pessoa, nascido no Porto, poeta e professor, chegando a leccionar no antigo liceu Rodrigues de Freitas que se exilou no Brasil por questões políticas.

Prosseguimos com a leitura da Carta que se encontra nas págs. 56 a 58 do manual.¹⁴ A leitura foi realizada em voz alta, por vários alunos, uma vez que lhes foi pedido que fizessem uma leitura prévia em casa. À medida que os alunos iam lendo a Carta, íamos comentando os aspectos mais significativos, a saber:

- Tendência de Pessoa para a despersonalização e para a simulação desde muito cedo, o seu primeiro heterónimo foi inventado aos seis anos e chamava-se *Chevalier de Pas*.
- Também desde muito cedo, surgem na sua mente figuras irreais mas que, para ele, parecem absolutamente reais e como se tivessem vida própria.
- A origem do heterónimo Alberto Caeiro está numa brincadeira que Pessoa quis fazer ao amigo Sá Carneiro (poeta, contista e ficcionista português, um dos grandes expoentes do Modernismo em Portugal e um dos mais reputados membros da *Geração d'Orpheu*).

¹² *Programa de Português*, 10.º, 11.º e 12.º ano, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p. 16

¹³ Anexo IV

¹⁴ *Abordagens*, Português 12º ano, Porto Editora 2005

- É o próprio Fernando Pessoa quem nos apresenta três dos seus heterónimos: Alberto Caeiro, Ricardo Reis e Álvaro de Campos - dos vários que teve, estes são os que tiveram uma produção literária mais consistente e constante.
- Pessoa assume-se como discípulo de Caeiro - «aparecera em mim o meu mestre» (linha 41, pg.57 do manual).
- Pessoa faz a caracterização dos heterónimos supra-mencionados destacando algumas características físicas e alguns aspectos biográficos.

A análise desta Carta funcionou como introdução ao estudo dos três mais importantes heterónimos pessoanos inseridos no Programa e permitiu aos alunos entrarem, pela mão do próprio autor, no complexo e fascinante universo da heteronímia pessoana.

Após a leitura e comentário da Carta, entregámos aos alunos uma Ficha de Trabalho¹⁵ sobre a génese dos heterónimos e, em trabalho de pares, tiveram de a completar com informação retirada do texto que acabavam de analisar.

Como principais objectivos deste estudo propúnhamos que os alunos fossem capazes de recolher informação a partir de textos teóricos; soubessem antecipar conteúdos e inferir sentidos a partir de indícios variados; conseguissem ler, interpretar, apreender os sentidos dos poemas e soubessem interpretá-los; reconhecessem características temáticas, formais e expressivas de Alberto Caeiro.

Este estudo foi ainda complementado com a realização de uma Ficha Síntese¹⁶, que funcionou como remate dos aspectos mais importantes.

Esta aula terminou com a realização, por parte dos alunos, de uma composição escrita onde tinham de assumir o papel de um heterónimo inventado a partir de algumas indicações que lhe foram dadas.

A aula número dois centrou-se no estudo da poesia de Alberto Caeiro e começámos por fazer uma leitura e breve análise do «Poema de Auto-apresentação»

¹⁵ Anexo IV

¹⁶ Anexo IV

que, como possui um carácter de apresentação, serviu de introdução ao estudo das principais características de Caeiro descritas pelo próprio. Fizemos a projecção de uma transparência com este poema, que foi retirado de *Poemas Inconjuntos*, referindo que a obra de Alberto Caeiro incluiu, além destes poemas, os de *O Guardador de Rebanhos* e um conjunto de outros poemas com o título de *O Pastor Amoroso*.

Os alunos tiveram de ler o poema e, partindo do verso: «Sou fácil de definir», sublinhar algumas das características deste heterónimo.

Caeiro é um dos mais curiosos heterónimos pessoanos, destacando-se pelo seu apego à Natureza e a sua percepção objectiva do real transmitido em linguagem simples e sem grandes artifícios retóricos. Após o registo, passo a passo, no caderno diário, das características destacadas, os alunos tiveram de fazer a associação dessas características com as outras referidas na Carta de Pessoa, estudada na aula anterior (por exemplo: vida simples, quase sem instrução, viveu quase sempre no campo, etc.)

Seguiu-se o estudo mais detalhado do poema I¹⁷ (Braga & Ramos, 2005: 63-64), que tem também um carácter de apresentação, e possui as linhas temáticas e as características formais e linguístico-retóricas frequentes na poesia de Caeiro.

Os alunos comentaram a sua adesão afectiva em relação ao poema lido e, com vista à compreensão global do texto, tinham de:

- A partir do título, *O guardador de Rebanhos* e a partir dos dois primeiros versos do poema, inferir sentidos e explicar o paradoxo existente;
- Reconhecer o uso da primeira pessoa do singular;
- Reconhecer a definição do poeta pela negativa;
- Interpretar as metáforas do pastor e dos rebanhos;
- Reconhecer a atitude do poeta perante a vida e o mundo;
- Reconhecer o carácter deambulatório do poeta (breve alusão a Cesário Verde);
- Reconhecer o meio pelo qual o poeta capta a realidade;
- Explicar a comparação existente no verso 9 e vs 10;
- Relacionar o *saber* com o pensamento e concluir da sua recusa;
- Interpretar a máxima argumentativa: «Pensar incomoda como andar à chuva» (vs 26).

¹⁷ Anexo V

- Reconhecer a escrita simples, resultado da percepção imediata que transmite a realidade objectiva;
- Identificar a relação do poeta com a natureza e a sua falta de desejos;
- Identificar as condições para a leitura da poesia;
- Reflectir sobre os aspectos formais, estrutura e linguagem.

Na terceira aula, prosseguiu-se com o estudo da poesia, desta feita com o poema IX¹⁸ de modo a reconhecer, neste texto, as características já apontadas nos anteriormente estudados. Optámos por fazer um estudo destes dois poemas em conjunto, uma vez que têm vários pontos de contacto, sobretudo a metáfora inicial do pastor e do rebanho, presente nos dois poemas e também no título da obra.

De igual modo, achámos interessante retirar o «Poema de Auto-Apresentação» dos *Poemas Inconjuntos* enquanto os restantes pertencem ao *Guardador de Rebanhos*, para que os alunos não estejam só em contacto com uma das obras de Caeiro, mas reconheçam a existência de mais.

Com vista à compreensão global do texto, em interacção oral, os alunos tinham de:

- Reconhecer a semelhança / continuidade com o poema I;
- Identificar as sensações presentes no poema;
- Identificar a fonte de felicidade manifestada pelo poeta.

Seguidamente tinham de refiram semelhanças entre o poema I e o poema IX, destacando:

- a) A apresentação do poeta;
- b) Recursos expressivos presentes;
- c) A percepção da realidade e a felicidade de comunhão com a natureza;
- d) Todas as expressões referentes a impressões visuais;
- e) Construção sintáctica predominante no poema.

Os alunos concluíram o preenchimento da Ficha de Trabalho¹⁹ – pergunta nº 5 – registando os aspectos temáticos e formais mais significativos presentes nos dois poemas. Para finalizar, fizemos a síntese das aulas destinadas ao estudo deste

¹⁸ Anexo VI

¹⁹ Anexo IV

heterónimo pessoano, recorrendo à Ficha Síntese²⁰ que foi sendo preenchida pelos alunos ao longo destas aulas.

Nesta unidade didáctica, escolhemos os recursos e actividades supra citados, porque nos pareceram os mais adequados e motivadores para os alunos, pelo que recorremos à realização de uma transparência e distribuição de fotocópias com o «Poema de Auto-Apresentação» (porque os alunos não o tinham no manual), uma Ficha de Trabalho, que funciona como suporte, e depois como síntese ao estudo da génese dos heterónimos a partir da Carta de Pessoa a Adolfo Casais Monteiro e uma Ficha Síntese das principais características dos três heterónimos a estudar, sobretudo de Alberto Caeiro, que era o principal objecto de estudo destas aulas.

As duas últimas aulas realizadas na turma do 12º ano foram dedicadas ao estudo da poesia da *Mensagem* de Fernando Pessoa.

O estudo desta obra de Fernando Pessoa é também uma exigência do Programa de Português do 12º ano e advém de uma das suas finalidades que tenta “Promover o conhecimento de obras/autores representativos da tradição literária garantindo o acesso a um capital cultural comum”²¹. De igual modo, a inclusão desta obra em particular, como pertencente ao autor que estava a ser estudado, permitiu aos alunos uma visão mais ampla e completa sobre a sua obra e sobre o percurso deste genial escritor português. Assim, os alunos ficaram a saber que toda a vida de Fernando Pessoa se caracterizou por um profundo amor à pátria e que, dentro da poesia de Pessoa ortónimo, há outra face, a poesia heróica, fruto desse patriotismo.

Como pré requisito para estas duas aulas, foi pedido aos alunos que lessem, em casa, os textos do manual (Braga & Ramos, 2005: 168-169) e destacassem informação relativa a:

- Aspectos mais significativos que marcam o contexto político e cultural de Portugal em 1934;
- Aspectos caracterizadores do livro;
- Aspectos relativos ao título;

²⁰ Anexo IV

²¹ *Programa de Português*, 10.º, 11.º e 12.º ano, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos, p. 16

- Aspectos relativos à divisão do livro e organização de cada uma das partes. Deste modo, os alunos tinham, primeiro, de fazer uma leitura mais global para captar o sentido do texto e, depois, uma leitura mais selectiva onde iriam buscar informação específica. Por fim, e na sala de aula, fizemos uma leitura mais analítica e crítica do texto.

Alguns dos objectivos estabelecidos para o estudo desta UD foram:

- Recolher informação a partir de textos teóricos;
- Ler e interpretar poemas inseridos na *Mensagem* de Fernando Pessoa;
- Referir algumas semelhanças e algumas diferenças entre a *Mensagem* e *Os Lusíadas*;
- Antecipar conteúdos e inferir sentidos a partir de indícios variados,
- Apreender os sentidos do poema e saber interpretá-los;
- Reconhecer características temáticas presentes no poema «O dos Castelos» e na primeira parte da *Mensagem*;
- Reconhecer características formais e expressivas;
- Avaliar a dimensão estética e simbólica da língua;
- Identificar situações de uso do funcionamento da Língua;
- Desenvolver e aperfeiçoar a competência da exposição oral;
- Adequar o discurso à situação comunicativa;
- Desenvolver e aperfeiçoar a expressão escrita.

A primeira aula foi dedicada ao estudo introdutório da *Mensagem* e, como actividade de motivação, os alunos assistiram à visualização de um vídeo que recria, na plataforma de comunicação do *Second Life*, a vida e obra de Fernando Pessoa. Após a visualização, os alunos tiveram de relacionar a informação lida nos textos, contidos no manual, com a informação veiculada no vídeo (que, a par da imagem, continha linguagem oral e escrita).

Este estudo foi complementado com o comentário de uma Ficha (In)Formativa.

A segunda aula concentrou-se no estudo do primeiro poema da primeira parte da *Mensagem* – «O dos Castelos»²².

Os alunos começaram por visualizar, por meio de uma transparência, uma imagem com o brasão português de modo a reconhecer a sua estrutura. (formado por dois campos: um apresenta sete castelos, o outro, cinco quinas. No topo do brasão, estão a coroa e o timbre, que apresenta o grifo, animal mitológico que tem cabeça de leão e asas de águia).

De seguida, procedeu-se à leitura do poema «**O dos Castelos**» que se encontra no manual (Braga & Ramos, 2005: 180) e, para ajudar os alunos na compreensão do texto, mostrámos uma imagem exemplificativa da Europa, representada como uma mulher, em que Portugal aparece como cabeça do velho continente. De seguida, e com vista a uma compreensão global do texto, os alunos tiveram ainda de:

- Fazer o levantamento das características da Europa;
- Descodificar a simbologia presente na postura da Europa;
- Reconhecer o uso do presente do Indicativo e do Gerúndio;
- Indicar a razão de Portugal aparecer como rosto da Europa;
- ...
- Explicitar o título.

Após este trabalho prévio, fizemos a análise do poema destacando a posição ocupada por Portugal - o rosto da Europa e também o facto de ser o escolhido e o único capaz de acordar a Europa e o Mundo e de os de guiar até a um Império Espiritual. A par da análise deste poema, foram referidos outros poemas da *Mensagem*, nomeadamente: «O Bandarra» e «António Vieira», pertencentes à terceira parte da *Mensagem* – O Encoberto - e poema que encerra o livro – «Nevoeiro». De igual modo, foram salientados alguns aspectos que aproximam ou distanciam a obra de Pessoa com *Os Lusíadas* de Luís de Camões.

Já neste primeiro poema, Pessoa transmite o seu desânimo e a sua preocupação face à crise de valores então sentida em Portugal, procurando simultaneamente elevar a moral nacional então em decréscimo. É, também, aqui evidente a sua crença de que Portugal possui todas as condições para partir à descoberta de uma nova Índia, que

²² Anexo VI

estará na base do chamado Quinto Império. Sendo Portugal o rosto e o cérebro da Europa é também o único país capaz de tal proeza.

Após a análise e comentário do poema, procede-se a uma breve síntese das duas aulas destinadas ao estudo da *Mensagem* de Fernando Pessoa, pelo que os alunos tiveram de relacionar o poema analisado com os textos e o vídeo da primeira aula.

4.1.3. Apreciação global da intervenção na disciplina de Português

Na súmula das aulas leccionadas, consideramos que todas as actividades atingiram os objectivos pretendidos, no entanto, houve actividades que foram mais do agrado dos alunos.

Dentro das actividades mais apreciadas pelos alunos do 10º ano, destacamos as realizadas nestas últimas aulas, ou seja, estudo do conto de Gabriel García Márquez. Este texto foi especialmente atractivo para os alunos devido à história que narra, às características da escrita do autor - desconhecido para a maioria dos alunos e, sobretudo, pelo desfecho inesperado e deixado em aberto o que instigou a curiosidade de alguns ao ponto de comprarem a colectânea de contos para se certificarem se a história terminava daquela forma e para lerem os restantes contos aí contidos.

As outras actividades que gostaríamos de destacar foram levadas a cabo aquando do estudo do Diário de Anne Frank. Por se tratar de um texto verídico, escrito por uma personagem real, na faixa etária de alguns dos alunos e ainda pela carga histórica que encerra, foi, por isso, um texto marcante para muitos.

No último teste de avaliação do terceiro período, a última questão pedia que os alunos redigissem um texto de apreciação crítica em que apresentassem o livro que mais os tinha marcado, focando aspectos como o assunto abordado, a personagem favorita, as impressões que essa leitura lhes tinha deixado, entre outros aspectos que considerassem relevantes referir. Vários alunos referiram o Diário de Anne Frank como o livro que mais os tinha marcado e afirmaram ter sido na aula de português que o interesse pelo livro foi despertado.

Em relação à intervenção na turma do 12º ano, os alunos revelaram maior interesse pelas actividades que são mais originais e que habitualmente não se realizam nas aulas. Foi bastante apreciada a aula em que visionaram o vídeo que recria, na plataforma de comunicação do *Second Life*, a vida e obra de Fernando Pessoa, também se mantêm mais atentos quando a análise dos textos, na maioria tratava-se de poemas, era feita com apoio visual de esquemas ou por meio de transparências e eles viam como se ia desconstruindo o texto e os passos a dar.

Os recursos e as actividades que levamos a cabo, foram escolhidos porque nos pareceram os mais pertinentes e motivadores para os alunos. Começávamos sempre com uma actividade de motivação, para situar os alunos no contexto da aula e íamos orientando a prestação dos alunos no sentido de uma maior autonomia na realização das tarefas. Decidimos, ainda, diversificar as estratégias – exposição oral; recurso ao PowerPoint; registos no quadro; Fichas (In)formativas com a síntese do conteúdos tratados; Fichas de Trabalho – pois consideramos que, assim, a turma se mantinha mais atenta e motivada durante as aulas.

Foi, também, nossa preocupação abordar de forma equitativa todas as destrezas, no entanto, neste estudo, destacamos a compreensão escrita por ser o principal objecto deste estudo. Assim, no que concerne à leitura, alternávamos o tipo de leitura que os alunos tinham de fazer, propúnhamos que fizessem uma primeira leitura, em casa, para tomarem contacto com o texto e a sua abordagem ser depois mais fácil, na sala de aula, intercalávamos entre a leitura em voz alta e a leitura silenciosa. Neste caso, optávamos pela leitura em voz alta quando os alunos já tinham lido o texto anteriormente e deixávamos a leitura silenciosa para o primeiro contacto com o texto.

Durante a nossa intervenção, procurámos sempre ajudar os alunos na desconstrução do texto, auxiliando-os na sua própria interpretação e levando-os a justificar a suas opções, bem como, a fomentar o debate e a troca de ideias.

Também nos detivemos no estudo de algumas características próprias de cada tipo de texto que estudámos – do contrato, da crónica, do diário, do conto de autor – justamente para facilitar a compreensão dos textos e para que os alunos se habituassem a associar determinado texto a determinadas características. De igual forma, não descorámos o ensino da gramática, já que o desenvolvimento linguístico tem um papel fundamental na compreensão dos textos.

4.2. Intervenção na disciplina de Espanhol

No que concerne à disciplina de Espanhol, a nossa intervenção cingiu-se a uma turma do 10º ano de iniciação, correspondente ao nível A1/A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Este documento refere, na página 71, que o usuário, correspondente a este nível, deve ser capaz de ler e compreender textos curtos e simples, com vocabulário de uso frequente e de encontrar informação previsível e concreta em textos simples de uso corrente.

A turma de Espanhol era bastante heterogénea, havendo alguns casos de desistência escolar e de exclusão por excesso de faltas.

Na maioria, os alunos eram bastante simpáticos e cooperantes, criou-se, entre nós, empatia e até cumplicidade apesar do número reduzido de aulas leccionadas. Este bom relacionamento também se deveu ao facto de ter assistido à maior parte das aulas leccionadas pela Orientadora (ultrapassaram em muito as 20 assistências obrigatórias), que foram sempre muito interessantes e onde aprendemos imenso. Durante estas aulas, a Orientadora pedia, com frequência, a colaboração das professoras estagiárias para ajudarem os alunos a realizar alguns exercícios ou na correcção de alguma actividade. Os alunos aceitavam muito bem a nossa ajuda e até a solicitavam com frequência. Estamos convictas de que este aspecto ajudou, em muito, a cimentar essa empatia e cumplicidade, sendo uma excelente estratégia da Orientadora para nos integrar nas actividades escolares.

Antes de iniciarmos as aulas sujeitas a avaliação, a Orientadora de Espanhol deixou ao nosso critério a realização ou não da aula zero, por se ter incorporado ao serviço tardiamente e ainda termos tido pouco contacto com a turma. Apesar deste facto, a minha colega de Estágio e eu, decidimos realizar esta aula para termos um contacto directo com a turma e melhor conhecermos os alunos.

A aula teve a duração de 90' mas foi dada em articulação com a minha colega, ou seja, a planificação da mesma foi feita em conjunto e cada uma de nós leccionou 45 minutos.

Os conteúdos desta aula centraram-se no estudo das principais refeições em Espanha e o seu paralelismo com o nosso País. Abordámos, ainda alguns tipos de

alimentos e, para este estudo, recorreremos à realização de Fichas Informativas e de trabalho.

Nas restantes unidades didáticas, a nossa intervenção foi mais significativa, pois cada uma das UD era constituída por cinco aulas.

O título da primeira Unidade Didáctica é: ***La rutina diaria y la familia.***

As primeiras três aulas foram dadas no mesmo dia, estando a turma dividida em dois turnos.

Alguns dos objectivos estabelecidos para o estudo desta UD foram:

- compreender enunciados orais e escritos;
- adquirir ou rever vocabulário relacionado com a rotina diária e os horários;
- compreender o sentido global de um texto;
- ordenar um texto;
- praticar o uso do léxico e dos conteúdos gramaticais introduzidos;

- seleccionar informação específica de um texto escrito;
- estimular a reflexão sobre um tema;
- corrigir informação de um enunciado escrito;
- desenvolver a expressão oral e escrita;
- praticar a leitura em voz alta e aperfeiçoar a pronúncia;
- praticar a leitura silenciosa;
- interpretar imagens.

A aula iniciou-se com a visualização de um vídeo intitulado: «La rutina Diaria de Eddie». Através do vídeo, os alunos tomaram contacto com o tema da Unidade Didáctica e puderam ver como se desenrolava a rotina diária de um jovem aluno. A partir do vídeo manteve-se um diálogo com os alunos acerca das suas rotinas diárias. Os

alunos tiveram de realizar uma Ficha de Trabalho²³ onde realizaram duas actividades: uma, em que tinham de ordenar sequências de acordo com as acções que apareciam no vídeo e outra actividade de resposta a cinco questões. Gostaríamos de salientar que, neste vídeo, as acções da rotina diária estavam apoiadas por música espanhola, de certo modo relacionada com as imagens que iam surgindo e tinham legendas em língua espanhola que exemplificavam a acção que estava a decorrer. Este último aspecto ajudou muito os alunos na compreensão da mensagem do vídeo e pudemos assim concluir que o uso da imagem/vídeo apoiada pela legenda facilita grandemente a compreensão leitora. Este aspecto é particularmente relevante se nos lembrarmos que estamos a trabalhar com os alunos numa língua estrangeira e não na língua materna, logo a compreensão é mais difícil para os alunos.

A segunda aula iniciou-se com a visualização de um vídeo que continha um documentário acerca da rotina diária da bailarina de Flamenco, Antónia Moya. Neste vídeo, Antónia fala da sua profissão, dos seus ensaios e da família, fazendo-se, assim, a ponte para falar da família e de alguns dos elementos que a constitui. O objectivo foi sempre partir para o caso particular dos alunos e estes falarem das suas experiências pessoais privilegiando um ensino de tipo comunicativo.

Para uma melhor compreensão do vídeo, e uma vez que Antonia Moya falava com pronúncia andaluza, optámos por mostrar o vídeo com legendas em espanhol.

De seguida os alunos realizaram uma Ficha de Trabalho²⁴. Esta Ficha contém um texto com a rotina diária de *Paco* e um exercício para ordenar imagens a partir do texto lido. Segue-se um exercício sobre a família – uma árvore genealógica para completar, um exercício de completamento de espaços e um quadro com as relações familiares (*madre/padre; hijo/hija; abuelo/abuela*; etc) onde se distinguem os nomes masculinos dos femininos. Apesar de ser uma ficha muito centrada no tema das relações familiares, procurámos variar o tipo de exercícios de modo a que os alunos praticassem este conteúdo e consolidassem os seus conhecimentos sobre este tema.

²³ Anexo VIII

²⁴ Anexo IX

A terceira e última aula da Unidade Didáctica começou com o comentário de um *cartoon*, introduzido numa Ficha de Trabalho²⁵, que retrata uma situação familiar entre pai e filho. Partindo da descrição da imagem e da fala das duas personagens prosseguimos com um breve debate sobre as relações familiares, sobretudo entre pais e filhos.

Seguiu-se a leitura e comentário do *Manual dos Pais e Filhos Perfeitos*. Este Manual contém vários conselhos que os alunos tinham de ler e depois escolher os cinco que considerassem mais importantes, justificando a sua opção. Para concluir este exercício, os alunos tinham de escrever um manual de uma relação familiar perfeita, à sua escolha, que poderia ser entre namorado/a (perfeito), avó/neto (perfeito), etc.

Esta Ficha de Trabalho finaliza, com um exercício que consistia em comentar uma vinheta de uma banda desenhada de Maitena que incidia sobre as mudanças sociais nos últimos 25 anos. Após o comentário, os alunos fizeram uma pequena lista com algumas das mudanças, a nível social e familiar, que consideraram mais significativas.

Estas aulas centraram-se, sobretudo, na participação activa dos alunos, foi nosso objectivo principal motivar os alunos para os conteúdos leccionados e, ao mesmo tempo, fomentar a sua participação na aula, comentando os temas tratados e reportando-os para os seus casos em particular, intervindo em Língua Espanhola.

A segunda Unidade Didáctica cujo título é: ***La salud: estados físicos, enfermedades y remedios***, também abarcou cinco aulas.

As primeiras três aulas foram dadas no mesmo dia, estando a turma dividida em dois turnos, como sucedeu na UD anterior.

Alguns dos objectivos estabelecidos para o estudo desta UD foram:

- adquirir vocabulário relacionado com o tema da UD;
- interpretar uma imagem e legendá-la;
- estimular a percepção visual;
- praticar o uso do léxico introduzido e adquirir léxico novo relacionado

²⁵ Anexo X

com o tema de uma forma lúdica;

- deduzir partes do corpo humano a partir de indícios, num texto escrito;
- familiarizar os alunos com o entorno cultural das adivinhas;
- aportar conhecimentos prévios;
- acercar-se ao entorno cultural dos dois países no que respeita à sabedoria popular;
- detectar semelhanças e diferenças entre as duas línguas em relação às expressões idiomáticas,
- desenvolver a capacidade criativa;
- praticar a leitura em voz alta e aperfeiçoar a pronúncia;
- praticar a leitura silenciosa;
- conhecer alguns tipos de medicamentos: caseiros e convencionais;
- estimular a reflexão e o espírito crítico;
- usa de forma correcta estruturas gramaticais;
- expressar opinião;
- criar um projecto em comum, materializando as ideias de todos;
- compreender enunciados orais e escritos;
- compreender o sentido global de um texto;
- consolidar as novas aprendizagens.

Na primeira aula desta unidade temática destacamos a actividade intitulada *Adivina, adivinanza*²⁶.... Esta actividade, apresentada em PowerPoint, consistia em apresentar aos alunos uma adivinha, cuja solução era sempre uma parte do corpo humano. O objectivo desta actividade era despertar o interesse pelo tema, adquirir vocabulário, desenvolver a compreensão leitora e a expressão oral, ampliando também os conhecimentos culturais.

Foi uma actividade que funcionou de forma particularmente positiva, pois os alunos aderiram muito bem e, até aqueles que normalmente eram menos colaboradores, gostaram e participaram de forma entusiástica. Por outro lado, foi uma maneira diferente de podermos testar a compreensão leitora dos alunos, através de outro meio que não é o habitual texto em papel.

²⁶ Anexo XI

Pudemos constatar que há outros meios que podem ser mais motivadores para os alunos e orientá-los na compreensão de forma eficaz.

A actividade que se seguiu²⁷ constava de uma ficha com a agenda de um médico. Este médico tinha uma forma particular de anotar as consultas que tinha durante o dia, anotava o nome do paciente e os seus sintomas, mas nunca escrevia qual a parte do corpo de que o doente padecia. Assim, os alunos, pelas informações que lhe iam sendo dadas acerca do paciente, da sua doença e sintomas, tinha de adivinhar qual a parte do corpo de que o doente sofria.

A segunda aula da UD continuou com o estudo do Corpo Humano, mas, desta feita, introduzimos algum vocabulário relacionado com os órgãos, ou seja, o corpo humano visto por dentro. Prosseguimos com o visionamento de um vídeo com uma parte de um episódio da série televisiva, *Hospital Central* como ponto de partida para uma actividade com Expressões Idiomáticas²⁸ que continham partes do corpo humano. Os alunos tinham de associar/fazer a correspondência de cada uma das expressões à sua respectiva explicação e referir alguma expressão semelhante em português.

Na terceira e última aula da UD, entregamos aos alunos uma ficha com uma série de actividades. A primeira consistia na leitura e comentário de um texto intitulado *La medicina de la abuela* que referia alguns remédios caseiros, para, de seguida, relacionar o início de algumas frases com o seu final, de modo a formar sentido e de acordo com as ideias expressas no texto.²⁹

Para finalizar esta aula e toda a UD, os alunos, a partir de visionamento do vídeo: *Campaña de donación de sangre* e de um vídeo com uma campanha publicitária promovida pela Comunidade de *Castilla y León*, onde tinham de prestar atenção aos slogans usados, escreveram alguns slogans para fazerem um cartaz promovendo a dádiva de sangue na escola.

²⁷ Anexo XII

²⁸ Anexo XIII

²⁹ Anexo XIV

Este exercício funcionou como revisão, recapitulação e reflexão final dos conteúdos abordados ao longo de toda esta UD.

4.2.1. Apreciação global da intervenção na disciplina de Espanhol

Nas propostas de intervenção apresentadas, quer na disciplina de Português, quer na disciplina de Espanhol, apenas comentamos aqui aquelas que estão mais directamente relacionadas com a compreensão leitora, sem esquecer, no entanto que fazem parte de um todo onde procurámos abordar equitativamente todas as destrezas e diversificar a nossa intervenção.

No que concerne às actividades propostas, são mais dirigidas no início mas vão sendo orientadas no sentido de uma maior autonomia dos alunos. De igual modo, e no que respeita às formas de trabalho, procurámos diversificar as formas de agrupamento da turma com o objectivo de promover a partilha de opiniões e saberes, bem como a capacidade de entreatajuda.

Consideramos que o nosso trabalho é sempre passível de ser melhorado, no entanto, as actividades funcionaram conforme o planeado, mas houve actividades mais motivadoras e do agrado dos alunos do que outras, como é normal. Já aqui referimos algumas das propostas mais apreciadas pelos alunos e constatámos que os alunos têm bastante curiosidade por tudo o que é novo e pela cultura espanhola em particular. Gostaram muito das aulas em que recorremos ao suporte audiovisual, como vídeos, filmes, *spots* publicitários ... que lhe deram a conhecer uma realidade cultural e linguística que, muitas vezes, desconheciam. Também apreciaram as actividades que implicavam o uso lúdico da língua, nomeadamente os jogos e a actividade das adivinhas.

5. Os materiais didáticos

Os recursos e actividades que escolhemos e utilizamos ao longo das aulas, quer de Português quer de Espanhol, pareceram-nos ser os mais adequados e motivadores para os alunos, pelo que tentámos sempre diversificar os materiais e as actividades no

sentido de motivar os alunos, prender a sua atenção e envolvê-los nas tarefas de forma efectiva, como tal, recorremos à visualização de vídeos, à projecção de transparências, bem como à distribuição de algumas fotocópias com Fichas de Síntese e Fichas (In)Formativas de textos não incluídos no manual adoptado e que funcionavam como síntese e como suporte ao estudo por forma a consolidar os conhecimentos. Optámos, ainda, por diversificar as estratégias – exposição oral, registo no quadro e utilização de fichas – pois constatámos que a turma se mantinha mais atenta e motivada durante as aulas e captava melhor a informação transmitida.

No que diz respeito à disciplina de Português, tanto no 10º como no 12º ano, fizemos mais uso do manual adoptado, enquanto na turma de Espanhol o manual raramente era utilizado, pelo que recorremos a materiais elaborados por nós provenientes de várias fontes, mas sobretudo a materiais autênticos. Este aspecto, pese embora, obrigar a que seguíssemos o programa adoptado e exigisse muita disponibilidade de tempo para encontrar materiais apropriados e apelativos para o tema a tratar, era também mais motivador e aliciante para nós. Em consequência, verifica-se que os materiais didáticos realizados para a disciplina de espanhol são em maior número.

No que respeita à nossa intervenção destinada a promover a compreensão leitora, procurámos utilizar estratégias que levassem os alunos a activar os seus conhecimentos prévios, fizessem previsões, inferências, aclarassem dúvidas, conseguissem estabelecer objectivos para a leitura, pudessem resumir e sintetizar informação contida nos textos. A capacidade de inferir vai-se desenvolvendo gradualmente com a idade, contudo esta pode ser melhorada com o ensino, pois muitas vezes, os professores fazem mais perguntas literais do que inferenciais.

A interacção e a correcção das actividades recorrendo à partilha de opiniões ou soluções encontradas pelos alunos estimula a compreensão, uma vez que os alunos vão-se dando conta de como o significado vai sendo construído e de como age determinada pessoa na hora de ler e de traçar o seu significado acerca do texto. Cairney (1999: 57) afirma que «comprensión significa construir el significado, será obvio por qué es importante la respuesta del lector. Estimular la respuesta es incitar a los lectores a que pongan en común y reflexionen sobre los significados mientras leían.»

Julgámos importante alternar as nossas intervenções, já que o que funciona uma vez pode não funcionar na vez seguinte, logo temos de diversificar e adequar a nossa

actuação ao contexto e aos alunos que temos naquele momento. De igual modo, constatámos que, se as intervenções forem muito repetitivas e automatizadas, os alunos desmotivam-se com facilidade e realizam as actividades automaticamente sem pensarem no que têm de fazer.

Alguns dos materiais didáticos por nós elaborados não foram incluídos neste trabalho por considerarmos que saem do âmbito deste estudo, nomeadamente as Ficha de Síntese e as Fichas Informativas, limitámo-nos, por isso, a incluir os materiais que estão directamente relacionados com a verificação/aquisição da compreensão leitora.

5. Considerações finais

Foi nosso propósito, com este trabalho, promover o interesse e o gosto pela leitura nos nossos alunos, fazendo com que se tornem leitores competentes e se enriqueçam culturalmente, através da leitura. A linguagem escrita substitui, não raras vezes, a linguagem falada e é cada vez mais uma exigência do mundo moderno, já que, cada vez se torna mais importante na vida profissional, os postos de trabalho são cada vez mais qualificados e isso implica também uma aprendizagem teórica. Como afirma Morais (1997:19) «A leitura é indiscutivelmente um problema da sociedade. O desenvolvimento económico está condicionado pela possibilidade que têm todos os homens e mulheres activos [...] de tratar a informação escrita duma forma eficaz», não difícil perceber, assim, as enormes desvantagens que têm aqueles que não conseguem adquirir esta destreza.

Não gostaríamos de terminar sem referir que os livros devem estar ao alcance de todos, até mesmo daqueles que não lêem com os olhos. Não há leitura sem escrita, mas ainda há muito poucos livros em Braille.

BIBLIOGRAFIA

ALARCÃO, Maria de Lurdes (2005), *Motivar para a leitura. Estratégia de abordagem do texto narrativo*, Lisboa, Texto Editores.

ALLIENDE, Felipe (2006), «Comprensión Lectora» (disponível em: <http://www.educarchile.cl/Portal.Base/Web/VerContenido.aspx?ID=106581> - 23/07/10)

ALVES, Rubem (2003), *A alegria de ensinar*, Porto, Edições ASA.

BIELSA Ballester, M^a del Pilar, «Actividades de pelectura: Activación y construcción del conocimiento previo», Carabela nº48, (2000), Madrid.

BRAGA, Zaida & RAMOS Auxília & PARDILHAS Elvira (2005) *Abordagens*, Português 12º ano, Porto Editora.

CAIRNEY, T.H. (1999) – *Enseñanza de la comprensión lectora*, Ministerio de la Educación y Cultura, Madrid, Ediciones Morata, S.L.

CAMBA, Maria Elena (2006), «La lectura» (disponível em: http://formaciondocente idoneos.com/index.php/Did%C3%A1ctica_de_la_Lengua/Comprensi%C3%B3n_Lectora#La_lectura – 23/07/10).

CARDOSO, Ana Maria & FONSECA, Célia & PEIXOTO, Maria José & SEUFERT, Maria Manuela (2008), *Das palavras aos Actos*, Português 10º ano, Porto, Edições Asa.

CASTRO, Francisca & MARTÍN, Fernando & MORALES, Reyes & ROSA, Soledad (2008), *Nuevo Ven, Libro del profesor 1, A1/A2*, Madrid, Edelsa.

COELHO, Maria da Conceição (coord.), (2002) *Programa de Português – Ensino Secundário Cursos Coentífico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos*, ME.

CUNHA, Celso & LINDLEY F. Sintra (1987) *Nova Gramática do Português Contemporâneo*, 4ª edição.

DUARTE, Inês (1992), *Para a Didáctica do Português – Seis Estudos de Linguística*, Lisboa, Edições Colibri.

DUARTE, Isabel Margarida (int. e org.) 2002 - *Gavetas de leitura, estratégias e materiais para uma pedagogia da leitura*, Porto, Asa.

FERNÁNDEZ, Sonsoles (coord.. e autora), (2005), «Competencia lectora. O la capacidad de hacerse con el mensaje de un texto», in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3 (disponível em: <http://www.educacion.es/redele/revista3/fernandez.shtml> - 22/07/10).

FERNÁNDEZ, Sonsoles, *Programa de Espanhol – Nível de Iniciação, 10º ano, Cursos Gerais e Formação Específica*, Ministério da Educação Departamento do Ensino Secundário.

FIGUEIREDO, Olívia (2005), *Didáctica do Português Língua Materna*, Edições Asa

GIASSON, Jocelyne (1993), *A compreensão na leitura*, Colecção Práticas Pedagógicas, Porto, Edições Asa.

GRACIA, Ángela (2006), «La lectura – una destreza imprescindible para la adquisición de Español como lengua extranjera», in *Didáctica (Lenguas y Literatura)*, vol. 18, University of Otago, Dunedin, New Zealand, Pp.147-161, (disponível em: <http://revistas.ucm.es/edu/11300531/artic> - 19/07/10).

HERNÁNDEZ, M. Rosario, ASELE. Actas VIII (1997), *Autonomía: El Texto como Instrumento para Enseñar a Aprender*.

IGLESIAS, Esther Blanco (2005), «La comprensión lectora. Una propuesta didáctica de lectura de un texto literario», in *Revista Electrónica de Didáctica*, número 3 (disponível em: <http://www.mepsyd.es/redele/revista3/blanco.shtml> - 09/07/10).

LIHÓN, Danilo Sánchez (2008), *Niveles de Comprensión Lectora* (disponível em: <http://www.librosperuanos.com/articulos/danilo-sanchez10.html> - 09/07/10).

LÓPEZ, Miñano Julia (2000), «Estrategias de lectura: propuestas para la clase de E/LE», *Carabela* nº48, Madrid.

MARTÍN, Hernández Azucena & GALLEGO, Quintero Anunciación (2001), *Comprensión y Composición escrita. Estrategias de aprendizaje*, Madrid, Editorial Síntesis, SA.

MAYOR, Juan (2000), «Estrategias de comprensión lectora», *Carabela* nº48, Madrid

MORAIS, J. (1997) - *A arte de ler. Psicologia cognitiva da leitura*, Lisboa, Cosmos.

MUÑOZ, Acquaroni Rosana (2000), «Del texto apropiado a la apropiación de la comprensión lectora en la enseñanza-aprendizaje de E/LE según las principales orientaciones metodológicas», *Carabela* nº48, Madrid.

NOT, Louis (1991), *Ensinar e Fazer Aprender, Elementos de Psicodidáctica Geral*, Coleção Horizontes da Didáctica, Edições Asa.

PUENTE, A. (1991), *Teoría del esquema y comprensión de la lectura*, Madrid, Pirámide.

QUINTANA, E. Hilda, *La enseñanza de la comprensión lectora* (disponible en: <http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394> – 19/07/10)

SIM, SIM Inês (2007), *O Ensino da Leitura: A Compreensão de Textos*, PNEP, Ministério da Educação.

SOLÉ, Isabel (2000), *Estrategias de Lectura*, 21ª Reimpresión, Barcelona, Editorial GRAÓ.

VARGAS, González Benedicto (2007), «La Lectura un problema demasiado Recurrente», (disponible en: <http://pedablogia.wordpress.com/2007/05/17/la-lectura-un-problema-demasiado-recurrente/> - 06/07/10)

Recursos multimédia

Programa de Português, 10.º, 11.º e 12.º ano, Cursos Científico-Humanísticos e Cursos Tecnológicos:

<http://www.gave.min-edu.pt/np3/157.html>

Relatório Pisa:

http://www.gave.minedu.pt/np3content/?newsId=33&fileName=relatoio_nacional_pisa_2006.pdf

Artigo sobre Literacia:

http://literaciadainformacao.web.simplesnet.pt/Literacia_da_informacao.htm

Plano Nacional de Leitura:

<http://www.planonacionaldeleitura.gov.pt/pnlv/apresentacao.php?idDoc=1>

Actividades para desenvolver a Compreensão Leitora:

<http://leer.es/materiales-asociados-a-la-lectura-tanto-de-informacion-para-los-docentes-como-con-actividades-para-desarrollar-expresion-oral-y-escrita-desde-todas-las-areas/>

Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas: Aprendizaje, enseñanza, evaluación: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_ele/marco/cvc_mer.pdf

Artigo de Psicopedagogia:

<http://www.psicopedagogia.com/articulos/?articulo=394>

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação:

http://www.dgidc.minedu.pt/recursos/Lists/Repositrio%20Recursos2/Attachments/724/Quadro_Europeu_total.pdf

ANEXOS

Anexo I. Ficha 1 – A CRÓNICA (10º ano)

Antes de Ler

1 Considere o título do texto a ler.

1.1. Aponte a visão que tem do mundo com base nos programas televisivos a que assiste.

1.2. Sugira a intencionalidade da autora da crónica.

1.3. Indique as relações que podem ser estabelecidas entre o título e...

a) o registo publicitário abaixo proposto;

b) o cartoon da página 122.

ouvir | falar

ler

escrever

Na polémica, sempre actual, construída em torno das vantagens e desvantagens trazidas pela televisão, segue-se uma crónica que procura fazer reflectir sobre esse influente meio de comunicação e a imagem que ele dá do mundo em que se vive.

RECUSE O MUNDO QUE A TELEVISÃO LHE IMPINGE

Hoje estive a ver horas e horas de televisão por dever de ofício. E fiquei aterrorizada e deprimida. (...) Percebi, mais uma vez, por que é que as pessoas de idade têm medo de sair à rua, medo que, a somar ao facto de os passeios estarem cheios de automóveis, explica por que é que a solidão vai continuar a crescer em quem mais precisa de companhia.

Abrem um noticiário com uma catástrofe, e de assassinato em assassinato, de pancada em pancada passam para os desastres de autocarro, para acabar em beleza em imagens de corpos dilacerados em guerras espalhadas por todos os cantos do mundo. Tudo muito pela rama, os entrevistados com dois segundos para responder a questões do estilo “Diga-me em três palavras como é que acabava com a fome no mundo?”, e tantas vezes sem qualquer respeito pelos protagonistas da reportagem – “Então a senhora acha que lhe faria impressão ver o seu filho esquartejado? Mas importava-se mais se ele aparecesse sem pernas ou sem braços?”. (...)

Mesmo o zapping não nos safa disto. À quarta vez consecutiva em que hoje vi mulheres palestinianas a fugir com os seus bebés ao colo dos tiros dos israelitas, só um pensamento me ocorria: “Sempre metidas em tiroteios. Francamente! Ainda agora dali saíram, e já voltaram ao mesmo. Também estão mesmo a pedir”. É claro que é graça, é claro que percebi que era a mesma cena, mas tenho que confessar que o nó no estômago que senti ao primeiro visionamento foi-se diluindo, tendo ficado com a nítida sensação de que a constante repetição de cenas de violência não pode deixar de banalizar os acontecimentos. A certa altura, o telespectador está como os espectadores do circo romano, a pedir mais carne para os leões.

Isabel Stilwell

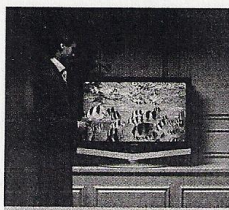
Jornalista, escritora e directora do *Notícias Magazine*, responsável pela produção de algumas crónicas e textos editoriais.



Nos estudos feitos sobre os efeitos nas nossas crianças da violência na televisão, a socióloga Maria Benedita Monteiro fala na tese de um senhor chamado Gerbner que me chamou a atenção. O tal senhor defende que a elevada exposição à televisão cultiva nos espectadores crenças sobre o mundo que os rodeia que acentuam o medo de vitimização e acentuam a convicção de que, pelo menos por si sós, não têm forma de controlar essa ameaça. Ou seja, a violência na televisão, em lugar de prevenir, ou de nos levar a lutar contra o que está mal, não faz mais do que nos convencer de que “lá fora” os lobos espreitam a cada esquina e que somos impotentes para os vencer.

A televisão não faz mais do que vender-nos aquilo que queremos comprar. Se desligássemos e não víssemos, mudavam imediatamente o tom, o conteúdo, a programação (...). A verdade é que o círculo vicioso instalou-se – criamos em nós o síndrome do mundo mau e talvez no fundo fiquemos contentes quando o ecrã reflecte essa visão do mundo; depois, quando o vemos assim pintado, sentimos as nossas convicções reconfirmadas e por aí adiante, numa de tigre a correr em redor da árvore a tentar morder a cauda. É pena, porque só se vive uma vez e é triste viver com medo. Por isso, aceite este conselho de domingo – desligue o botão, vá ver o mundo com os seus próprios olhos e tenho a certeza de que o vai achar muito mais iluminado e sorridente do que aquele que diariamente lhe impingem no ecrã daquela caixa que lá tem em casa.

in *Notícias Magazine*, nº 463, 8 de Abril de 2001, pp. 6-7 (adaptado)



Registo publicitário da Samsung em revistas periódicas.

Orientações de Leitura

- A. As "pessoas de idade" são referidas praticamente no início da crónica.**
1. Indique as razões apontadas para que elas tenham medo de sair à rua.
 2. Saliente a razão para a referência a essa faixa etária ajudar na intencionalidade visada pela cronista.
 3. Justifique a utilização do modo de relato em discurso directo no primeiro parágrafo.
- B. Atente na listagem seguinte:**
- ☐ culto da beleza física ☒ ^{patista}visão calamitosa da vida ☒ ^{excesso}fanatismo religioso
- ☒ ^{exposição}exposição extemporânea a situações de resolução não imediata ☒ desrespeito pela condição humana ☒ ^{exibição}exibição recorrente da desgraça humana em situações bélicas
1. Assinale, com um ✓, as críticas que aparecem formuladas do segundo ao quarto parágrafos da crónica.
- C. Releia a última frase do quarto parágrafo.**
1. Indique uma expressão sinónima da que se encontra entre aspas.
 2. Explique a expressão "... os lobos espreitam a cada esquina". ^{→ "Ap 1 parágrafo"}
 3. Relacione essa expressão com um texto do conhecimento colectivo. ^{→ "aparece em cada lugar"}
- D. O texto progride no sentido de uma co-responsabilização pela má prestação de alguns programas televisivos.**
1. Explique em que consiste essa co-responsabilização. ^{os não pinguinhos}
 2. Aponte as marcas linguísticas que evidenciam a conclusão anteriormente construída. ^{os 2 pinguinhos}
 3. Classifique-as quanto à classe de palavras.
- E. As reacções da cronista aparecem bastante marcadas ao longo do texto.**
1. Faça um levantamento das marcas linguísticas reveladoras da sua presença.
 2. Apresente segmentos textuais característicos de um registo familiar utilizado pela cronista.
- F. Focalize a sua atenção no título da crónica.**
1. Indique o tipo de acto de fala que ele configura, justificando a sua resposta.
 2. Identifique, justificadamente, o segmento que, no texto, melhor reflecte o conselho formulado no título. ²¹⁻²⁶
 3. Substitua o articulador que introduz esse segmento por um sinónimo. ^{Pontando, logo}
 4. Explique a expressividade lógica dos articuladores a que recorreu. ^{→ ideia de conclusão}
- G. Concentre-se na linguagem utilizada na crónica.**
1. Aponte, justificadamente, a função de linguagem predominante nos segmentos abaixo indicados:
 - 1.1. linhas 1-3;
 - 1.2. linhas 37-57;
 - 1.3. linhas 71-76.

Anexo II. Ficha 2 – DIÁRIO DE ANNE FRANK (10º ano)

Sábado, 20 de Junho de 1942

Durante uns dias não escrevi nada porque, primeiro quis pensar seriamente na finalidade e no sentido de um diário. Experimento uma sensação singular ao escrever o meu diário. Não é só por nunca ter “escrito”; suponho que, mais tarde, nem eu nem ninguém achará interesse nos desabafos de uma rapariga de treze anos. Mas na verdade tudo isso não importa. Apetece-me escrever e quero aliviar o meu coração de todos os pesos.

“O papel é mais paciente do que os homens”. Era nisso que eu pensava muitas vezes quando, nos meus dias melancólicos, punha a cabeça entre as mãos, sem saber o que havia de fazer comigo. Ora queria ficar em casa, ora queria sair e, a maior parte das vezes, ficava-me a cismar sem sair do sítio. Sim, o papel é paciente! E não tenciono mostrar este caderno com o nome pomposo de “Diário” seja a quem for, a não ser que venha a encontrar na minha vida o tal “grande amigo” ou a “tal grande amiga”.

(...) Por tudo isto é que escrevo um diário. E para evocar na minha fantasia a ideia da amiga há tanto tempo desejada, não quero, como qualquer pessoa, assentar só factos. Este diário é que há-de ser a minha amiga, e vou-lhe pôr um nome: Essa amiga chama-se Kitty.

Seria incompreensível a minha conversa com a Kitty se eu não contasse primeiro a história da minha vida, embora sem grande vontade.

Quando os meus pais casaram tinha o meu pai trinta e seis anos e a minha mãe vinte e cinco. Minha irmã Margot nasceu em 1926 em Frankfort sobre o Meno; em 12 de Junho de 1929 vim eu. Como somos judeus, emigramos, em 1933, para a Holanda, onde meu pai se tornou director da Travis A-G. (...)

A nossa vida decorria com as aflições do costume, pois as pessoas de família que ficaram na Alemanha não escaparam às perseguições de Hitler. Depois dos “progroms” de 1938 os dois irmãos de minha mãe fugiram para a América. Minha avó veio viver connosco. Tinha nessa altura setenta e três anos. A partir de 1940 foram-se acabando os bons tempos. Primeiro veio a guerra, depois a capitulação, em seguida a entrada dos alemães. E então começou a miséria. A uma lei ditatorial seguia-se outra; e, em especial para os judeus, as coisas começaram a ficar feias. Obrigaram-nos a usar a estrela e a entregar as bicicletas, não nos deixavam andar nos carros eléctricos e muito menos de automóvel. (...)

Em Janeiro deste ano morreu a avozinha. Ninguém imagina quanto eu gostava dela e que falta me tem feito. Em 1934 mandaram-me para o jardim-escola “Montessori”. (...) Desde o ano passado a Margot e eu frequentamos o Liceu judaico, ela está no quarto ano e eu no primeiro.

Nós, os quatro da família, ainda não temos muito de que nos queixar. Estamos bem. E assim cheguei ao presente, à data de hoje.





Ficha de Trabalho

10º D

1. Ordena as sequências de acordo com o texto.

	Mãe e filha saem da casa do padre para visitar a sepultura de Carlos Centeno sem se importarem com os olhares curiosos
	A mãe e a irmã de Carlos Centeno chegam à casa do padre.
	Mãe e filha fazem a viagem numa carruagem de terceira classe.
	Procurando sempre protegerem-se do sol, as duas entram na povoação sem perturbar a sesta dos seus habitantes.
	As duas personagens femininas dividem uma frugal refeição.
	As duas são recebidas pela irmã do padre e conduzidas a uma sala.
	A mãe conta como tinha sido a vida do filho.
	Carlos Centeno aparece morto.

2. De acordo com o sentido do texto, assinala a afirmação que completa correctamente cada uma das afirmações:

A- Durante a viagem de comboio, mãe e filha ...

- ☐ ...viajam sozinhas.
☐ ...viajam acompanhadas de outros familiares.
☐ ...viajam com Carlos Centeno.

B- O propósito da viagem era...

- ☐ ...visitar o túmulo de Carlos Centeno.
☐ ... saber o que tinha acontecido a Carlos Centeno.
☐ ...visitar o padre e pedir notícias do filho.

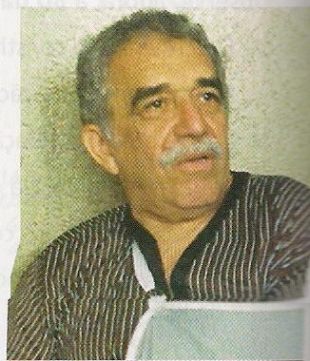
C- Carlos Centeno foi era ...

- ☐ ... uma pessoa conhecida da população.
☐ ... um habitante da povoação onde foi morto.
☐ ... desconhecido na povoação.

A Professora Estagiária: *Anabela Faria*

Anexo III. Ficha 3 – A SEXTA DE TERÇA FEIRA – GABRIEL GARCÍA MARQUEZ
(10º ano)

Da literatura universal: mais do que a internacionalização e o reconhecimento mundial, Gabriel García Márquez é o exemplo de um escritor que reflecte sobre a vida, entendendo-a não como o que cada um vive, mas sim o que se recorda e a forma como essa recordação é contada.



Um dos mais conhecidos escritores dos séculos XX e XXI, Gabo ou Gabito (como é familiarmente chamado) mistura a vida e os livros numa escrita em que o conceito de "realismo mágico" marca este contador de histórias pouco ortodoxo.

A SEXTA DE TERÇA-FEIRA

1) comboio saiu do trepidante corredor de rochas vermelhas, penetrou nas plantações de bananeiras, simétricas e intermináveis, e o ar tornou-se húmido e não se voltou a sentir a brisa do mar. Uma fumarada sufocante entrou pela janela

da carruagem. Viam-se carros de bois carregados de cachos verdes no estreito caminho paralelo à via férrea. Do outro lado, em inesperados espaços não semeados, havia escritórios com ventiladores eléctricos, construções de tijolo vermelho e moradias com cadeiras e mesinhas brancas em terraços situadas entre palmeiras e roseiras cobertas de poeira. Eram onze da manhã e o calor ainda não tinha começado.

2) É melhor levatares o vidro – disse a mulher. – Vais ficar com o cabelo todo sujo de carvão. (combustão a carvão)

3) A menina tentou fazê-lo, mas a janela estava emperrada devido à ferrugem.

13 Eram os únicos passageiros da modesta carruagem de terceira classe. Como o fumo da locomotiva continuou a entrar pela janela, a menina levantou-se do banco e colocou aqui os únicos objectos que traziam: um saco de plástico com algumas coisas para comer e um ramo de flores envolvido em papel de jornal. Sentou-se no banco fronteiro, afastada da janela, em frente da mãe. Ambas guardavam um luto rigoroso e pobre.

A menina tinha doze anos e viajava pela primeira vez. A mulher parecia velha de mais para ser mãe dela, por causa das veias azuis das pálpebras, e do corpo pequeno, franzino e sem formas, metido num vestido talhado como uma sotaina. Viajava com a coluna vertebral firmemente apoiada nas costas do assento, segurando no regaço, com ambas as mãos, uma bolsa de verniz sem brilho. Tinha a escrupulosa serenidade da pessoa acostumada à pobreza.

O calor tinha começado ao meio-dia. O comboio parou numa estação sem povoação a fim de se abastecer de água. Lá fora, no misterioso silêncio das plantações, a sombra tinha um aspecto limpo. Todavia, o ar fechado na carruagem cheirava a coiro por curtir. O comboio não tornou a acelerar. Deteve-se em duas povoações iguais, com casas de madeira pintadas de cores vivas. A mulher inclinou a cabeça e mergulhou na sonolência. A menina descalçou os sapatos e depois foi aos sanitários deitar água no ramo de flores mortas. ~~as~~ ^{as} ~~murchas~~

Quando regressou ao assento, a mãe esperava-a para comerem. Deu-lhe um pedaço de queijo, meio pão de milho e uma bolacha, e tirou do saco de plástico, para ela, uma ração igual. Enquanto comiam, o comboio atravessou muito devagar uma ponte de ferro e passou a certa distância de uma povoação igual às anteriores, com a única diferença de que nesta havia uma multidão na praça. Um grupo de músicos executava uma peça alegre, sob o sol abrasador. Do outro lado da povoação, numa planície fendida pela aridez, terminavam plantações.

35 A mulher parou de comer.

imperativo Calça os sapatos – disse. *

A menina olhou para o exterior. Nada mais viu além da planície deserta por onde o comboio voltava a correr de novo, mas meteu no saco o resto da bolacha e calçou prontamente os sapatos. A mulher deu-lhe um pente.

40 – Penteia-te. → *imperativo* *

O comboio começou a apitar enquanto a menina se penteava. A mulher enxugou o suor do pescoço e limpou a gordura da cara com os dedos. Quando a menina acabou de se pentear, o comboio passou diante das primeiras casas e uma povoação maior mas mais triste do que as anteriores.

45 ✂ – Se tens vontade de fazer alguma coisa, faz agora – disse a mulher. – Depois, mesmo que estejas a morrer de sede, não bebas água em lado nenhum. E sobretudo não te ponhas a chorar.

✂ A menina assentiu com a cabeça. Entrava pela janela um vento ardente e seco, misturado com o apitar da locomotiva e o estrepito das velhas carruagens. A mulher enrolou o saco com os restos dos alimentos e meteu-o na bolsa. Por instantes, a imagem de toda a povoação surgiu resplandecente na janela, naquela luminosa terça-feira de Agosto. A menina enrolou as flores nas folhas de papel de jornal molhadas, afastou-se um pouco mais da janela e olhou para a mãe fixamente. Esta retribuiu-lhe o olhar com uma expressão tranquila. O comboio apitou e reduziu a marcha. Imobilizou-se momentos depois.

55 ➡ Não havia ninguém na estação. Do outro lado da rua, no passeio sombreado pelas amendoeiras, somente estava aberto o salão de bilhar. A povoação flutuava no calor. A mulher e a menina desceram do comboio, atravessaram a estação abandonada, cujos ladrilhos começavam a rachar devido à pressão da erva, e cruzaram a rua até ao passeio à sombra. *trilhos da estação*

➡ Eram quase duas horas. Àquela hora, oprimida pela sonolência, a povoação fazia a sesta.
60 Os armazéns, as repartições públicas, a escola municipal encerravam a partir das onze e não tornavam a abrir senão um pouco antes das quatro, quando passava o comboio no sentido oposto. Apenas se mantinham abertos o hotel situado em frente da estação, o seu restaurante e o seu salão de bilhar, e o escritório do telégrafo, num canto da praça. As casas, construídas na sua maioria segundo o modelo da companhia bananeira, tinham as portas fechadas por dentro e as persianas descidas. Fazia tanto calor em algumas delas que os moradores almoçavam no pátio. Outros levavam um assento para a sombra das amendoeiras e faziam a sesta sentados em plena rua.

Procurando sempre a sombra das amendoeiras, a mulher e a menina entraram na povoação sem perturbar a sesta. Dirigiram-se directamente à sede paroquial. A mulher bateu levemente com a unha na rede metálica da porta, esperou um momento e tornou a bater. Lá dentro, zumbia uma ventoinha eléctrica. Não se ouviram passos. Ouviu-se somente o ranger de uma porta e a seguir uma voz cautelosa, muito próxima da rede metálica: «Quem é?» A mulher tentou ver através da rede metálica.

– Preciso de falar com o padre.

75 – Agora está a dormir.

– É urgente – insistiu a mulher. *insistência da mulher*

A voz dela tinha uma tenacidade tranquila. *baixa o do tronco*

A porta entreabriu-se sem ruído e apareceu uma mulher madura e atarracada, de pele muito pálida e cabelos cor de ferrugem. Os olhos pareciam demasiado pequenos por trás das
80 grossas lentes dos óculos.

– Entrem – disse, e acabou de abrir a porta.

Conduziu-as a uma sala impregnada de um cheiro antigo a flores. A mulher da casa levou-as até um banco de espaldar e fez-lhes sinal para se sentarem. A menina obedeceu, mas

a mãe permaneceu de pé, absorta, com a bolsa agarrada com as duas mãos. Não se distinguia qualquer ruído por detrás da ventoinha eléctrica.

A mulher da casa apareceu na porta do fundo.

– Ele diz que voltem depois das três – disse em voz muito baixa. – Deitou-se há cinco minutos.

(*trabalha chagado e não quer o li. - Linhos*)
– O comboio parte às três e meia – disse a mulher.

Foi uma réplica breve e segura, mas a voz dela continuava a ser tranquila, rica em inflexões. A mulher da casa sorriu pela primeira vez.

– Está bem – disse.

Quando a porta do fundo tornou a fechar-se, a mulher sentou-se ao lado da filha. A estreita sala de espera era pobre, arrumada e limpa. Do outro lado de uma balaustrada que dividia a sala, havia uma mesa de trabalho, muito simples, com uma toalha de oleado, e em cima da mesa uma velha máquina de escrever junto de uma jarra com flores. Por trás, estavam os arquivos paroquiais. Notava-se que era um gabinete cuidado por uma mulher solteira.

Abriu-se a porta do fundo e apareceu o sacerdote, a limpar os óculos com um lenço. Só quando os pôs se tornou evidente que ele era irmão da mulher que tinha aberto a porta.

– Que deseja? – perguntou.

– As chaves do cemitério – disse a mulher. (*vai directo ao assunto*)

A menina estava sentada com as flores no colo e os pés cruzados debaixo do banco. O sacerdote olhou para ela, depois olhou para a mulher, e depois, através da rede metálica da janela, para o céu brilhante e sem nuvens.

– Com este calor – disse. – Era melhor esperarem que o sol baixasse.

A mulher abanou a cabeça em silêncio. O sacerdote passou para o outro lado da balaustrada, tirou do armário um caderno forrado de oleado, uma caixa de madeira com canetas e um tinteiro, e sentou-se à mesa. O cabelo que faltava na cabeça sobrava-lhe nas mãos.

– Que sepultura vão visitar? – perguntou.

– A de Carlos Centeno – disse a mulher.

– De quem?

– De Carlos Centeno – repetiu a mulher.

O padre continuou sem perceber.

→ – É o ladrão que mataram aqui, na semana passada – disse a mulher sem alterar a voz. –

Sou a mãe dele. (*notou vergonha de se assenar, denota coragem, firmeza*)

O sacerdote observou-a com atenção. Ela olhou-o fixamente, tranquilamente senhora de si, e o padre ruborizou-se. Inclinou a cabeça para escrever. À medida que preenchia a folha, pedia à mulher elementos de identificação, e ela respondia sem hesitações, com pormenores precisos, como se estivesse a ler. O padre começou a suar. A menina desapertou a presilha do sapato esquerdo, descalçou o calcanhar e apoiou-o no contraforte. Fez o mesmo com o direito.

→ Tudo tinha principiado na segunda-feira da semana anterior, às três da madrugada e a poucos quarteirões dali. A senhora Rebeca, uma viúva solitária, que vivia numa casa cheia de trastes velhos, apercebeu-se apesar do ligeiro ruído da chuva, de que alguém tentava forçar a porta da rua. Levantou-se, foi às apalpadelas procurar no guarda-vestidos um revólver arcaico, que ninguém tinha disparado desde os tempos do coronel Aureliano Buendía, e enca-minhou-se para a sala sem acender as luzes. Orientando-se menos pelo ruído da fechadura do que por um terror desenvolvido dentro dela por vinte e oito anos de solidão, localizou na imaginação não só o sítio onde estava a porta mas ainda a altura exacta da fechadura. Segurou a arma com as duas mãos, fechou os olhos e premiu o gatilho. Era a primeira vez na sua vida que disparava um revólver. Logo a seguir à detonação nada mais ouviu senão o murmúrio do

chuvisco no telhado de zinco. Depois escutou o som de um objecto metálico caindo no passeio de cimento e uma voz muito baixa e tranquila, mas muitíssimo cansada: «Ai, minha mãe». O homem que amanheceu morto diante da casa, com o nariz despedaçado, vestia uma
135 camisa às riscas coloridas, umas calças ordinárias com uma corda a fazer de cinto, e estava descalço. Ninguém o conhecia na povoação.]

– Com que então, chamava-se Carlos Centeno – murmurou o padre quando acabou de escrever.

– Centeno Ayala – disse a mulher. – Era o único varão.

140 O sacerdote acercou-se de novo do armário. Penduradas num prego no interior da porta achavam-se duas chaves grandes e enferrujadas, como imaginava a menina e como imaginava a mãe quando era menina e como deve ter imaginado alguma vez o próprio sacerdote que seriam as chaves de São Pedro. Pegou nelas, colocou-as sobre o livro aberto em cima da balaustrada e apontou com o indicador um local na página escrita, olhando para a mulher.

145 – Assine aqui.

A mulher garatujou o nome, segurando a bolsa debaixo da axila. A menina pegou nas flores, aproximou-se da balaustrada e observou atentamente a mãe. O padre soltou um suspiro.

– Nunca tentou fazê-lo entrar no bom caminho?

150 A mulher respondeu, quando acabou de assinar.

– Era um homem muito bom.

O sacerdote olhou atentamente para a mulher e para a menina e verificou com uma espécie de piedosa estupefacção que não estavam prestes a chorar.

A mulher continuou, sem se alterar:

155 – Eu dizia-lhe que nunca roubasse nada que fizesse falta a alguém para comer e ele dava-me ouvidos. Em contrapartida, dantes, quando jogava boxe, passava às vezes três dias na cama prostrado pelos socos.

– Teve de arrancar os dentes todos – interveio a menina.

160 – É verdade – confirmou a mulher. – Cada bocado que eu comia nesse tempo tinha o gosto das bordoadas que davam ao meu filho nos sábados à noite.

– A vontade de Deus é inescrutável – disse o padre.

Falou, porém, sem muita convicção, em parte porque a experiência o tornara um pouco céptico, em parte por causa do calor. Recomendou-lhes que protegessem a cabeça para evitar alguma insolação. Indicou-lhes, bocejando, e quase a dormir, o que deviam fazer para
165 encontrar a sepultura de Carlos Centeno. No regresso, não era preciso baterem à porta. Devia meter a chave por baixo da porta, e deixar também ali, se tivessem, uma esmola para a Igreja. A mulher ouviu as explicações com muita atenção, mas agradeceu sem sorrir.

Antes de abrir a porta da rua, o padre deu-se conta de que havia gente a olhar lá para dentro, com os narizes esborrachados contra a rede metálica. Era um grupo de rapazinhos.
170 Quando abriu completamente a porta, as crianças dispersaram. Habitualmente, não havia ninguém na rua àquela hora. Naquele momento, não estavam ali só crianças. Havia grupos debaixo das amendoeiras. O padre examinou a rua distorcida pela reverberação e então compreendeu. Voltou a fechar suavemente a porta.

– Esperem um minuto – disse, sem olhar para a mulher.

175 A irmã apareceu na porta do fundo, com um casaco preto por cima da camisa de dormir e o cabelo solto sobre os ombros. Fitou o padre em silêncio.

– Que foi? – perguntou ele.

– As pessoas perceberam – murmurou a irmã.

– É melhor saírem pela porta do pátio – disse o padre.

→ = replicou = respondeu

180 – É a mesma coisa – volveu a irmã. – Está toda a gente à janela.

A mulher parecia até então não ter compreendido. Espreitou a rua através da rede metálica. Depois tirou o ramo de flores à menina e começou a encaminhar-se para a porta. A menina seguiu-a.

– Esperem até o sol estar mais baixo – disse o padre.

185 – Vão ficar derretidas – disse a irmã, imóvel no fundo da sala. – Esperem, que eu empresto-lhes uma sombrinha.

cedo
recup
me) – Obrigada – replicou a mulher. – Vamos bem assim.

Pegou na mão da menina e saiu para a rua. fixa de mulher

in Os Funerais da Mamã Grande,

Quetzal Editores

(tradução portuguesa de Luís Nazaré)

Conto vs Zutiga



Ficha Síntese das Principais Características
Dos Heterónimos:

	Ricardo Reis	Álvaro de Campos	Alberto Caeiro
Local de nascimento			
Data de nascimento			
Nível de instrução			
Profissão			
Traços físicos			
Traços psicológicos e características da sua obra literária			

A Professora Estagiária: *Anabela Faria*



Escola Secundária de Rio Tinto

Ficha de Trabalho

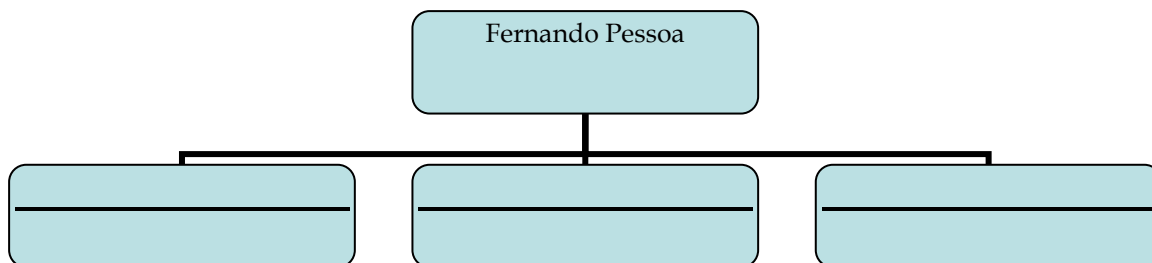
Português 12º G

A Génese dos Heterónimos



Preenche a seguinte ficha tendo como base a carta que Fernando Pessoa escreveu a Adolfo Casais Monteiro onde fala sobre a génese de alguns dos seus heterónimos.
pág. 56 a 58 do manual.¹

1. Completa o esquema com o nome dos heterónimos pessoanos referidos no texto.



2. Diz se as seguintes afirmações são verdadeiras ou falsas.
 - a. A tendência para a despersonalização e simulação começou a manifestar-se tardiamente em Fernando Pessoa. _____
 - b. Alberto Caeiro faz parte do sonho de Pessoa de encontrar um alívio para a dor de pensar. _____
 - c. Ricardo Reis é considerado por Pessoa o seu mestre. _____
 - d. O aparecimento dos Heterónimos deveu-se a um brincadeira que Pessoa quis fazer a um amigo. _____

¹ *Abordagens*, Português 12º ano, Porto Editora 2005



3. Faz corresponder o nome do heterónimo mencionado na coluna A com a informação adequada contida na coluna B.

A	B
Ricardo Reis	• Nasceu no Porto e foi educado num colégio de jesuítas tendo uma formação clássica. • Vive no Brasil desde 1919 onde se exilou por ser monárquico. • Nasceu em Lisboa e aí morreu, tuberculoso, • Nasceu em Tavira em 1890 e era um homem viajado. • É o Mestre, inclusive do próprio Pessoa ortónimo. • Depois de uma educação vulgar de liceu formou-se em Engenharia Mecânica e Naval na Escócia e, numa férias, fez uma viagem ao Oriente, de que resultou o poema <i>Opiário</i>. • Era médico, não exercia, no entanto, a profissão.
Álvaro de Campos	

4. Preenche, agora, o quadro com informação relativa a Alberto Caeiro.

Alberto Caeiro	
Dados biográficos e características físicas	Características de personalidade e da obra literária



5. Centra-te, agora na análise dos **poemas I e IX** de *O Guardador de Rebanhos* de Alberto Caeiro. (pgs.63, 64 e 72 do manual)
Regista no quadro os aspectos temáticos e formais mais significativos.

Alberto Caeiro

	Aspectos temáticos	Características formais
Poema I		
Poema IX		

A Professora Estagiária: *Anabela Faria*

A génese dos heterónimos

Carta de Pessoa a Adolfo Casais Monteiro

Passo agora a responder à sua pergunta sobre a génese dos meus heterónimos. Vou ver se consigo responder-lhe completamente.

(...)

(...) Desde criança tive a tendência para criar em meu torno um mundo fictício, de me cercar de amigos e conhecidos que nunca existiram (Não sei, bem entendido, se realmente não existiram, ou se sou eu que não existo. 5 Nestas coisas, como em todas, não devemos ser dogmáticos.). Desde que me conheço como sendo aquilo a que chamo eu, me lembro de precisar mentalmente, em figuras, movimentos, carácter e história, várias figuras irreais que eram para mim tão visíveis e minhas como as coisas daquilo a que chamamos, porventura abusivamente, a vida real. Esta tendência, que me vem 10 desde que me lembro de ser um eu, tem-me acompanhado sempre, mudando um pouco o tipo de música com que me encanta, mas não alterando nunca a sua maneira de encantar.

(...) Esta tendência para criar em torno de mim um outro mundo, igual a este mas com outra gente, nunca me saiu da imaginação. Teve várias fases, 15 entre as quais esta, sucedida já em maioridade. Ocorria-me um dito de espírito, absolutamente alheio, por um motivo ou outro, a quem eu sou, ou a quem suponho que sou. Dizia-o, imediatamente, espontaneamente, como sendo de certo amigo meu, cujo nome inventava, cuja história acrescentava, e cuja figura – cara, estatura, traje e gesto – imediatamente eu via diante de 20 mim. E assim arranjei, e propaguei, vários amigos e conhecidos que nunca existiram, mas que ainda hoje, a perto de trinta anos de distância, oiço, sinto, vejo. Repito: oiço, sinto, vejo... E tenho saudades deles.

(...) Aí por 1912, salvo erro (que nunca pode ser grande), veio-me à ideia escrever uns poemas de índole pagã. Esbocei umas coisas em verso irregular 25 (não no estilo Álvaro de Campos, mas num estilo de meia regularidade), e abandonei o caso. Esboçara-se-me, contudo, numa penumbra mal urdida, um vago retrato da pessoa que estava a fazer aquilo. (Tinha nascido, sem que eu soubesse, o Ricardo Reis.)

Ano e meio, ou dois anos depois, lembrei-me um dia de fazer uma par- 30 tida ao Sá-Carneiro – de inventar um poeta bucólico, de espécie complicada, e apresentar-lho, já me não lembro como, em qualquer espécie de realidade. Levei uns dias a elaborar o poeta mas nada consegui. Num dia em que finalmente desistira – foi em 8 de Março de 1914 – acerquei-me de uma cómoda alta, e, tomando um papel, comecei a escrever, de pé, como escrevo sempre 35 que posso. E escrevi trinta e tantos poemas a fio, numa espécie de êxtase cuja natureza não conseguirei definir. Foi o dia triunfal da minha vida, e nunca poderei ter outro assim. Abri com um título, *O Guardador de Rebanhos*. E o que se seguiu foi o aparecimento de alguém em mim, a quem

moreno, tipo vagamente de judeu português, cabelo, porém, liso e normalmente apartado ao lado, monóculo. Caeiro, como disse, não teve mais educação que quase nenhuma – só *instrução primária*; *morreram-lhe cedo o* 90
pai e a mãe, e deixou-se ficar em casa, vivendo de uns pequenos rendimentos. Vivia com uma tia velha, tia-avó. Ricardo Reis, educado num colégio de jesuítas, é, como disse, médico; vive no Brasil desde 1919, pois se expatriou espontaneamente por ser monárquico. É um latinista por educação alheia, e um semi-helenista por educação própria. Álvaro de Campos 95
teve uma educação vulgar de liceu; depois foi mandado para a Escócia estudar engenharia, primeiro mecânica e depois naval. Numas férias fez a viagem ao Oriente de onde resultou o *Opiário*. Ensinou-lhe latim um tio beirão que era padre.

Como escrevo em nome desses três?... Caeiro por pura e inesperada ins- 100
piração, sem saber ou sequer calcular que iria escrever. Ricardo Reis, depois de uma deliberação abstracta, que subitamente se concretiza numa ode. Campos, quando sinto um súbito impulso para escrever e não sei o quê. O meu semi-heterónimo Bernardo Soares, que aliás em muitas coisas se parece com Álvaro de Campos, aparece sempre que estou cansado ou 10
sonolento, de sorte que tenha um pouco suspensas as qualidades de raciocínio e de inibição; aquela prosa é um constante devaneio. É um semi-heterónimo porque, não sendo a personalidade a minha, é, não diferente da minha, mas uma simples mutilação dela. Sou eu menos o raciocínio e a afectividade. (...) 11

Fernando Pessoa, "Carta a Adolfo Casais Monteiro sobre a génese dos heterónimos",
in *Textos de Crítica e Intervenção*, Ed. Ática

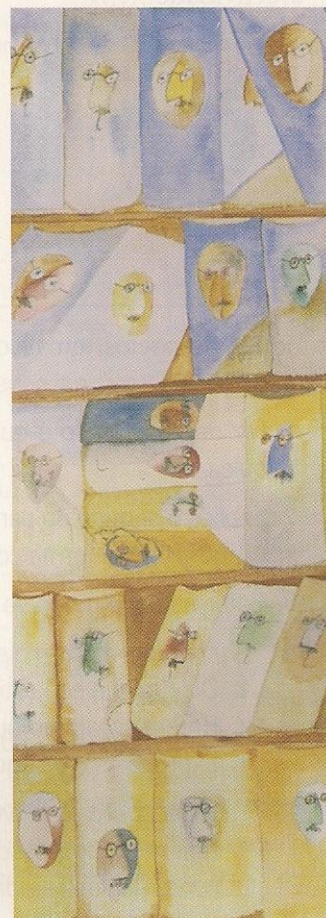
40 dei desde logo o nome de Alberto Caeiro. Desculpe-me o absurdo da frase: aparecera em mim o meu mestre. Foi essa a sensação imediata que tive. E tanto assim que, escritos que foram esses trinta e tantos poemas, imediatamente peguei noutra papel e escrevi, a fio, também, os poemas que constituem a *Chuva Obliqua*, de Fernando Pessoa. Imediatamente e totalmente...
45 Foi o regresso de Fernando Pessoa Alberto Caeiro a Fernando Pessoa ele só. Ou, melhor, foi a reacção de Fernando Pessoa contra a sua inexistência como Alberto Caeiro.

Aparecido Alberto Caeiro, tratei logo de lhe descobrir – instintiva e subconscientemente – uns discípulos. Arranquei do seu falso paganismo o
50 Ricardo Reis latente, descobri-lhe o nome, e ajustei-o a si mesmo, porque nessa altura já o via. E, de repente, e em derivação oposta à de Ricardo Reis, surgiu-me impetuosamente um novo indivíduo. Num jacto, e à máquina de escrever, sem interrupção nem emenda, surgiu a *Ode Triunfal* de Álvaro de Campos – a Ode com esse nome e o homem com o nome que tem.

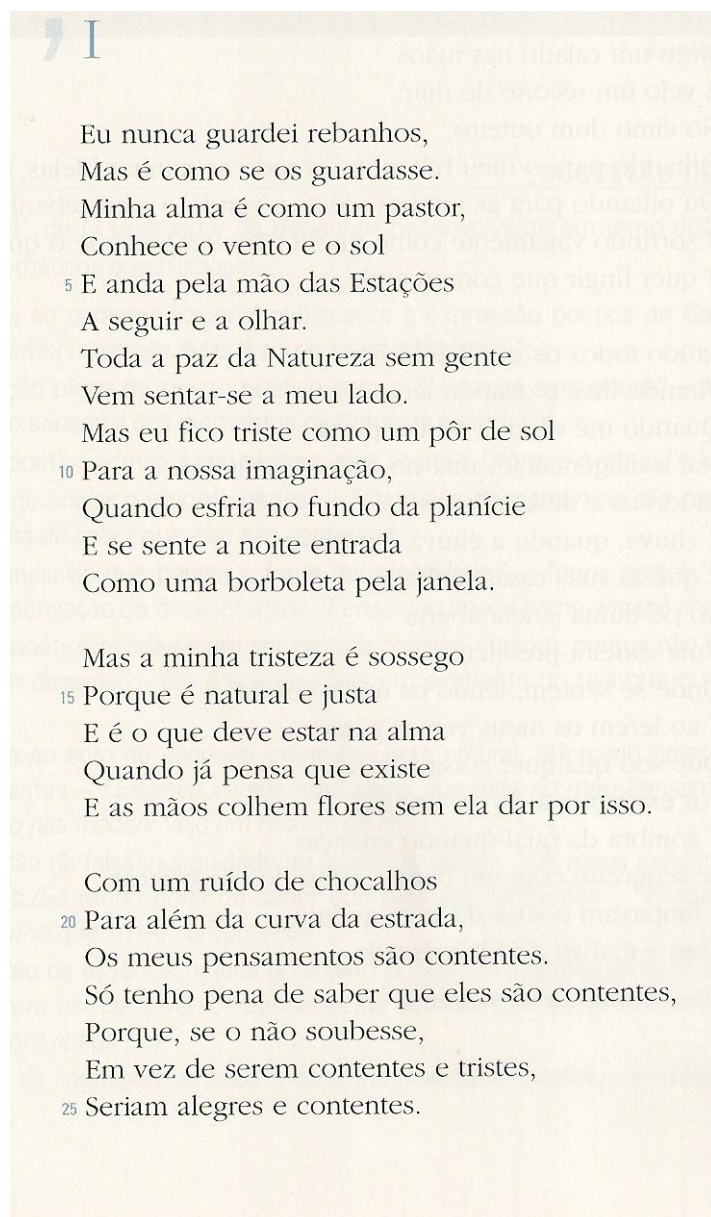
55 Criei, então, uma *coterie* inexistente. Fixei aquilo tudo em moldes de realidade. Graduei as influências, conheci as amizades, ouvi, dentro de mim, as discussões e as divergências de critérios, e em tudo isto me parece que fui eu, criador de tudo, o menos que ali houve. Parece que tudo se passou independentemente de mim. E parece que assim ainda se passa. Se algum dia eu
60 puder publicar a discussão estética entre Ricardo Reis e Álvaro de Campos, verá como eles são diferentes, e como eu não sou nada na matéria.

(...) Mais uns apontamentos nesta matéria...

Eu vejo diante de mim, no espaço incolor mas real do sonho, as caras, os gestos de Caeiro,
65 Ricardo Reis e Álvaro de Campos. Construí-lhes as idades e as vidas. Ricardo Reis nasceu em 1887 (não me lembro do dia e mês, mas tenho-os algures), no Porto, é médico e está presentemente no Brasil. Alberto Caeiro nasceu em
70 1889 e morreu em 1915; nasceu em Lisboa, mas viveu quase toda a sua vida no campo. Não teve profissão nem educação quase alguma. Álvaro de Campos nasceu em Tavira, no dia 15 de Outubro de 1890 (à 1:30 da tarde, diz-me o
75 Ferreira Gomes; e é verdade, pois, feito o horóscopo para essa hora, está certo). Este, como sabe, é engenheiro naval (por Glasgow), mas agora está aqui em Lisboa em inactividade. Caeiro era de estatura média, e, embora real-
80 mente frágil (morreu tuberculoso), não parecia tão frágil como era. Ricardo Reis é um pouco, mas muito pouco, mais baixo, mais forte, mais seco. Álvaro de Campos é alto (1,75 m de altura, mais 2 cm do que eu), magro e um
85 pouco tendente a curvar-se. Cara rapada todos – o Caeiro louro sem cor, olhos azuis; Reis de um vago moreno mate; Campos era branco e



Anexo V. Ficha 6 – POEMA I – ALBERTO CAEIRO
(12º ano)



Pensar incomoda como andar à chuva
Quando o vento cresce e parece que chove mais.

Não tenho ambições nem desejos.
Ser poeta não é uma ambição minha.
30 É a minha maneira de estar sozinho.

E se desejo às vezes,
Por imaginar, ser cordeirinho
(Ou ser o rebanho todo
Para andar espalhado por toda a encosta
35 A ser muita coisa feliz ao mesmo tempo),
É só porque sinto o que escrevo ao pôr do sol,
Ou quando uma nuvem passa a mão por cima da luz
E corre um silêncio pela erva fora.

Quando me sento a escrever versos
40 Ou, passeando pelos caminhos ou pelos atalhos,
Escrevo versos num papel que está no meu pensamento,
Sinto um cajado nas mãos
E vejo um recorte de mim
No cimo dum outeiro,
45 Olhando para o meu rebanho e vendo as minhas ideias,
Ou olhando para as minhas ideias e vendo o meu rebanho,
E sorrindo vagamente como quem não compreende o que se diz
E quer fingir que compreende.

Saúdo todos os que me lerem,
50 Tirando-lhes o chapéu largo
Quando me vêem à minha porta
Mal a diligência levanta no cimo do outeiro.
Saúdo-os e desejo-lhes sol,
E chuva, quando a chuva é precisa,
55 E que as suas casas tenham
Ao pé duma janela aberta
Uma cadeira predilecta
Onde se sentem, lendo os meus versos.
E ao lerem os meus versos pensem
60 Que sou qualquer coisa natural –
Por exemplo, a árvore antiga
À sombra da qual quando crianças
Se sentavam com um baque, cansados de brincar,
E limpavam o suor da testa quente
65 Com a manga do bibe riscado.

Anexo VI. Ficha 7 – POEMA IX – ALBERTO CAEIRO
(12º ano)

IX

Sou um guardador de rebanhos.
O rebanho é os meus pensamentos
E os meus pensamentos são todos sensações
Penso com os olhos e com os ouvidos
5 E com as mãos e os pés
E com o nariz e a boca.
Pensar uma flor é vê-la e cheirá-la
E comer um fruto é saber-lhe o sentido.

Por isso quando num dia de calor
10 Me sinto triste de gozá-lo tanto,
E me deito ao comprido na erva,
E fecho os olhos quentes,
Sinto todo o meu corpo deitado na realidade,
Sei a verdade e sou feliz.

Alberto Caeiro, in *Poemas*, Ed. Ática

Primeira parte – BRASÃO

I. OS CAMPOS

Primeiro O dos Castelos

A Europa jaz, posta nos cotovelos:
De Oriente a Ocidente jaz, fitando,
E toldam-lhe românticos cabelos
Olhos gregos, lembrando.

⁵ O cotovelo esquerdo é recuado;
O direito é em ângulo disposto.
Aquele diz Itália onde é pousado;
Este diz Inglaterra onde, afastado,
A mão sustenta, em que se apoia o rosto.

¹⁰ Fita, com olhar esfíngico e fatal,
O Ocidente, futuro do passado.

O rosto com que fita é Portugal.

Fernando Pessoa, in *Mensagem*, Ed. Ática



Anexo VIII. Ficha 9 – Ficha de Trabalho
(10º ano)

Escola Secundária de Rio Tinto

Nombre: _____ N° _____ 10º M Fecha: _____

Ficha de Trabajo nº 1

Después de ver el vídeo de la rutina diaria de Eddie, haz los ejercicios:

1 (uno): Ordena la secuencia de las frases.

- ☐ Se acuesta a las nueve y media.
- ☐ Se lava los dientes.
- ☐ Se baña a las ocho y veinte.
- ☐ Se viste y se peina.
- ☐ Se lava la cara.
- ☐ Vuelve a casa a las cuatro y diez.
- ☐ Luego ve la tele un rato.
- ☐ Desayuna tostadas.
- ☐ Eddie se despierta temprano.
- ☐ Sale de casa y va al Instituto a las siete y veinte.
- ☐ Hace los deberes.

2 (dos): Responde a las preguntas:

a) ¿A qué hora se levanta Eddie?

b) ¿Qué hace Eddie después de desayunar?

c) ¿Cuándo hace los deberes, antes o después de ver la tele?

d) ¿Cuándo se baña?

e) ¿A qué hora se suele acostar?



Subtítulos del Vídeo: LA RUTINA DIARIA DE EDDIE



Se despierta a las siete horas,

Se levanta a las siete y cinco minutos,

Luego ...

Se lava los dientes,

Se lava la cara,

Pero no se ducha,

Luego ...

Desayuna tostadas a las siete y cuarto,

Luego se viste y se peina,

Sale de casa y va al Instituto a las siete y veinte,

Come en el Instituto a las doce y cinco,

Vuelve a casa a las cuatro y diez,

Hace los deberes a las cuatro y media,

Luego ve la tele un rato,

Se baña a las ocho y veinte,

Se acuesta a las nueve y media.

Anabela Faria



Anexo IX. Ficha 10 – Ficha de Trabalho
(10º ano)

Escola Secundária de Rio Tinto

Nombre: _____	Nº _____	10º M	Fecha: _____
---------------	----------	-------	--------------

Ficha de Trabajo nº 3

Lee el siguiente texto.

Todas las mañanas, en mi casa, cuando nos levantamos, se repite la misma situación. Así empieza todo.

-¡Javier!, sé que estás leyendo un cómic, pero llego tarde a trabajar.

5 Esto es lo que dice mi madre a mi hermano Javier. Él tiene dieciocho años, y normalmente entra en el baño con un cómic y tarda mucho en salir.

-¡Moisés! Comes mucho por la mañana.

Eso es lo que mi abuela Esperanza le dice a mi abuelo, que todos los días se levanta con mucha hambre y se come seis tostadas con tres tazas de café con leche. Él, durante todo el día, come y duerme.

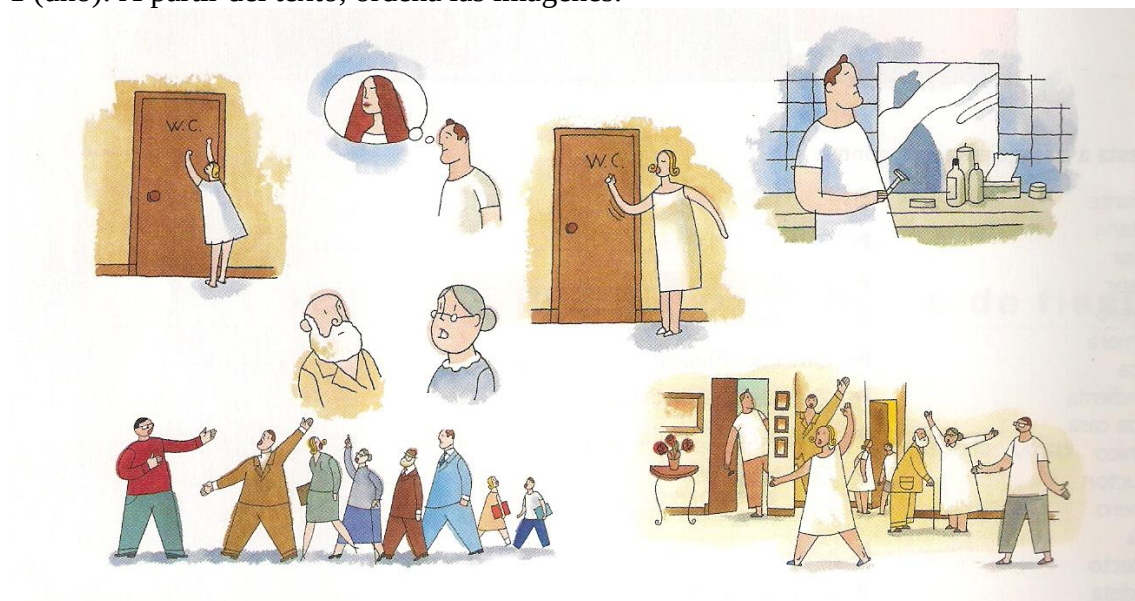
10 -¡Ramón! ¡Déjame entrar en el servicio! ¡Eres un pesado! ¡Todos los días igual!

Ramón es el hermano de mi padre; no está casado, pero enamorado de M.^a Ángeles, su secretaria, y todos los días se pasa una hora en el baño. Se ducha, se afeita, se viste, se hace el nudo de la corbata mil veces...; sale del baño muy guapo, pero M.^a Ángeles ya tiene novio. Mi hermana Marta grita a mi tío Ramón todas las mañanas; es la primera que se levanta y la última que entra en el cuarto de baño; siempre llega tarde al trabajo. Al final, todos terminamos gritando: mi padre me grita a mí, yo grito a mi hermano Javier, mi madre grita a mi abuela, mi abuela a mi abuelo... Esto es lo que ocurre cada mañana en mi casa antes de salir todos juntos.

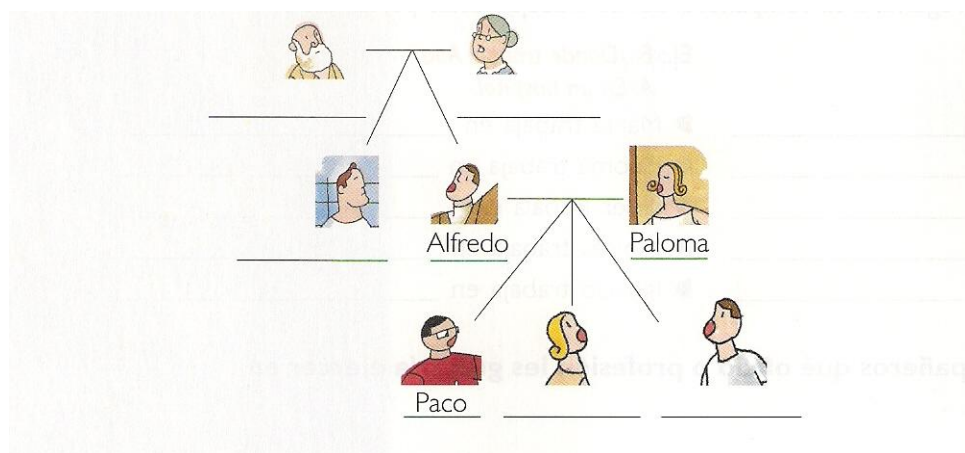
15



1 (uno): A partir del texto, ordena las imágenes.



2 (dos): A partir del texto y de los dibujos completa el árbol genealógico de Paco, con los nombres de sus familiares.



3 (tres): Lee las frases y completa con los nombres que faltan.

1. Los padres de Paco son _____ y _____.
2. La madre de Alfredo es _____ y el padre es _____.
3. Javier tiene dos hermanos. La hermana se llama _____ y el hermano _____.
4. Alfredo y Paloma tienen tres hijos: _____, Paco y _____.
5. La mujer de Alfredo se llama _____.

Fuente: Sueña 1- Libro del Alumno 2007 (pág. 38 y 39)



4 (cuatro): Completa la tabla con las relaciones familiares:

Masculino	Femenino
marido	mujer
padre	
	hija
hermano	
	abuela
nieto	
tío	
	prima
sobrino	
	suegra
yerno	nuera
cuñado	
padrino	madrina
ahijado	

Profesora en prácticas: *Anabela Faria*



Anexo X. Ficha 11 – Ficha de Trabalho
(10º ano)

Escola Secundária de Rio Tinto

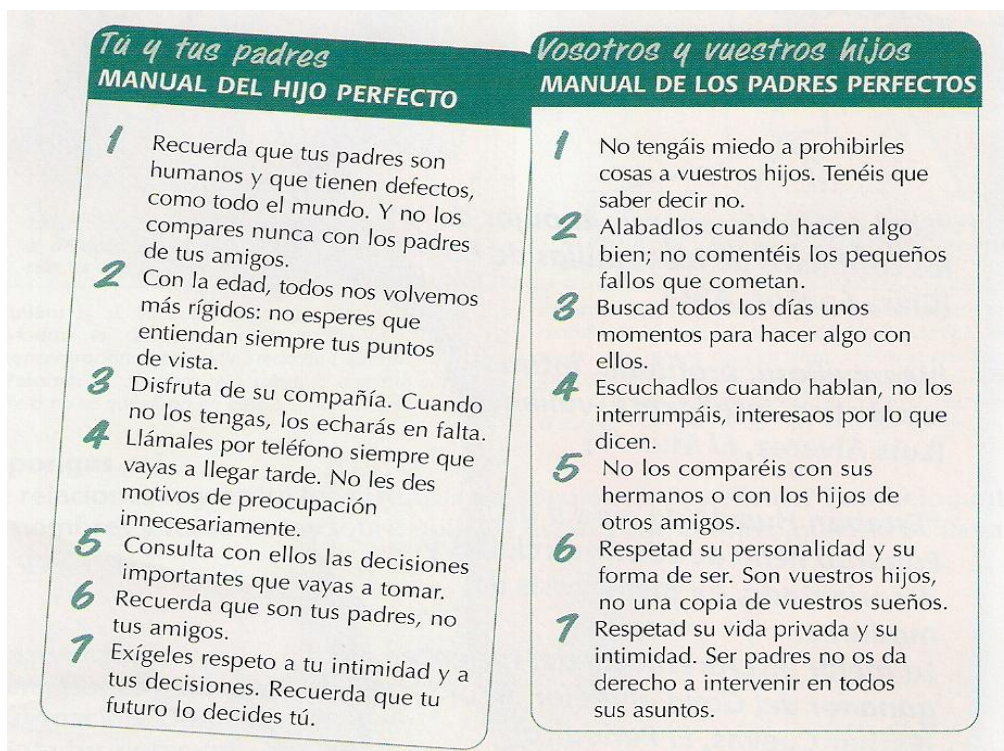
Nombre: _____ Nº _____ 10º M Fecha: _____

Ficha de Trabajo nº 4

- 1 (uno): Observa la imagen de la situación familiar presentada.
Vamos, ahora, a describir y comentar la imagen.



- 2 (dos): Lee estos dos textos y señala, en cada uno, los cinco consejos que te parecen más importantes. Puedes hacer el ejercicio con tu compañero.



3 (tres): Ahora, tu compañero y tú vais a escribir un manual para una de estas relaciones. Debéis escribir cinco consejos, como mínimo, para cada uno de los elementos de esa relación:

- novio / novia perfecto (a),
- marido / mujer perfecto (a),
- hermano / hermana perfecto (a),
- abuelo / nieto perfecto (a),
- o, si preferís, elegid vosotros otra relación familiar.

Fuente: *Gente 2*, Nueva Edición, (pág. 95) adaptado

4 (cuatro): Observa con atención el cómic de Maitena.



<http://images.google.pt/imgres?imgurl=http://img454.imageshack.us/img454/8703/CambiosMaitena.jpg>

Ahora tu compañero y tú vais a escribir un listado con algunos cambios que hubo en la sociedad, en estos últimos años y que consideréis importantes. Debéis escribir seis cambios, como mínimo. Hacedlo en vuestro cuaderno.

Seguid el modelo:

AYER	HOY
------	-----



Ej.: Las chicas no salían de casa por la noche.	Las chicas suelen salir por la noche.

Profesora en prácticas: *Anabela Faria*

Anexo XI. Ficha 11 - Adivina adivinanza
(10º ano)

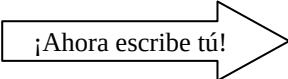
Dos hermanos sonrientes juntos en silencio están, pero siempre se separan si tienen que hablar.	Muchos frailes juntitos, los de arriba y los de abajo; trituran mis alimentos para evitarme trabajo.	Un corral de vacas blancas, y en el medio, la colorada.
LOS LABIOS	LOS DIENTES	LA BOCA
Entre pared y pared hay una cinta encarnada; que llueva, que no llueva, siempre está mojada.	En la jirafa descuella, bajo la barba del rey, lo tiene cualquier botella, la camisa o el jersey.	Dos niñas en un balcón. Bailan las dos a un mismo son.
LA LENGUA	EL CUELLO	LOS OJOS
Por delante y por detrás siempre lo mismo leerás, pero sin él no verás ni al derecho ni al revés.	Una señora muy señoreada que siempre va en coche y siempre va mojada.	Uno larguito, dos más bajitos, otro chico y flaco y otro gordazo.
EL OJO	LA LENGUA	LOS DEDOS
Pantalla para oír todo lo que te tienen que decir.	Dos cajitas de cristal, que se abren y se cierran sin rechinar.	Unas son redondas, otras ovaladas, unas piensan mucho, otras casi nada.
LA OREJA	LOS OJOS	LA CABEZA
En la cabeza nací completando tu hermosura, el color blanco adquirí al llegar la edad madura.	Juntos vienen, juntos van, uno va delante, otro va detrás.	Con las herramientas que llevo a los lados, trabajo y escribo, me rasco y me lavo.
EL PELO	LOS PIES	LAS MANOS
Conmigo nacieron, con ellos me muevo, si uno me rompo cojo me quedo.	Entre muralla y muralla, hay una flor colorada; llueva o no llueva, siempre está mojada.	Como la piedra son duros, para el perro un buen manjar, y sin ellos no podrías ni saltar ni caminar.
LOS PIES	LA LENGUA	LOS HUESOS
Una casita con ventanicos y quien la mira se pone bizco.	Son cinco compañeros, muy amigos y aplicados, cuatro de ellos muy unidos, el otro, más separado.	De día, muy abiertas están mis ventanas; de noche, cerradas, echan las persianas.
LA NARIZ	LOS DEDOS	LOS OJOS
Cuando sonrías asoman blancos como el azahar unas cositas que cortan y que pueden masticar		
LOS DIENTES		

Fuente: <http://www.adivinancero.com/adivina9.htm>

Profesora en Prácticas: *Anabela Faria*

Anexo XII. Ficha 13 – Ficha de Trabalho
(10º ano)

Nombre: _____ Fecha: _____

ACTIVIDAD IV. ¡Ahora escribe tú!

Esta es la agenda del doctor Valencia. Este médico anota en su agenda los pacientes que ha tenido durante su día trabajo, pero nunca pone la parte del cuerpo que le duele al paciente.

¿Puedes reconocer cada parte del cuerpo por los síntomas y los medicamentos que receta el médico? Escríbelo debajo de cada anotación.

Martes, 3 de noviembre	
09:00 El señor Vallejo tiene los mismos problemas de siempre. No puede dormir bien por las noches porque no se puede mover en la cama. Remedio: calmantes para el dolor y mucho ejercicio en la piscina. Masajes.	
09:30 La señora Estévez ahora tiene problemas por la artritis. Tiene problemas para caminar e ir a la compra o al parque, porque le duelen todo el tiempo, o eso dice ella. Remedio: calmantes, hacer deporte, caminar por la playa. Cambiar de zapatos, comprar unos más cómodos, ortopédicos si es posible.	
10:00 Luisito Pérez, el hijo de la vecina, está resfriado. Tose todo el tiempo y no puede tragar bien. La tiene roja por la irritación. No puede hablar. También dolores de cabeza. Remedio: una aspirina de vez en cuando, descansar, gárgaras.	
11:15 La señora Alegría no puede comer todo lo que quiere. Tiene problemas con la digestión y le duele con frecuencia. Remedio: una dieta sana y calmantes para el dolor. Infusiones o algún remedio casero.	
12:45 El señor Pintón no puede ver a una distancia de 5 metros. Debe hacerse una revisión porque tiene otra vez los problemas del año pasado. Le duelen más que antes. Remedio: ir al oculista, descansar.	
13:15 La señora Carmen desde hace cinco días no habla, no come ni traga nada. Le duele mucho. Parece una infección, no ha venido a la consulta, ha llamado por teléfono. No le entiendo muy bien por teléfono. Remedio: primero tiene que venir.	
14:15 Ya no puedo más, estoy aquí desde las ocho y media, me duele todo: desde las orejas hasta los dedos de los pies. Y especialmente me duele muchísimo de estar sentado tanto tiempo, ya ni me acuerdo de las palabras. Es esta silla horrible. Voy a tener que ir al médico.	

Anexo XIII. Ficha 14 – EXPRESSÕES IDIOMÁTICAS

(10º ano)

Nombre: _____ Fecha: _____

Expresiones Idiomáticas:

1. A cada expresión haz corresponder su explicación:

1	Hablar por los codos.		A	Tener una actitud arrogante.
2	Poner la mano en el fuego.		B	No conseguir acordarse de nada.
3	Echar una mano.		C	Hacer una cosa con exactitud.
4	No mover un dedo.		D	No acertar nunca.
5	Romperse la cabeza.		E	Hacer bromas a alguien.
6	Subir la sangre a la cabeza.		F	No conseguir dormir.
7	No caber en la cabeza.		G	Decirlo todo sin problemas.
8	Abrir a alguien los ojos.		H	Ocurrir algo muy deprisa.
9	Costar un ojo de la cara.		I	No hacer nada.
10	En un abrir y cerrar de ojos		J	Ser muy caro.
12	No pegar ojo.		K	No comprender.
13	Estar hasta las narices.		L	Ser egocéntrico.
14	Tomar el pelo.		M	Pensar mucho.
15	Al pie de la letra.		N	Ayudar a alguien.
16	No dar pie con bola.		O	Quedarse muy nervioso.
17	Mirar por encima del hombro.		P	Hablar mucho.
18	Tener (algo) en la punta de la lengua.		Q	Avisar a alguien de algo / para tener cuidado.
19	No tener pelos en la lengua.		R	Confiar mucho en una persona.
20	Ser el ombligo del mundo.		S	Estar harto de algo/alguien.

Fuentes: <http://educacao.uol.com.br/espanhol/ult3324u5.jhtm> (adaptado)

Espanol 2, Nivel Elemental II, Porto Editora, pg.28 (adaptado)

Profesora en Prácticas: *Anabela Faria*

Anexo XIV. Ficha 15 – Ficha de Trabalho
(10º ano)

Nombre: _____ Fecha: _____

ACTIVIDAD XII.

La botica de la abuela



La medicina de la abuela

Cuando la gente tiene un resfriado, o fiebre, o dolor de garganta, normalmente va al médico, o toma una medicina de la farmacia, pero algunas personas prefieren utilizar un remedio casero, aprendido de sus madres o abuelas.

Por ejemplo, para bajar la fiebre es bueno ducharse con agua fría y beber mucho zumo de naranja. Cuando están resfriados, toman vapores de eucalipto para despejar la nariz. Para el dolor de garganta y la tos, es estupendo tomar una cucharadita de miel con un poco de zumo de limón. Otros consejos útiles son: **quemaduras**, lava rápidamente la quemadura con agua fría, después aplica un poco de aceite de oliva; **picaduras de abejas**, pon un poco de barro rápidamente; **insomnio**, bebe un buen vaso de leche caliente con miel; **pies doloridos y cansados**, mete los pies en agua caliente con sal durante un buen rato.

Fuente: *Nuevo Ven 1*, Libro del Profesor, pg.160

1. Lee el texto y relaciona el inicio de la frase con el final.

Algunas personas, cuando están enfermas ☐

Para bajar la fiebre ☐

Para el dolor de garganta y la tos ☐

Para el insomnio ☐

Cuando tenemos los pies dolidos y cansados ☐

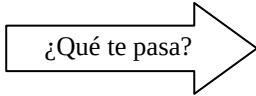
☐ es bueno ducharse con agua fría y beber mucho zumo de naranja.

☐ es bueno beber un vaso de leche caliente con miel.

☐ es bueno meterlos en agua caliente con sal un buen rato.

☐ prefieren tomar un remedio casero.

☐ es bueno una cucharadita de miel con un poco de zumo de limón.

ACTIVIDAD XIII. Juego de Roles¿Qué te pasa?

1. Imagina que tu compañero de clase no se siente muy bien.

Pregúntale cómo se siente.

Él tiene que decirte cómo se siente y tú debes darle un consejo para que se ponga bien, pero, ¡ojo! a tu compañero no le gustan las medicinas, así que vas a recomendarle un remedio casero (acuérdate de los deberes para la clase de hoy).

Prepara con tu compañero un diálogo y preséntalo a tus compañeros de clase.

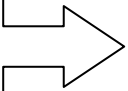
Esto te puede ayudar:

A)

¿Cómo estás?

¿Qué tal estás?

¿Qué te pasa?



me siento / me encuentro:
fatal,
regular,
mal,
mareado.
me duele ...
tengo ...
tengo dolor de ...

B)

Ej.

Si te duelen los ojos, pon unos algodones mojados con manzanilla.

Si te duele el estómago toma un agua con gas.

Si tienes tos toma una infusión con miel y limón.

Esto te puede ayudar: Para dar un consejo o hacer una recomendación puedes usar:

Si + presente + imperativo

C)

Dar ánimos

¡Que te mejores!

¡Que te pongas bien!



Ej. A: Preguntar cómo se siente → B: Contestar → A: Recomendarle un remedio → casero y darle ánimos.